



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

JACKELINE CRISTIANE SANTOS

COORDENADORES DE CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E
OS DESAFIOS À QUALIDADE NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA:
MEDIAÇÕES POSSÍVEIS

CAMPINAS

2020

JACKELINE CRISTIANE SANTOS

COORDENADORES DE CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E
OS DESAFIOS À QUALIDADE NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA:
MEDIAÇÕES POSSÍVEIS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA JACKELINE CRISTIANE SANTOS, E ORIENTADA PELA PROFA. DOUTORA MARA REGINA LEMES DE SORDI

CAMPINAS

2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Sa59c Santos, Jackeline Cristiane, 1987-
Coordenadores de curso de graduação em enfermagem e os desafios à
qualidade na formação universitária : mediações possíveis / Jackeline Cristiane
Santos. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Mara Regina Lemes de Sordi.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Administração educacional. 2. Ensino superior. 3. Enfermagem. I. Sordi,
Mara Regina Lemes de, 1955-. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Course coordinators in nursing and the challenges to quality in
high education : possible mediations

Palavras-chave em inglês:

Educational administration

High education

Nursing

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Mara Regina Lemes de Sordi [Orientador]

Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes

Mara Quaglio Chirelli

Lívia Perasol Bedin

Soely Aparecida Jorge Polydoro

Data de defesa: 18-03-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: 0000-0002-8221-9983

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/2180039929761852>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

COORDENADORES DE CURSO DE GRADUAÇÃO EM
ENFERMAGEM E OS DESAFIOS À QUALIDADE NA FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA: MEDIAÇÕES POSSÍVEIS

Jackeline Cristiane Santos

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi

Dra. Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes

Dra. Mara Quaglio Chirelli

Dra. Livia Perasol Bedin

Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

Dedico esta tese a todos os profissionais que encaram a nobre e desafiadora missão de compor minorias na luta por causas sociais.

AGRADECIMENTOS

Àquele que é o “Eu Sou”, **Deus** Poderoso, Pai Eterno; Maravilhoso Conselheiro, Príncipe da Paz, **Jesus O Cristo; Espírito Santo**, meu Guia e Consolador. Sem Ti Senhor, o fôlego de vida não teria sequer chegado às minhas narinas. Sem a tua bênção, Deus meu, uma letra sequer teria sido posta neste texto. Muito obrigada pela vida, pela saúde, pela família que me deste e pelas condições sociais que me permitiram chegar até aqui. Obrigada pela força e por ter me sustentado quando meus joelhos estavam trôpegos. Obrigada por me amar desde a eternidade. Gratidão por ter me oportunizado todas as experiências que compuseram o enredo de minha história, e assim possibilitaram a construção de minha subjetividade.

À **Célia Maria Santos**, minha mãe, agradeço por me incentivar aos estudos e por vibrar a cada conquista. Obrigada por ser tão forte! Agradeço também pelo suporte financeiro, que foi necessário no início deste curso. Obrigada por seu amor, expresso em forma de cuidado.

A **Josemar Francisco dos Santos**, meu pai, agradeço por ter se aproximado ainda mais de mim, demonstrando seu amor com perguntas sobre o andamento do curso e com o suporte financeiro, quando foi necessário. Por seu amor, obrigada!

A **Josemar Francisco dos Santos Júnior**, meu irmão, reconheço a importância de nossas discussões para minha formação. Sentir sua curiosidade sobre minha pesquisa, despertou-me para a importância de colocar as descobertas acadêmicas em termos acessíveis ao público em geral, e principalmente para a importância de não apenas apontar problemas, mas de buscar soluções para os dilemas que o intelecto capta da realidade. A você Júnior, obrigada.

À professora Doutora **Mara Regina Lemes de Sordi**, minha orientadora. Ah Mara! Como eu precisava de uma orientadora como você: segura, assertiva, direta, respeitosa. Obrigada por me permitir fazer parte de sua honrada carreira acadêmica, na condição de sua orientanda. Obrigada por ter respeitado meu lugar de fala, mas sem deixar que eu continuasse nele. Obrigada por ter sido firme comigo, o que me fez mais forte. Obrigada por sua força e sensibilidade, pelo acolhimento carinhoso e por ter ajudado a viabilizar a construção de minha carreira acadêmica.

A todos os **sujeitos participantes desta pesquisa**, pela disposição em priorizar tempo para essa participação. Obrigada por ensinarem, a partir das respostas de vocês. Muitas de suas falas provocaram em mim a emergência de novas perguntas, que buscarei responder em pesquisas futuras.

À **Liza Manuelle** e à **Enaura Batista da Cunha Moreira**, amigas que sempre estiveram por perto e que se dispuseram a me ajudar em momentos de necessidade.

Aos bons professores que tive ao longo de minha vida escolar e de graduação:

“**Tia Eliete**”, que me alfabetizou na Escolinha “O Mundo de Babú”, onde estudei até os sete anos de idade;

“**Tia Fernanda**”, que me acolheu na primeira série do ensino Fundamental no Colégio Diocesano de Caruaru;

Veridiano Santos, professor de História, por ter me apresentado, com entusiasmo, as lentes que me possibilita(va)m pensar o mundo em termos de consciência de classe;

Menelau Júnior, por ter ensinado Português através de músicas e de análise de trechos de filmes, o que foi importante para minha formação docente na medida em que me ensinou que pesquisa e arte podem formar uma dupla potente para a aprendizagem significativa.

Milton Cezar Compagnon, por ter me incentivado ao curso de doutorado, torcendo por mim desde a disciplina de Administração na graduação em Enfermagem e ajudando-me a vislumbrar a possibilidade de uma carreira na universidade pública.

Ao Pastor **Otávio Campos**, da Terceira Igreja Presbiteriana de Caruaru, pelas orações e pelo cuidado, expresso em mensagens via *whatsapp* e na pergunta: “E aí Jacke, como vai o doutorado”?

Aos funcionários da Faculdade de Educação da UNICAMP:

Auxiliares de serviços gerais, cujo trabalho é importante para que pesquisadores possamos discutir, ler e escrever em ambientes higienizados e confortáveis;

À **Adalgisa Jacinto**, quem elejo para representar todos os funcionários que trabalham nos balcões de Informações, com o papel de direcionar pessoas que – assim como eu no primeiro dia de exames de seleção ao curso de doutorado – nunca antes estiveram naquele local;

Nadir Aparecida Gomes Camacho, por ter sido importante à minha integração na UNICAMP e como moradora na cidade de Campinas. Por seu acolhimento, meu muito obrigada!

Marcinha da biblioteca, pela amizade e pelas belas gargalhadas nos intervalos dos estudos na biblioteca. Com você, aquele ambiente tem mais graça!

Aos **irmãos acadêmicos**, com os quais componho o grupo *Los Hijos de La Mama*, formado por orientandos da professora Dra. Mara de Sordi. Esses irmãos acadêmicos são: Bruno Jürgensen, Marcos Santos, Roberta Gonçalves e Sara Badra. Com eles aprendi o sabor da

amizade em um ambiente acadêmico. Obrigada pelos momentos de alegria e pelas conversas sobre presente, passado e futuro.

Aos companheiros do **grupo de pesquisa LOED** (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos) da Faculdade de Educação da UNICAMP, pelas discussões formativas.

À **Celeste Badra** e ao **Wanderley Oliveira**, que durante um período do curso de doutorado, acolheram-me em Campinas com muito carinho e familiaridade.

Ao plenário do Conselho Regional de Enfermagem de Pernambuco (COREN PE), em nome de sua presidente, **Marcleide Correia e Sá Cavalcanti**, pela concessão de licença sem vencimentos, necessária para que eu pudesse dedicar-me integralmente às atividades do curso de doutorado.

À querida **Fernanda Lúcia Cerqueira e Silva**, coordenadora do Departamento de Fiscalização do COREN PE, pelas articulações que possibilitaram a licença supracitada. Agradeço também por seu apoio durante o curso.

À **Adriana Maia de Araújo**, amiga e companheira no trabalho de fiscalização do exercício profissional da Enfermagem, por ter aceitado “segurar as pontas” de um volumoso trabalho, durante o período de minha licença. Por sua generosidade Adri, muito obrigada!

Ao **Marjony Barros Camelo**, por ter viabilizado – no início do curso de doutorado – meu afastamento da instituição de ensino superior em que eu atuava, na função de docente. Obrigada por sua empatia Marjony!

Ao **Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da UNICAMP**, pela concessão de auxílios financeiros que possibilitaram minha dedicação integral ao curso de doutorado.

Aos que fazem o **Restaurante Universitário da UNICAMP**, o famoso “bandejão”.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A invasão do campo educacional pelo empresariado tem, historicamente, trazido valores de mercado, desvirtuando a educação de seu papel de formação humana para o de mero recurso para ingresso no mercado de trabalho. No Brasil, essa realidade ganha relevo pela vigência de uma conjuntura política comprometida com o ideário liberal de cunho conservador. Assim, como coordenadores de graduação em Enfermagem têm enfrentado os desafios gestados na complexidade desse cenário? Esta tese visa analisar a compreensão de coordenadores de curso de graduação em Enfermagem quanto a possibilidades de mediação à qualidade na formação de enfermeiros. Especificamente, pretendemos compreender a percepção de coordenadores acerca dos desafios à construção da qualidade na formação universitária, além de apresentar o entendimento de membros da diretoria da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN), acerca do papel do coordenador e das expectativas endereçadas a esse papel. Para isso, realizamos um estudo de abordagem qualitativa, exploratório e de campo, para o qual foram entrevistados 28 coordenadores (atuantes no estado de São Paulo) e 7 membros vinculados à diretoria da ABEN. Para as entrevistas, utilizamos roteiros semiestruturados e os dados foram estudados à luz da análise de conteúdo de Bardin (1977). Identificamos que coordenadores movimentam-se entre desafios relacionados aos estudantes, aos docentes e a questões de cunho político-institucional, assumindo a complexidade da mediação, que nem sempre depende de sua atuação individual. Apontam problemas relacionados ao despreparo dos estudantes, bem como ao sofrimento psíquico que os acompanha, além de questões socioeconômicas. Alegam a precarização das condições de trabalho docente, as dificuldades para implementação de metodologias ativas e ainda a complexidade de atendimento às diretrizes curriculares, com destaque aos cenários de estágio, que dificultam a relação entre teoria e prática, necessária a uma formação voltada para o Sistema Único de Saúde (SUS). Coordenadores pronunciam-se em relação à falta de espaços formais de encontro, para a pactuação de acordos sintonizados com os requerimentos do Projeto Pedagógico do Curso. Ressentem-se de um apoio mais efetivo e concreto da ABEN, que lhes parece distante da realidade dos cursos, em especial dos situados em instituições afastadas dos grandes centros. Para o enfrentamento desses problemas, coordenadores ressaltam a importância da habilidade de negociação, bem como da adesão a iniciativas como os COAPES, Pró-Saúde e PET Saúde como possibilidade de redução do distanciamento ensino-serviço, bem como das barreiras à interprofissionalidade em cenários de estágio. A ABEN espera que o coordenador de curso atue com liderança democrática, sendo

elo entre instâncias internas e externas à instituição de ensino. Ademais, entende que o coordenador deve estar comprometido com a formação para a transformação social, devendo atentar às diretrizes orientadoras da formação. Da pesquisa, concluímos a imprescindibilidade da atuação do coordenador para o êxito de mudanças curriculares orientadas pelo SUS, embora reconheçamos a inutilidade de depositar em único ator social a responsabilidade pelas transformações desejadas. A complexidade da atuação do coordenador convoca-o à assunção da posição de estrategista, utilizando as regras do jogo em favor do social e favorecendo a construção do sentido coletivo de um projeto educativo de cunho contra-hegemônico.

Palavras-chave: Administração educacional. Ensino superior. Enfermagem.

ABSTRACT

The invasion of the educational field by the business community has historically brought market values, distorting education from its role of human formation to that of a mere resource for entering the labor market. In Brazil, this reality is highlighted by the existence of a political situation committed to the liberal ideas of a conservative nature. So, how have nursing undergraduate coordinators faced the challenges generated by the complexity of this scenario? This thesis aims to analyze the understanding of coordinators of undergraduate nursing courses regarding the possibilities of mediating quality in the education of nurses. Specifically, we intend to understand the perception of coordinators about the challenges to building quality in university education, in addition to presenting the understanding of members of the board of the Brazilian Nursing Association (ABEN), about the role of the coordinator and the expectations addressed to this role. For this, we conducted a study with a qualitative, exploratory and field approach, for which 28 coordinators (working in the state of São Paulo) and 7 members linked to ABEN's board were interviewed. For the interviews, we used semi-structured scripts and the data were studied in the light of the content analysis of Bardin (1977). We identified that coordinators move between challenges related to students, teachers and issues of a political-institutional nature, assuming the complexity of mediation, which does not always depend on their individual performance. They point out problems related to students' unpreparedness, as well as the psychological suffering that accompanies them, in addition to socioeconomic issues. They claim the precariousness of the teaching work conditions, the difficulties in implementing active methodologies and the complexity of complying with the curriculum guidelines, with emphasis on the internship scenarios, which hinder the relationship between theory and practice, necessary for education focused on the Unified Health System. Coordinators comment on the lack of formal meeting spaces, for agreeing agreements in line with the requirements of the Pedagogical Course Project. They resent more effective and concrete support from ABEN, which seems distant from the reality of the courses, especially those located in institutions far from large centers. In order to face these problems, coordinators emphasize the importance of negotiation skills, as well as adherence to initiatives such as COAPES, Pró-Saúde and PET Saúde as a possibility to reduce the distance between teaching and service, as well as barriers to interprofessionality in work scenarios internship. ABEN expects the course coordinator to act with democratic leadership, being a link between internal and external instances to the educational institution. Furthermore, understands that the

coordinator must be committed to education for social transformation, paying attention to the education guidelines. From the research, we concluded that the coordinator's role is essential for the success of curricular changes guided by SUS, although we recognize the uselessness of placing responsibility for the desired transformations in a single social actor. The complexity of the coordinator's performance calls for him to assume the position of strategist, using the rules of the game in favor of the social and favoring the construction of the collective sense of an educational project of a counter-hegemonic nature.

Keywords: Educational administration. High education. Nursing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Material publicitário de universidade.....	33
Figura 2 – Número de ingressos na rede de ensino superior no Brasil, por categoria administrativa (público e privada).....	37
Figura 3 – Expansão do número de cursos de enfermagem no Brasil (2008 a 2018).....	38
Figura 4 – Vagas ofertadas para o curso de graduação em Enfermagem (2008 e 2018).....	38
Figura 5 – Perfil docente no ensino superior brasileiro.....	40
Figura 6 – <i>Slogans</i> de instituições de ensino superior.....	41
Figura 7 – Caracterização dos coordenadores participantes da pesquisa.....	69
Figura 8 – Distribuição dos coordenadores de curso em relação à região em que atuam.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os maiores grupos educacionais privados do Brasil.....	40
Quadro 2: <i>Status</i> dos convites para participação na pesquisa.....	61
Quadro 3: Caracterização das IES de atuação dos coordenadores de curso.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEN – Associação Brasileira de Enfermagem

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

CEEENF – Comissão de Especialistas de Ensino de Enfermagem

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CES / CNE – Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação

CH – Carga horária

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

COAPES – Contratos Organizativos de Ação Pública Ensino Saúde

COFEN – Conselho Federal de Enfermagem

COREN – Conselho Regional de Enfermagem

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CPC – Conceito Preliminar de Curso

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCN Enf – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem

EaD – Ensino à Distância

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

Enf – Enfermagem

EPS – Educação Permanente em Saúde

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

GERES – Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior

GraduaSUS – Graduação para o SUS

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

Med – Medicina

MS – Ministério da Saúde

NAP – Núcleo de Apoio Pedagógico

NDE – Núcleo Docente Estruturante

NEP – Núcleo de Educação Permanente

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PBL – *Problem Based Learning*

PET – Programa de Educação pelo Trabalho

PIB – Produto Interno Bruto

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPP – Parcerias Público-Privadas

PROMED – Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina

Pró-Saúde – Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSL – Partido Social Liberal

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RUF – *Ranking* Universitário da Folha de São Paulo

SAE – Sistematização da Assistência de Enfermagem

SAMU – Serviço de Atendimento Móvel de Urgência

SENADEN – Seminário Nacional de Diretrizes para Educação em Enfermagem

SESU – Secretaria de Educação Superior

SGTES – Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUS – Sistema Único de Saúde

TBL – *Team-Based Learning*

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UBS – Unidade Básica de Saúde

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFF – Universidade Federal Fluminense

UNB – Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

UTI – Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	21
INTRODUÇÃO: Exposição de motivos.....	25
CAPÍTULO 1 – Delineamentos teóricos.....	33
1.1 O meganegócio da educação superior no Brasil: Situação e contexto.....	33
1.2 Educação superior em Enfermagem e o lugar da avaliação na luta por qualidade.....	43
1.3 O coordenador de curso na gestão coletiva do Projeto Pedagógico de Curso.....	53
CAPÍTULO 2 – Escolhas metodológicas.....	59
2.1 Obtenção dos dados e caracterização da população do estudo.....	60
2.1.1 Caracterização dos coordenadores de curso.....	64
2.1.2 Caracterização dos membros da ABEN.....	71
2.2 Análise de dados.....	72
2.3 Aspectos éticos da pesquisa.....	73
CAPÍTULO 3 – Desafios e mediações à qualidade na formação universitária.....	75
3.1 Desafios e mediações relacionadas aos estudantes.....	78
3.1.1 Desafios relacionados aos estudantes.....	78
3.1.2 Mediações possíveis ante os desafios relacionados aos estudantes.....	98
3.2 Desafios e mediações relacionadas aos docentes.....	102
3.2.1 Desafios relacionados aos docentes.....	102
3.2.2 Mediações frente aos desafios relacionados a docentes.....	109
3.3 Desafios e mediações político-institucionais.....	114
3.3.1 Desafios e mediações relacionadas às condições de trabalho do coordenador.....	114
3.3.2 Desafios e mediações relacionadas à integração em cenários de estágio.....	125

CAPÍTULO 4 – ABEN e a compreensão acerca do papel e expectativas relacionadas à coordenação de curso.....	148
4.1 Compreensão da ABEN acerca do papel de coordenação de graduação.....	149
4.2 Possibilidades de mediação nas (entre)linhas das falas de membros da ABEN.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Um diálogo entre “Davi e Golias”	169
REFERÊNCIAS.....	181
APÊNDICES.....	193
APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com coordenadores de curso.....	194
APÊNDICE B – Roteiro para entrevista com membros da diretoria da ABEN.....	195
APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com diretoria da ABEN seção SP.....	196
APÊNDICE D –Intenções de perguntas.....	197
APÊNDICE E – Carta de apresentação da pesquisa (para coordenadores).....	201
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para coordenadores e membros vinculados à diretoria da ABEN (nacional e seção SP).....	202
APÊNDICE G – Carta de apresentação da pesquisa (membros vinculados à diretoria da ABEN nacional).....	205
APÊNDICE H – Carta de apresentação da pesquisa (diretoria ABEN SP).....	206
APÊNDICE I – Transcrições de entrevistas.....	207

MEMORIAL

Nasci na cidade de Caruaru, cidade do agreste pernambucano, que possui 356.872 mil habitantes¹. A cidade é nacionalmente conhecida pelos festejos juninos, pela originalidade de seu artesanato (que tem no Mestre Vitalino seu expoente) e pela feira onde “*de tudo que há no mundo nela tem pra vendê*”².

Aos vinte e sete de fevereiro de 1987, o médico aguardava minha mãe para um parto cesariano agendado. Ele lhe havia dito que chegasse cedo ao hospital; porém deixou escapar que naquela mesma manhã faria outros vários partos. Pensou ela: Tempo suficiente para arrumar unha e cabelos, pois quero receber minha primogênita sentindo-me mais bela. Foi o que ela fez. Sua atitude parecia prenunciar a chegada de uma outra teimosa ao mundo. Esta teimosa que agora emocionada escreve-lhes, nasci às 11 horas e 10 minutos em um hospital privado. Apesar de ter nascido em um lar cristão, só aos quinze anos entreguei minha vida ao senhorio de Cristo, quando também fui batizada. Desde então, Ele é o meu companheiro de vida, meu melhor amigo e salvador do meu espírito. A vida cristã me desafia todos os dias: a me amar para amar o próximo, lutando contra quaisquer tipos de injustiças.

Cresci em um contexto social de classe média, testemunhando o esforço de meus pais para legar – a mim e ao meu irmão – “o maior bem que os pais podem deixar a um filho: a educação” (diziam eles). No âmbito familiar, meu processo de socialização primária foi permeado de muito cuidado, como expressão de amor.

Toda a minha formação em educação básica e ensino médio aconteceu em escolas privadas de Caruaru. Alfabetizada, eu amava ler *outdoors* e logo em seguida perguntar à minha mãe o que significava determinada palavra. Por ser muito tímida e ter poucos amigos na escola, minha mãe decidiu matricular-me em aulas de teatro (que eram oferecidas no colégio onde eu estudava). Algo de mágico acontecia durante aquelas aulas. Parece que eu, ali aos onze anos de idade, aproximava-me de minha essência. Eu amava as aulas! Minha mãe acertou. A partir das aulas de teatro, passei a construir amizades na escola.

¹Dados obtidos do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (IBGE, 2019)

²Composição de Onildo Almeida, “A Feira de Caruaru” é música conhecida na voz de Luiz Gonzaga.

Todos os anos, em comemoração ao aniversário do colégio, acontecia uma gincana com desafios artísticos e de conhecimento. As turmas competiam entre si e uma das provas consistia em compor e declamar uma poesia que enaltescesse o colégio. Anualmente, os colegas de turma indicavam-me para essa tarefa, que contribuiu para minha formação como escritora que admite sensibilidade no que escreve. Ademais, a declamação de uma poesia na quadra do colégio, sob filmagens e olhares de colegas e professores, ajudava-me a superar a timidez.

Lembro-me de um dia em que depois de uma aula de História na quinta série do ensino fundamental (hoje o equivalente ao sexto ano da educação básica), pedi ajuda de minha mãe para escrever uma carta ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Não lembro o conteúdo da carta, mas sei que o objetivo era o de incitá-lo à reflexão sobre uma situação política da época. Não lembro se foi postada. Contudo, reconheço nessa lembrança algo que em mim permanece: o inconformismo. De mãos dadas com o inconformismo, o gosto pelo diálogo.

Essa crença no poder do diálogo foi ampliada quando comecei a fazer terapia, que me ajudou a enfrentar a ansiedade durante meu período pré-vestibular. As sessões de terapia ajudavam-me a encontrar o alívio da ansiedade e a aproximar-me de meu ser. Pela graça de Deus restabeleci-me e nesse restabelecimento, deparei-me com o forte desejo de ajudar outras pessoas. Sensível ao meu desejo e ciente do potencial terapêutico dessa possibilidade, a psicóloga convidou-me a ministrar palestras em escolas. Ela também me oportunizou participar de programas de rádio na cidade, falando sobre ansiedade e interagindo com perguntas de ouvintes. Nessa época eu estudava em um cursinho pré-vestibular e no meio do meu primeiro ano de curso, uma notícia: a interiorização da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que até então só funcionava na capital do estado, em Recife.

Iniciativa do primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o novo *campus* da Universidade Federal estaria sediado na cidade de Vitória de Santo Antão (cerca de 52 km distante de Recife) e ofertaria os cursos de Ciências Biológicas, Enfermagem e Nutrição. Eu tinha o sonho de ingressar em uma universidade pública. Então, prestei vestibular para o curso de Enfermagem. Aos dezenove anos ingressei na primeira turma de Enfermagem do Centro Acadêmico de Vitória. Passei a morar em Vitória de Santo Antão e logo nas primeiras aulas, curiosidade e encantamento pela história da Enfermagem. Dentre os cenários de estágio durante a graduação, os em Atenção Básica eram os que mais me entusiasmavam.

A atividade de que eu mais gostava era educação em saúde, ministrar palestras à comunidade, responder perguntas, falar sobre prevenção de doenças e promoção de saúde. Aos poucos, eu estava constituindo-me docente sem disso ter consciência. No sexto semestre da

graduação, ao cursar a disciplina de Administração decidi que me especializaria em Auditoria de Enfermagem. Assim aconteceu. Todavia, meu primeiro vínculo empregatício como enfermeira foi como professora em uma escola técnica de Vitória de Santo Antão. Concomitantemente ao trabalho nessa escola, trabalhava em Caruaru, na função de enfermeira, no mesmo hospital onde nasci. Durante a semana trabalhava no hospital e aos sábados lecionava em cursos de especialização técnica em enfermagem em Vitória.

Por não querer me distanciar do ambiente acadêmico e por atuar na área de gestão hospitalar, inscrevi-me na seleção ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPE. Ingressei nesse curso em março de 2011, quando passei a morar em Recife por ocasião de aprovação em concurso público para vaga de coordenação pedagógica do eixo Ambiente, Saúde e Segurança do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Concluído o mestrado em 2013, prestei seleção para vaga de docente do curso de Enfermagem do Centro Universitário do Vale do Ipojuca, em Caruaru, e comecei ministrando aulas em disciplinas da área de gestão (inicialmente na graduação em Enfermagem, depois em turmas do curso de Administração e em turmas de pós-graduação). Em agosto de 2013 (quando permanecia morando em Recife e viajando para ministrar aulas em Caruaru), fui convocada para assumir a função de enfermeira fiscal do Conselho Regional de Enfermagem de Pernambuco, para a qual havia prestado concurso em 2010. Lotada em Caruaru, voltei a residir lá.

Durante a pesquisa de mestrado, investiguei como enfermeiros lidavam com dificuldades no exercício da gestão. Contudo, intrigava-me o fato de que enfermeiros tivessem tantas dificuldades em uma área veementemente mencionada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação em Enfermagem (DCN Enf). Para mim, havia um grave problema na formação de enfermeiros! Ingressei no curso de doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com um problema na área de formação de enfermeiros. Hoje, tenho vários. Mas comigo a certeza de que não são intransponíveis; pois “as situações-limite não são o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades.” (FREIRE, 2019, p.125)

Com o curso de doutorado, tenho me tornado uma humana melhorada. Novas aprendizagens, novos amigos, um grupo de pesquisa³ crítico e disponível para a amorosidade nas relações, afetos em uma nova cidade: Campinas. Em especial, uma orientadora de fala

³Refiro-me aos colegas pesquisadores do LOED, Laboratório de Observação e Estudos Descritivos, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

assertiva, caráter firme e coração humilde. Uma mulher com a qual aprendi – ouvindo-a, lendo-a e sentindo-a – a ser menos doce; doce no sentido de piegas, de alguém que fazia uma leitura idealizada da realidade; de, como uma vez sensivelmente ela disse: “querer salvar o mundo em um trabalho de tese”. Como sou teimosa, continuo querendo salvar o mundo. Mas duas coisas mudaram: a consciência de que essa é uma possibilidade permeada de avanços, pausas e retrocessos; e a certeza de que ninguém pode mudar qualquer coisa que seja, sozinho. Com o curso de doutorado, tenho mais clara e robusta minha causa intelectual: Denunciar a opressão da classe trabalhadora de Enfermagem, anunciando⁴ possibilidades de libertação por meio de uma educação problematizadora. Meu sonho, hoje, é ajudar a mudar o mundo. É por isso que lhes escrevo.

⁴Para Freire (2019), a denúncia da realidade opressora implica o educador-educando no compromisso do anúncio da possibilidade de libertação.

INTRODUÇÃO: Exposição de motivos

Em março de 2017 (período em que iniciei os estudos de doutorado), falava-se na proposta de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Enfermagem (DCN Enf). A orientadora deste estudo estava envolvida na construção de um projeto de sustentabilidade para essas novas Diretrizes, e esta pesquisadora que lhes escreve tinha o intuito de estudar as DCN Enf, aliado à relação afetiva e de compromisso social com a área de gestão em Enfermagem. Então decidimos que a tese seria delineada no campo da gestão do ensino em Enfermagem. Assim, concebemos a proposta de estudar a sustentabilidade de Diretrizes Curriculares em diálogo com a percepção sociopolítica da função de coordenação de curso de graduação em Enfermagem. Esse estudo teria como objetivo o de analisar como a percepção sociopolítica de coordenadores de curso, quanto ao seu papel na formação profissional, dialoga com os marcos teóricos contidos nas novas DCN Enf.

No entanto, cerca de um ano e meio após o desenho desse projeto de investigação, não havia perspectivas quanto à aprovação da proposta de novas DCN Enf pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Ademais, o cenário político nacional que se desenhava (dado o resultado da eleição presidencial de 2018) apontava para um futuro obscuro em relação à manutenção de direitos e programas sociais (largamente fomentados pelos governos trabalhistas da era Lula e Dilma). Nesse contexto, pensamos ser mais viável e politicamente estratégico, investigar estratégias de resistência por parte de coordenadores de curso, a despeito de serem (ou não) aprovadas as novas Diretrizes para graduação em Enfermagem. Assim delineamos a pesquisa aqui apresentada.

Percebemos que narrativas assentadas na centralidade do papel do coordenador⁵ na gestão de cursos de graduação parecem desconsiderar as dificuldades que a vivência cotidiana desse papel traz consigo e que põem em xeque a visão reducionista que responsabiliza unilateralmente o sujeito pela qualidade da formação. Tal pressuposto respalda, de algum modo, políticas regulatórias neoliberais que estimulam e naturalizam a ideia de que boas práticas de gestão redundarão na robustez dos projetos educativos.

⁵Embora a Enfermagem seja profissão majoritariamente feminina (em 85,1% segundo dados da pesquisa perfil da enfermagem no Brasil – COFEN, 2016), neste trabalho optamos pela flexão de substantivos ao gênero masculino, em observância ao que orienta a norma culta da língua portuguesa.

Essa falácia escamoteia os condicionamentos sociais e políticos que afetam estudantes, docentes, coordenadores de curso e gestores de instituições de ensino. A responsabilização unilateral do sujeito pelo sucesso ou fracasso educacional é característica de um pensamento administrativo comprometido com a eficácia dos processos, à semelhança do que ocorre em organizações empresariais. Todavia, “escolas não são pequenas empresas. O magistério deve estar em seu lugar de respeito e as escolas em seu papel de formação”. (SORDI e FREITAS, 2013, p.97).

A invasão do campo educacional pela lógica empresarial tem redirecionado as prioridades da formação, para a redução de custos e o aumento da eficiência. (SILVA e HELOANI, 2009, p.210). Os autores dessa invasão educacional são designados por Freitas (2012) como reformadores empresariais, isto é,

Uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. (FREITAS, 2012, p.380)

Esse pensamento está atrelado ao neotecnicismo gerencial, que se centra “em torno a três grandes categorias: *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização*. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como ‘*standards*’, medidos em testes padronizados”. (FREITAS, 2012, p.383, grifo do autor)

É importante ressaltar que o redirecionamento da educação segundo uma lógica empresarial não se deu de forma repentina. Antes, vem-se construindo historicamente e a partir de arranjos de forças interessadas na educação como um lucrativo negócio. Para isso, essas forças comprometidas com o mercado têm proposto e apoiado políticas que ampliam a abertura do segmento educacional aos investimentos privados, ao custo da redução da intervenção estatal naquele âmbito.

No cenário político mundial do século XX, as ideias de Margareth Thatcher e Ronald Reagan influenciaram as nações latino-americanas ao neoliberalismo, com a minimização da intervenção estatal sobre os problemas nacionais. Nessa perspectiva, os recursos públicos estatais seriam aplicados na expansão do setor produtivo, o que posicionaria o Brasil como mercado consumidor de bens e produtos *high tech* produzidos pelos países desenvolvidos.

Iniciativas de abertura e ampliação do campo educacional aos interesses do livre mercado inscrevem a educação na lógica empresarial, comprometida, prioritariamente, com a rentabilidade dos cursos oferecidos à população. Essa lógica visa a maximização do

faturamento das corporações empresariais, obtida mediante a minimização de custos na oferta de cursos. Nessa lógica educacional, o papel da educação é oferecer o mínimo necessário para que o futuro profissional seja empregável no mercado de trabalho, mantendo-se em posição que não ameace o *status quo* da exploração econômica. Segundo Minto (2006, p.225):

As noções de empregabilidade e competência, por essa razão, tornam-se centrais: trata-se da capacidade individual de adaptação ao mercado de trabalho. Uma adaptação que pressupõe formas diferenciadas de educação e de formação – a aquisição de competências individuais – pressuposto do êxito ou fracasso do indivíduo, que é a capacidade de ser, ou não, “empregável” no mercado de trabalho.

Se de um lado está um projeto educacional que parte do compromisso com interesses mercadológicos e destina-se à oferta do mínimo necessário à empregabilidade no mercado de trabalho (reforçando o *status quo*), de outro, está um projeto que parte das necessidades dos estudantes e direciona-se ao seu desenvolvimento pleno, para “a construção de um país soberano, criativo, inovador, capaz de produzir ciência e tecnologia e de dar respostas satisfatórias aos problemas sociais” (SORDI *et al.*, 2016, p.719). Ora, a qual desses projetos educacionais a conjuntura brasileira tem favorecido hodiernamente?

Após um período de doze anos com representantes do Partido dos Trabalhadores (PT) no cargo de presidência da república – anos aqueles marcados pela implementação de políticas afirmativas nas mais diversas áreas sociais (com destaque para assistência social, habitação, saúde e educação) – foi deflagrado, através da orquestração de um golpe ético-político, o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT). Com isso, em 2016 assumiu o poder o seu vice, Michel Temer (então filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro, PMDB). Com Temer na Presidência da República, expandiram-se estratégias econômicas que visavam a redução de investimentos em políticas públicas com vistas ao redirecionamento de recursos para a desoneração fiscal de *commodities*, privilegiando o mercado internacional.

Dentre as medidas aprovadas no governo Temer, destaca-se a Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu o teto dos gastos públicos em saúde e educação (que passariam a ser calculados com base na inflação do ano anterior e não mais sobre o PIB – Produto Interno Bruto), mantendo a medida por um período de vinte anos. Na prática, isso representou uma tentativa de desmonte do Sistema Único de Saúde (SUS), já que a medida pelo congelamento de investimentos deu-se em um período marcado pelo aumento da demanda por serviços públicos de saúde, consequência de uma taxa de desempregados de 8,2% em 2016 (IBGE, 2016), atingindo 12% no segundo trimestre de 2019 (IBGE 2019). Com base em

Aguilar (2000, p.108, grifo do autor), ressaltamos que o sucateamento dos serviços públicos serve à privatização:

O processo de “*desativação das políticas sociais*”, na fase terminal da minimalização do estado, tem, como facetas de seu desenvolvimento, a redução e a degradação do significado do público no Estado e, por oposição, a progressiva hierarquização do privado como alternativa para a sociedade.

Nesse contexto, marcado pelo privilégio do mercado internacional sobre os interesses nacionais, as eleições presidenciais de 2018 segregaram a nação: De um lado, os que odiavam o PT (atribuindo a esse partido a responsabilidade pela crise econômica que assolava o Brasil) e que vislumbravam na eleição do militar da reserva, Jair Messias Bolsonaro (filiação ao PSL – Partido Social Liberal), a guinada econômica do país. Em outro lado estavam aqueles que militavam para a eleição do petista Fernando Haddad, que representava a possibilidade de um governo alinhado com a manutenção dos direitos sociais (muitos desses viabilizados por programas desenvolvidos em gestões anteriores do PT, de 2003 a 2015).

Desse pleito, saiu vencedor Jair Bolsonaro, e com sua assunção ao cargo de Presidência da República, o Brasil assiste a ameaças constantes de privatizações e de reduções da participação do Estado no fomento de políticas públicas sociais. Exemplo disso foi o anúncio do bloqueio de verbas para o Ministério da Educação (MEC), afetando desde a educação infantil até a pós-graduação. Ressalte-se o impacto deletério desses cortes sobre as universidades públicas federais, para as quais o bloqueio representava cerca de 30% das verbas discricionárias (aquelas relativas ao custeio de serviços de apoio e de pesquisas). Segundo o Jornal Folha de São Paulo (2019), a redução financeira no âmbito federal do ensino superior atingiria o montante de dois bilhões de reais. À população brasileira, o Ministro da Educação, Abraham Weintraub, justificou os cortes pela suposta necessidade de o país promover contingenciamentos (frente à crise econômica), afirmando ainda que (grifo nosso):

*Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo **balbúrdia**, terão verbas reduzidas. [] A universidade deve estar com sobra de dinheiro para fazer bagunça e evento ridículo. [] Sem-terra dentro do campus, gente pelada dentro do campus. [] A lição de casa precisa estar feita: publicação científica, avaliações em dia, estar bem no ranking⁶.*

⁶Matéria de Renata Agostini, divulgada em 30 de abril de 2019, intitulada: “MEC cortará verba de universidade por ‘balbúrdia’ e já enquadra UNB, UFF e UFBA.”

Segundo Sguissardi, Silva Jr. (2009), a gestão universitária direcionada ao alcance de métricas quantitativas de produção acadêmica está comprometida com valores como os de competitividade e individualismo – facetas do produtivismo acadêmico – que afastam docentes e pesquisadores da busca de respostas aos anseios sociais dos brasileiros. Ao afastar-se dos problemas sociais, a universidade deixa de buscar soluções às injustiças sociais que afetam os brasileiros e assim, contribui à manutenção do *status quo*.

A serviço da reprodução social está também a redução do que seria o básico na educação brasileira. Nesse diapasão, a proposição da reforma do ensino médio e de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica, têm pautado os itens básicos a serem ofertados aos estudantes brasileiros. O que seria, pois, o básico na educação brasileira? Segundo o presidente Jair Messias Bolsonaro: “*A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta.*”⁶

Parafraseando o presidente, o básico é saber juntar sílabas, fazer conta de padaria e ser um bom empregado para melhorar a renda da família de um salário mínimo, para um e meio salário. Um problema em assumir educação como cesta de elementos básicos é que:

O básico exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como básico, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser básico. Esses estreitamentos impostos à educação deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico. (FREITAS, 2012, p.390)

Nessa conjuntura, como é possível resistir, em nome de uma educação que extrapole o básico em favor de uma formação humana plena, forjada na cidadania e comprometida com as necessidades da sociedade? Investimentos em políticas educacionais progressistas e a sustentação de atores para sua implementação podem ser meios plausíveis de resistência. Como diz Saviani (1998, p.238), “enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta”. Essa estratégia consiste, segundo o autor, na coalizão de atores em organizações coletivas e na proposição de alternativas ao que é imposto pelo poder hegemônico.

⁶Matéria escrita por Tiago Cordeiro, aos 26 de abril de 2019, sob o título: “Presidente quer reduzir investimentos em faculdades de filosofia e sociologia. Faz sentido?”

No âmbito da educação em Enfermagem, a ABEN é entidade historicamente comprometida com a defesa da formação profissional pautada na responsabilidade social, congregando estudantes, docentes e profissionais de enfermagem no entendimento de que “a responsabilidade social da educação deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social.” (ABEN, 2010, sp) Evidência recente desse engajamento político foi a proposição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Enfermagem. Em 2015, a ABEN lançou o movimento nacional “em tempos de novas DCN”, que visava a construção coletiva de novas diretrizes para a educação em enfermagem, pautadas nos princípios e diretrizes do SUS. Nesse intuito, a ABEN liderou (de 2015 a 2017) fóruns em diversos estados do País. (TEIXEIRA, 2017)

A proposta curricular resultante dessa construção foi encaminhada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), o qual pela Resolução nº 574/2018 emitiu considerações acerca do texto apresentado, as quais foram observadas para revisão da proposta, de modo que uma nova versão encontra-se no CNE, pendente de aprovação.

O movimento por novas diretrizes curriculares para a educação em Enfermagem emergiu em um contexto sociopolítico de predomínio dos interesses mercadológicos, em detrimento de valores socialmente referenciados. Como forma de resistência a essa situação, a proposta de novas diretrizes prevê mudanças que podem pôr em xeque a rentabilidade dos cursos, em defesa da qualidade social na formação do enfermeiro. Como esclarece Teixeira (2017, p.3):

As mudanças previstas reforçam a integração teoria e prática, a formação interdisciplinar, a garantia de participação dos enfermeiros dos serviços nas atividades práticas e estágio curricular supervisionado, bem como o estabelecimento das áreas prioritárias de formação segundo o quadro epidemiológico, as necessidades em saúde da população e os princípios do Sistema Único de Saúde. Destaca-se o estabelecimento da carga horária mínima para as atividades práticas, que devem ocorrer desde o início do curso. Reforça-se a importância do ensino presencial, pois não se admite outra modalidade para as disciplinas de caráter assistencial e de práticas que tratem do cuidado e à atenção à saúde de indivíduos, famílias, grupos e coletividades.

No entendimento de que “a mudança é uma construção local apoiada” (SORDI e FREITAS, 2013, p.89) e diante da percepção da necessidade de apoiar os atores das escolas de Enfermagem na construção das mudanças que se farão necessárias para a efetiva implementação das novas diretrizes (se aprovadas forem), a ABEN emitiu a portaria nº 49/2018, que compunha um grupo assessor, que teria a responsabilidade de construir um projeto de sustentabilidade para as novas DCN Enf. (ABEN, 2018)

Dentre os atores aos quais é necessário apoiar – na perspectiva de implementação das novas DCN Enf –, destacamos o coordenador de curso, na medida em que:

Ao mesmo tempo em que gerencia o curso, seus professores e estudantes, precisa exercer suas atividades pautado em princípios éticos, da responsabilidade e moralidade, e ainda ter a capacidade de liderar tanto o corpo discente como o docente, entendendo a educação como uma prática social capaz de gerar transformações, embasado em formação sólida tanto na área da saúde como da enfermagem mas sem perder de vista a concepção filosófica do curso em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais. (LANA, BARBIERI, BOCARDI, 2006, p.114)

Ademais, segundo Zabalza (2004), líderes intermediários (como é o caso de coordenadores de curso) podem utilizar sua capacidade de influência para confrontar gestores institucionais e mobilizar membros das comunidades interna e externa à Instituição de Ensino Superior (IES), na direção da construção da formação universitária.

A ênfase deste estudo no papel do coordenador de curso deve-se ao reconhecimento da potência desse lugar, para a mobilização do coletivo (docentes, estudantes, gestores institucionais e membros da comunidade local) em direção à construção de projetos emancipadores de ensino, que trazem as sementes da transformação social. No entanto, a atuação do coordenador de curso na orquestração do coletivo para a construção de qualidade depende das condições objetivas de trabalho que lhe são oferecidas. Pois como afirmam Lopes Neto et al (2007, p.630): “Boa qualidade do ensino é resultante de um conjunto de aspectos que se interpenetram. Para bem fazer aquilo que é preciso fazer, necessita-se dispor de condições objetivas mínimas para o trabalho”.

Assim, enunciamos a questão norteadora deste estudo, qual seja: Premidos por uma dualidade de interesses (mercadológicos *versus* sociais) e imersos em uma conjuntura política nacional orientada para os avanços do capital, como coordenadores têm enfrentado os desafios gestados na (e pela) complexidade desse cenário?

Nesse intuito, assumimos como objetivo geral desta pesquisa o de analisar a compreensão de coordenadores de curso de graduação em Enfermagem quanto a possibilidades de mediação perante desafios na formação de enfermeiros. Especificamente, pretendemos compreender a percepção de coordenadores de graduação em Enfermagem acerca dos desafios que se interpõem à construção de qualidade na formação universitária, e apresentar o entendimento de membros vinculados à diretoria da ABEN, acerca do papel do coordenador de curso e das expectativas endereçadas a esse papel.

Esta pesquisa ancora-se na luta pela reafirmação dos direitos sociais à educação e à saúde, através de formação universitária comprometida com as necessidades da população, ou

seja, com as balizas do SUS. O estudo insere-se em um movimento intelectual e político de ativa resistência contra os ataques à cidadania. A tese está estruturada em quatro capítulos e uma seção para considerações finais.

O capítulo um compõe-se de três seções, de modo que a primeira delas (1.1) discute o panorama sociopolítico brasileiro, envolvido na tessitura da complexidade da atuação do coordenador. Em seguida, a seção 1.2 apresenta os processos regulatórios que visam resguardar a qualidade do ensino superior no Brasil, em meio à expansão massificada de cursos, no cenário dominado por forças mercadológicas. A última seção do capítulo (1.3) discute sobre como o compromisso com a qualidade socialmente referenciada pode ser traduzido na construção de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

O capítulo dois exhibe os procedimentos metodológicos escolhidos para a realização desta pesquisa. No capítulo três, discutiremos a percepção de coordenadores de graduação em Enfermagem acerca de desafios e mediações possíveis na construção da qualidade na formação universitária. Em seguida, o capítulo quatro aborda o entendimento de membros vinculados à diretoria da ABEN, acerca do papel do coordenador de curso e das expectativas endereçadas a esse papel. Na seção de considerações finais, retomaremos sinteticamente os resultados da pesquisa e lançaremos luz sobre aspectos que, em nosso julgamento, merecem destaque e aprofundamento em investigações futuras.

CAPÍTULO 1: Delineamentos teóricos

1.1 O meganegócio⁷ da educação superior no Brasil: Situação e contexto

Comprei uma bolsa de grife, mas ouçam que cara de pau, ela disse que ia me dar amor, acreditei, que horror. Ela disse que ia me curar a gripe, desconfiei, mas comprei. Comprei a bolsa cara para me curar do mal. Ela disse que me curava o fogo, achei que era normal [...]. Ainda tenho a angústia e a sede, a solidão, a gripe e a dor, e a sensação de muita tolice nas prestações que eu pago pela tal bolsa de grife
(Da canção “Bolsa de Grife”, composta por Vanessa da Mata)⁸

Em *shopping centers*, disputando a atenção do consumidor com vitrines que expõem bolsas de grife, estão quiosques que disponibilizam encartes publicitários, nos moldes do exposto na figura a seguir:



Figura 1 – Material publicitário de universidade.

Fonte: <https://www.uninove.br/bolsaseconvenios/promocoos/black-friday/>

Como alega Rodrigues (2007), as universidades têm ido ao *shopping*, em busca de novos clientes que – em meio à oferta de tantos itens de consumo – desejem adquirir uma formação em nível superior. A concepção de educação como mercadoria implica concebê-la como bem comercializável, o que apaga a ideia do acesso à educação superior como direito social. (RODRIGUES, 2007) Ora, mas em que contexto sociopolítico a educação tem se projetado, historicamente, como um negócio?

⁷Em abril de 2002 a revista Exame publicou matéria referindo-se à educação superior como um “meganegócio”. Dados publicados pela Hoper (2017) parecem reafirmar aquele adjetivo concedido ao ensino superior: no ano de 2016, a receita líquida do mercado privado da educação superior no Brasil foi do montante de R\$ 54,9 bilhões.

⁸Letra obtida em: <https://www.lettras.mus.br/vanessa-da-mata/1755309/>. Acesso em 09 dez.2019.

O cenário político-ideológico mundial do século XX foi marcado pela difusão das ideias de Margareth Thatcher e de Ronald Reagan, que influenciaram as nações latino-americanas ao neoliberalismo, com a minimização da intervenção estatal frente aos problemas nacionais. No período subsequente aos vinte e um anos de vigência da ditadura militar (1964-1985), o Brasil contava com movimentos populares, na luta pela afirmação de direitos sociais. (MINTO, 2006)

Sob estas influências aparentemente inconciliáveis – de um lado, movimentos sociais pleiteando a ampliação da participação do Estado na viabilização de direitos sociais; de outro, o avanço ideológico mundial na defesa da minimização da intervenção estatal sobre os problemas nacionais – como o Estado brasileiro reagiria?

Uma estratégia para lidar com tal dilema foi a conciliação de interesses; ou, em outros termos, a garantia de direitos sociais, que permitiria ao capital o usufruto de um novo mercado a ser explorado: o dos próprios direitos sociais. Como alega Minto (2006, p.217), referindo-se à dinâmica de concentração do capital, “quanto mais se realiza a acumulação capitalista, quanto mais se desenvolvem suas forças produtivas, maior é a tendência de as relações por este determinadas passarem a ocupar amplos espaços sociais, outrora não determinados em toda a sua dimensão”.

A constitucionalização de direitos sociais – com destaque aos dispositivos que normatizam saúde e educação – representou um desafio a essa conciliação de interesses, na medida em que o texto da Constituição Brasileira de 1988 favorecia o social, exigindo do poder público a organização das condições para sua efetiva implementação.

Primeiro presidente eleito por voto direto, Fernando Collor de Mello esteve no cargo entre os anos de 1990 e 1992. Embora tendo sido eleito em meio a um clamor popular contra a corrupção e pela afirmação de direitos sociais, Collor atacou as organizações que os defendiam – com destaque ao movimento organizado pelos operários do ABC⁹ paulista – e acabou com as poucas políticas públicas então existentes. (OLIVEIRA, 1998 *apud* MINTO, 2006)

⁹ABC paulista é uma região industrial, originalmente composta pelas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_do_Grande_ABC.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 2002), foi aprovado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, por iniciativa do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). “Embora o discurso comum reformista apontasse a possibilidade de ampliar a capacidade de investir em políticas sociais como consequência do ‘saneamento fiscal do Estado’, as reformas redundaram na perda do espaço das políticas sociais.” (MINTO, 2006, p.219) Assim, serviços sociais até então não regidos pela hegemonia do capital, passaram a sê-lo, infundindo a ideia de que o Estado seria desnecessário para o atendimento das necessidades sociais. Com isso, o Estado assume o papel de gestor dos serviços públicos, cabendo-lhe avaliar a prestação de serviços à população. (MINTO, 2006)

A reforma proposta no âmbito do MARE contribuiu ao estabelecimento de parcerias público-privadas no segmento educacional, como também fomentou a competitividade entre instituições de ensino superior. Naquele período, tornavam-se comuns ofertas de cursos aligeirados (mediados pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC) e de avaliações educacionais orientadas a resultados. (MANCEBO, 2017)

A chamada “Reforma do Estado” consistia de uma reorganização econômica, política e social, justificada pela necessidade de “reinstaurar a relação Estado-sociedade, perdida com as décadas de crise”. (OLIVEIRA, 1979, p.70-71 *apud* MINTO, 2006)

Todavia, o restabelecimento dessa relação não era simples como pode parecer, sob uma leitura anacrônica dos fatos. A ditadura militar legara ao Brasil o endividamento externo, face aos investimentos em industrialização e modernização da infraestrutura do País – visando a competitividade do mercado brasileiro no cenário mundial. Assim, o Brasil contraíra dívidas perante organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. (MINTO, 2006)

Como pontua Aguilar (2000), a essas agências interessa não só liberar empréstimos, mas ter o poder – utilizando-se da vinculação financeira do devedor – de orientar como os recursos serão aplicados nas economias dos países subdesenvolvidos. É a condição de subdesenvolvimento fomentada ao longo da história. (AGUILAR, 2000)

Na defesa de teses como a de que o alívio da pobreza estaria vinculado ao aumento das taxas de ingresso no ensino superior (sob o argumento de que esse ingresso melhoraria a economia), o Banco Mundial orientava os países ao aumento de investimentos educacionais (*per capita*) no nível superior de ensino, bem como à gestão eficiente desses recursos. (BANCO MUNDIAL, 1995)

O discurso da ineficiência da escola pública brasileira justificava a destinação de recursos públicos ao “conserto” da educação básica, deixando a educação superior sujeita aos

ditames do livre-mercado. (MINTO, 2006)

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) afirmava avaliação, autonomia institucional, financiamento e modelo de ensino como balizas de uma reforma educacional. Expressões como a de aprendizagem por competências e pedagogia do aprender a aprender configuravam um modelo de ensino orientado para entregar ao mercado trabalhadores com grande potencial de adaptação às mudanças típicas do livre-mercado. (MINTO, 2006)

Como estratégia de serviço ao mercado, está a previsão, na LDB de 1996, de “universidades especializadas por campo do saber”. (BRASIL, 1996) Com isso, empresários da educação poderiam lançar no mercado “produtos educacionais” com diferentes *designs*, ou seja, cursos diversificados, planejados para atender as demandas de mercado e as conveniências de seu consumidor.

Outro mecanismo desenvolvido pelo governo brasileiro na tentativa de conciliar interesses sociais e mercadológicos foi a previsão (no parágrafo 2º do artigo 77 da LDB de 1996) de apoio do poder público às atividades universitárias de pesquisa e extensão. (BRASIL, 1996) Para Minto (2006), na prática isso significa a ausência de garantia de recursos públicos para as IES públicas.

O cenário político brasileiro no período de doze anos de governo de presidentes afiliados ao Partido dos Trabalhadores (PT) – Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2010 e Dilma Roussef, de 2011 a 2015 – foi marcado por articulações governamentais endereçadas à conciliação de classes e à redução da miserabilidade do povo brasileiro. Dentre essas articulações, deteremo-nos, neste texto, às iniciativas de expansão do ensino superior brasileiro. (MANCEBO, 2017) De acordo com Mancebo *et al* (2016), as principais medidas responsáveis pela expansão universitária no âmbito público foram o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que subsidiava o incremento de cursos e vagas nas universidades, bem como investimentos em infraestrutura. Ademais, o Programa envolvia iniciativas governamentais de fomento da educação à distância (com destaque para a criação da Universidade Aberta do Brasil, UAB) e a celebração de contratos com organizações e serviços do âmbito privado, consolidando assim as chamadas parcerias público-privadas.

No âmbito privado, a expansão do ensino superior teve seu veículo no financiamento público estatal para ingresso de estudantes no ensino superior. Tal financiamento dava-se por meio de investimentos maciços em linhas de crédito estudantil (programas de Financiamento Estudantil, FIES) e do Programa Universidade para Todos, PROUNI (calcado na desoneração fiscal de IES que destinassem parte de suas vagas em forma de bolsas de estudo

a indivíduos de baixa renda). (MANCEBO *et al.*, 2016) Para se ter ideia das proporções alcançadas pela expansão do ensino superior no Brasil, é importante atentar à evolução do crescimento da rede de educação superior no Brasil. A esse fim, atentemos à figura 2, que exhibe o crescimento das redes pública e privada, entre os anos de 2008 e 2018:

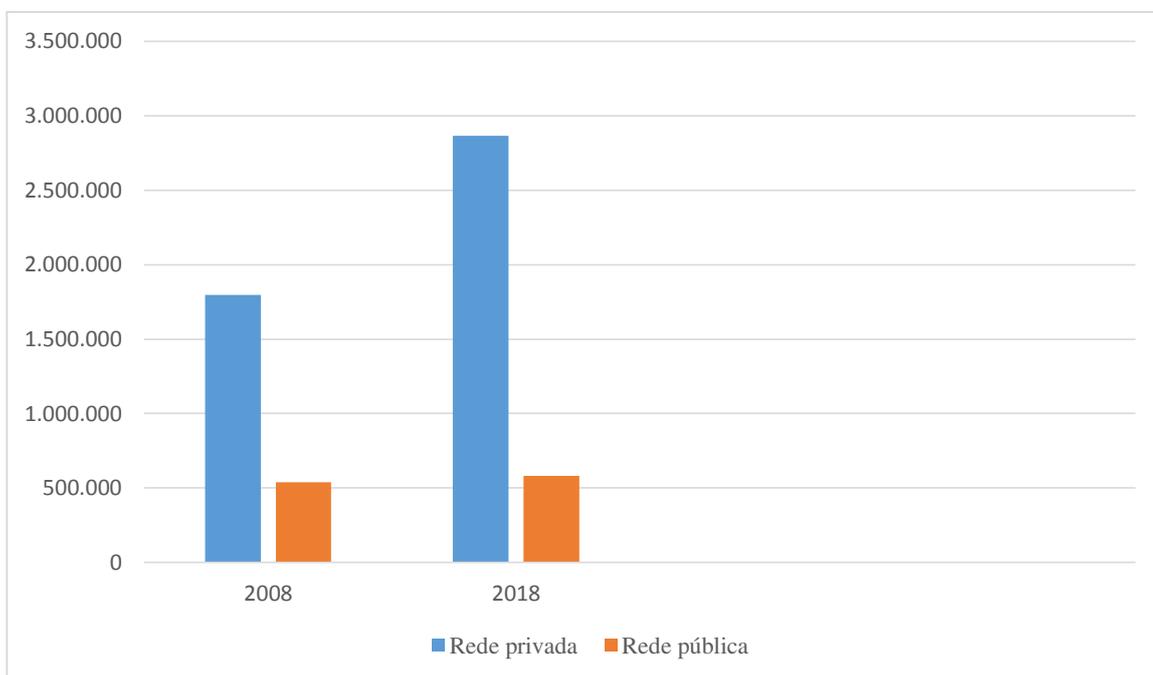


Figura 2 – Número de ingressos na rede de ensino superior no Brasil, por categoria administrativa (pública e privada).

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2019).

Enquanto no período citado, a rede privada de ensino cresceu 59,3%, a rede pública cresceu 7,9%. (INEP, 2019) Ainda segundo dados do Inep (2019), das 13.529.101 vagas oferecidas em cursos de graduação no ano de 2018, 93,8% estavam na rede privada de ensino, enquanto que apenas 6,2% eram ofertadas pela rede pública. Esse percentual não destoa muito dos identificados no âmbito do ensino superior em enfermagem, no qual das 324.640 vagas ofertadas em 2018, 96,6% estavam na rede privada, enquanto apenas 3,4% estavam na rede pública. (INEP, 2019) Ainda no âmbito da Enfermagem, verifica-se um aumento de cerca de 64% no número de cursos de graduação, tendo passado de 679 cursos em 2008 para 1060 em 2018. O número de vagas ofertadas para o curso também aumentou no mesmo período, de 106.068 para 324.640. (INEP, 2009; INEP, 2019) A expressão gráfica dessas variações é exibida nas figuras a seguir:

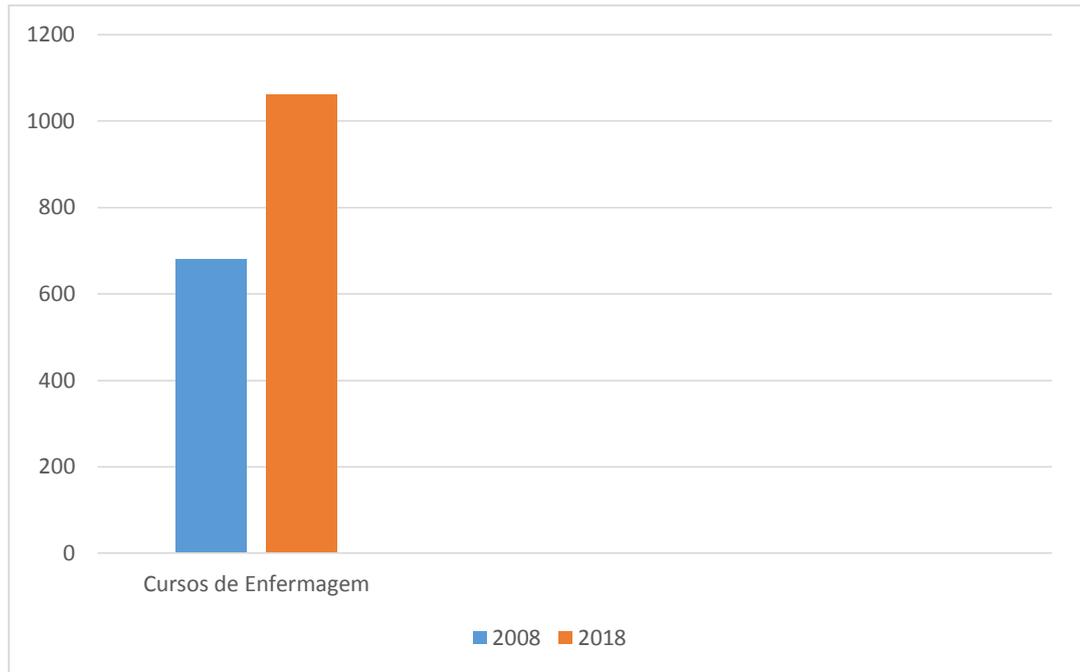


Figura 3 – Número de cursos de Enfermagem no Brasil (2008 a 2018).
Fonte: Sinopses Estatísticas INEP/MEC (2009; 2019).

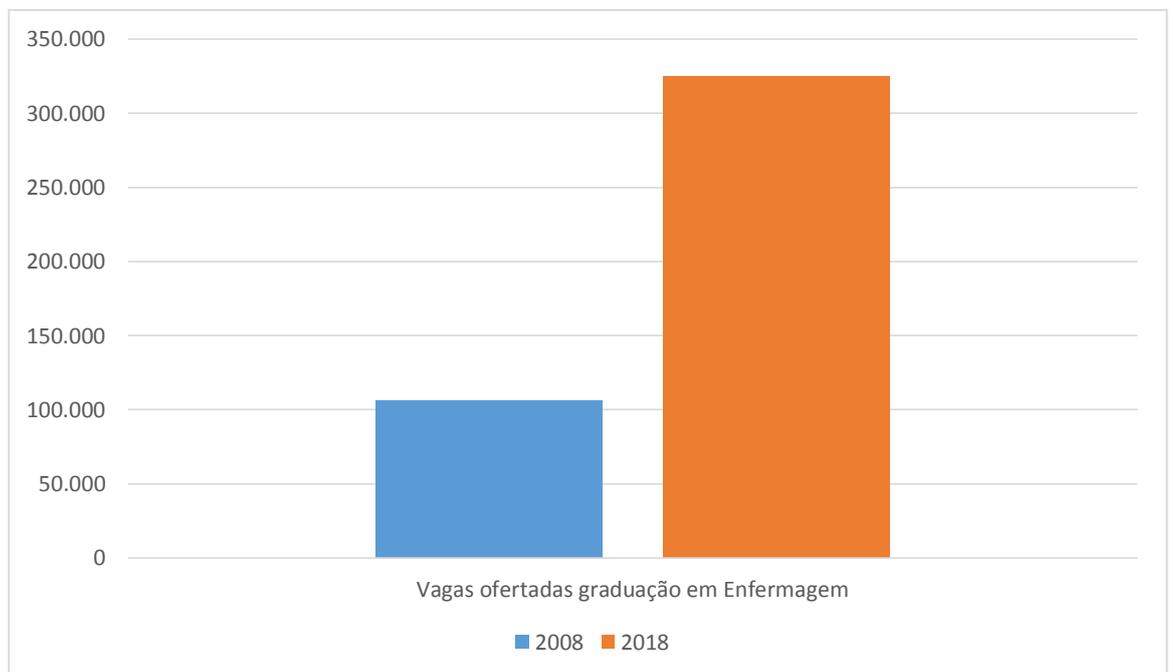


Figura 4 – Vagas ofertadas para o curso de graduação em Enfermagem (2008 e 2018).
Fonte: Sinopses Estatísticas INEP/MEC (2009; 2019).

Há de se considerar, entretanto, a necessidade de enfermeiros por habitante em países da América Latina. Os cidadãos residentes nessa região carecem de cuidados de enfermagem devido às iniquidades na distribuição de profissionais entre os diferentes países. Enquanto a proporção de enfermeiros e de técnicos de enfermagem/habitante é de 111,4 nos Estados Unidos, no Haiti esse número cai para 3,5. (CRISP, CHEN, 2014; OPAS, 2018)

Uma leitura aligeirada desses números pode acarretar iniciativas apressadas em direção à expansão da formação profissional em enfermagem. Todavia, para reduzir as iniquidades sociais no que se refere à assistência em saúde, não basta ampliar o número de profissionais inseridos no mercado; deve-se, contudo, atentar à necessidade de justa distribuição territorial de pessoal, além da imperatividade de qualidade na formação profissional. Pois, na vigência de um sistema de saúde de cobertura universal e igualitária (como o SUS), “o impedimento ao acesso e à qualidade do ato de ser cuidado é a supressão do direito à saúde, mas o acesso sem qualidade também o é”. (TORREZ, 2014, p.78)

Conquanto se admita a importância de formação profissional qualificada no bojo da expansão do ensino superior, Mancebo (2017, p.886) constata “que as instituições privado-mercantis de educação superior têm adotado, na ampla maioria das situações, um ensino de qualidade discutível, inclusive com o uso intensivo do EaD (Ensino à Distância)”.

Então, o que esperar da educação superior em um país no qual 93,8% do total de vagas ofertadas estão no segmento privado? Ao que se pode atrelar essa discrepância entre o quantitativo de vagas ofertadas pelos segmentos público e privado de ensino? Um dos fatores parece ser relativo ao grau de investimentos públicos no segmento educacional privado. Segundo Reis (2016, p.25, grifo nosso):

Em 2014, o Governo Federal liberou R\$ 13,154 bilhões para o FIES e o PROUNI. Essas despesas passaram a representar 12,32% do orçamento total sob supervisão do MEC. Em termos financeiros, os recursos destinados à expansão da educação superior privada, por meio do FIES e do PROUNI, **cresceram 880,42%: de R\$ 1,342 bilhão, em 2003, para R\$ 13,154 bilhões, em 2014.**

A amplitude do fomento do setor educacional privado a partir dos investimentos públicos pode ser percebida na rentabilidade dos grupos educacionais privados. Em 2016, do total de 8.048.701 matrículas em cursos presenciais e à distância (INEP, 2017), cerca de 21% estavam concentradas em instituições pertencentes aos três maiores grupos educacionais do Brasil, os quais são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1: Os maiores grupos educacionais privados do Brasil

GRUPO EDUCACIONAL	RECEITA LÍQUIDA ESTIMADA (EM MILHÕES DE R\$)	MATRÍCULAS (PRESENCIAIS E EaD)
1º) Kroton	5.244,70	877.033
2º) Estácio	3.184,50	436.300
3º) UNIP	2.641,60	403.358

Fonte: Hoper Educação (2017).

Sguissardi afirma (2015, p.122) – ao acompanhar a evolução do valor das ações do Ibovespa – que “em dois anos a Kroton teve uma valorização de suas ações na Bolsa de 314,87%; a Estácio, 240,97%; e a Anhanguera, nos dois anos que correram até 8 de março de 2014, 85,89%”.

No bojo do lucrativo negócio da educação superior no Brasil, Sguissardi (2015) chama a atenção ao papel desempenhado pelos fundos de investimento privados, direcionados ao preparo de Instituições de Ensino Superior para a maximização da competitividade no mercado educacional internacionalizado. Orientações de especialistas comprometidos a preparar IES para adoção de práticas de gestão empresarial, focadas na redução de custos e na racionalização dos processos de trabalho contribuíram ao fomento da competitividade da educação superior brasileira. (SGUISSARDI, 2015)

Uma das estratégias comumente empregadas, visando redução de custos e racionalização dos processos de trabalho, é a contratação de docentes em regime de tempo parcial. Ademais, o perfil desenhado pelo mercado neoliberal é o de curso de graduação restrito ao ensino, ao passo que a pesquisa ficaria restrita a universidades e centros universitários, preferencialmente no âmbito da pós-graduação. (RODRIGUES, 2007) A figura a seguir apresenta dados relativos ao perfil docente em IES brasileiras, que sinaliza a concentração de pesquisas no segmento público:

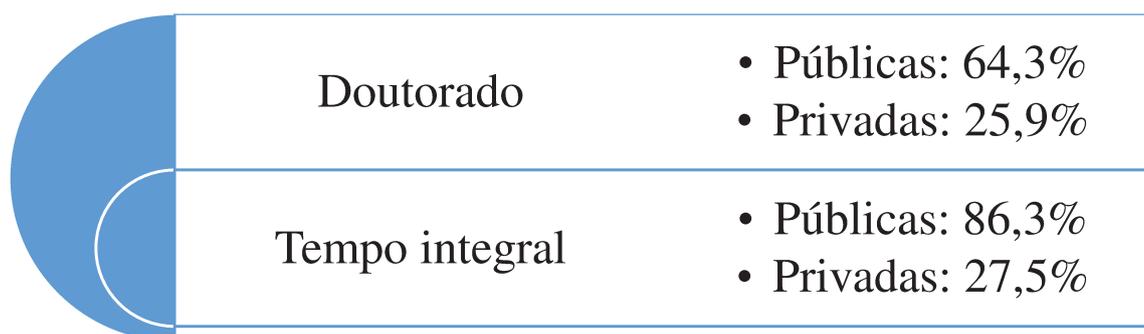


Figura 5 – Perfil docente no ensino superior brasileiro.

Fonte: Relatório INEP (2019).

Segundo matéria veiculada na Revista Veja Rio (1999 *apud* RODRIGUES, 2007), o crescimento da rede privada de educação superior tem como estratégias: Vestibular fácil; diversificação de cursos; mensalidades de baixo custo; localização acessível aos *campi* e *marketing* pró-empregabilidade. A figura seguinte exhibe *slogans* publicitários, que contribuem ao reforço do imaginário coletivo em torno da associação do ingresso no ensino superior ao sucesso individual no mercado de trabalho.



Figura 6 – *Slogans* de instituições de ensino superior.

Fonte: *Sites* de IES. Acesso em 09 dez.2019.

As baixas mensalidades e a imperatividade de capacitação individual para a empregabilidade são apresentadas (nos *slogans* acima) como elementos motivadores ao ingresso no ensino superior. À guisa de encerramento desta seção, reconhecemos que:

A despeito de todas as mudanças, qualitativas e quantitativas, pelas quais passou o ensino superior no Brasil nas últimas três décadas, permanecemos sendo um país de grandes deficiências no setor, com desempenho muito inferior aos países desenvolvidos e, ainda que em menor escala, também com relação aos países da América Latina. (MINTO, 2006, p.178-179)

Mas explicitamos aqui nossa posição contrária à assunção de medidas que, buscando corrigir injustiças sociais relativas aos déficits de acesso ao ensino superior, aprofundem as iniquidades sociais existentes. É o que acontece quando, sob o pretexto de ampliar o acesso ao ensino superior, governos, dirigentes e instituições fazem-no sem compromisso com a cidadania e a responsabilidade social e política da educação.

Também não queremos defender que a noção de cidadania exigiria a passagem pela educação superior; contudo defendemos que a todo cidadão brasileiro seja possível o ingresso no ensino superior público, gratuito e de qualidade, em igualdade de condições com quaisquer outros sujeitos da nação. Ora, como se busca garantir, aos cidadãos brasileiros, qualidade dos cursos superiores no Brasil? Eis o assunto a ser discutido na seção seguinte.

1.2 Educação superior em Enfermagem e o lugar da avaliação na luta por qualidade

Avaliação é campo histórico de disputas, por ser espaço potente para ensejar ajustes curriculares (a partir da definição de pertinência e relevância de objetos estudados), bem como mudanças na gestão educacional. As diretrizes para avaliação contêm, implicitamente, interesses hegemônicos do sistema social, político e econômico onde se localizam. Reciprocamente, mudanças no modo de conceber a avaliação repercutem sobre o contexto econômico, social e cultural. Portanto, avaliação é ponto de encontro de anseios amplos, mas também é espaço de difusão de diretrizes que afetam não só o espaço educativo, mas também a sociedade ampla. (DIAS SOBRINHO, 2010)

A educação superior brasileira, desde meados da década de 60, experimentou a prática de avaliar quando, sob o comando da ditadura militar, Rudolph Atcon começou a estudar as universidades brasileiras, tendo em vista uma reestruturação a partir dos paradigmas norte-americanos. Ao final da década de 70, com os trabalhos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), o processo de avaliação foi sendo configurado e sistematizado. (BRASIL, 2004)

Diante do crescimento mais acelerado da economia, nos anos 80, outras reformas importantes nos sistemas de avaliação da educação superior foram sendo pensadas. Dentre elas, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e a criação do Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES). (BARREYRO, ROTHEN, 2008)

O PARU constitui um marco na trajetória da avaliação da educação superior. Iniciado em 1983, é tido como a primeira pesquisa nacional sobre a gestão das universidades brasileiras, e surgiu como um contraponto ao sistema de avaliação da pós-graduação implantado pela CAPES em meados da década de 1970. (BRASIL, 2003)

No início dos anos 90, o debate sobre avaliação ganha contornos mais sólidos com a proposta do PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras). Esse programa, pensado por uma comissão de especialistas, foi desenvolvido sob a coordenação de uma Comissão Nacional de Avaliação, com a participação majoritária de associações de dirigentes universitários e de representantes do governo vinculados à Secretaria de Educação Superior – SESU (essa vinculada ao Conselho Nacional de Educação).

O PAIUB partia do entendimento de que o contraponto entre o pretendido e o realizado é o que dá sentido à avaliação; ou seja, havia a percepção da necessidade de avaliar

as instituições, levando em consideração o planejado e o implementado (DIAS SOBRINHO, 2003). Ainda segundo Dias Sobrinho (2002, p.53):

[...] a matriz conceitual e teórico-metodológica do PAIUB apresenta algumas semelhanças com os modelos de avaliação produzidos a partir de meados dos anos 1960 nos Estados Unidos, que valorizam a participação e a negociação, elevadas ao campo científico pela fenomenologia social, antropologia, etnografia, hermenêutica e várias outras disciplinas de linhagem das ciências sociais que valorizam as metodologias qualitativas, as abordagens naturalistas, os significados, os contextos e os processos.

Especialmente a partir dos anos 90, a educação superior brasileira passou por mudanças quantitativas e qualitativas. Sob o espectro quantitativo, a globalização, a midiaticização (ampliação dos sistemas de difusão de informação) e a presença de mulheres no mercado de trabalho foram alguns dos fatores que pressionaram os governos à ampliação de vagas no ensino superior. No bojo da expansão desse nível de ensino, a avaliação passa a ser orientada por valores de mercado, haja vista que os interesses hegemônicos eram os mercadológicos, em detrimento dos direcionados a uma formação humana. Assim, a função da avaliação era a de informar aos órgãos centrais e aos consumidores (atuais ou potenciais) acerca da “qualidade” dos produtos educacionais comercializados. (DIAS SOBRINHO, 2010)

Quanto ao viés qualitativo da expansão do ensino superior brasileiro, destacam-se a diversificação institucional e a mudança no perfil do ingressante. A diversificação institucional – com o apoio de organismos internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional), o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) e a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) – visa atender a variedade de interesses dos clientes do sistema educacional. A tentativa de atendimento desses interesses traduz-se na elaboração de diferentes currículos e cursos com cargas horárias distintas e métodos diversificados de ensino; de modo que a flexibilização dos meios com controle estrito dos fins (via avaliações em larga escala) é característica desse ensino superior. Outra marca qualitativa desse nível de ensino, no bojo da expansão do ensino superior, é a mudança no perfil da clientela: faixas etárias ampliadas, alunado com graves deficiências educacionais prévias e treinados para a competitividade. (DIAS SOBRINHO, 2010)

A expansão do ensino superior no Brasil acontece sob a hegemonia do pensamento neoliberal, forjado na ideia do estado mínimo, ou seja, mínimas intervenções estatais no financiamento público dos serviços sociais (vale salientar que, enquanto de 1996 a 2002 não houve ampliação das Instituições Federais de Ensino – IFES –, o fomento governamental à rede educacional privada foi considerável). Nesse cenário, a atuação estatal sobre a educação dava-se por meio da avaliação de resultados – que agradava aos empresários educacionais, na

medida em que flexibilizava o processo de ensino via métodos e concepções pedagógicas, deixando-os livres para a escolha do modo de implementação dos cursos (já que a avaliação estava voltada aos fins, não aos meios). (DIAS SOBRINHO, 2010)

Assim, a avaliação do ensino superior, no bojo das “Reformas de Estado” empreendidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 2002), consistia do Exame Nacional de Cursos, isto é, o “provão”, que objetivava mensurar o desempenho individual dos estudantes, acrescido da Avaliação das Condições de Oferta (instrumento para avaliação das IES).

Instituído em 1996, o Provão vigorou até 2003 e consistia de uma prova escrita aplicada em nível nacional, por áreas do conhecimento (determinadas pelo MEC), aos estudantes que estavam próximos do término do curso. Além das provas, havia visitas *in loco* (com menor frequência) para avaliar currículo, infraestrutura da IES e titulações dos docentes (mas esses itens não compunham a nota do curso). Desse modo, o curso era categorizado em um dentre cinco níveis de qualidade (escalas de A à E), cada um correspondendo a determinados percentuais de acertos dos estudantes nas provas. Nesse cenário, a avaliação de cursos era orientada por uma concepção de qualidade que se reduz:

Àquilo que se pode medir e quantificar []. Assim, a medição e sua expressão numérica permitem a comparação das instituições e a produção de hierarquias, produzindo instrumentos tidos como objetivos e confiáveis para a alocação orçamentária, no caso das instituições públicas. (DIAS SOBRINHO, 1999, p.64)

Balizado em outra concepção de qualidade, foi regulamentado – pela Lei nº 10.864 de 2004, na vigência do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva – o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Concebido por especialistas da área de avaliação, o SINAES considera o desempenho do aluno (por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE), do curso e da instituição, de modo a garantir um padrão de qualidade, “minimizando os efeitos deletérios da ampliação da oferta de vagas no ensino superior unicamente com a perspectiva mercantil”. (LANA, BARBIERI, BOCARDI, 2006, p.112)

No bojo do SINAES,

A educação não é concebida como mercadoria, pois a referência é a sociedade, e o objeto de sua avaliação vai muito além da capacitação para o mercado. O objeto principal passa a ser o cumprimento do mandato social, no que se refere à formação de cidadãos dotados das qualidades ético-políticas e das competências profissionais demandadas pela sociedade democrática. (DIAS SOBRINHO, 2010, p.209)

A construção do SINAES contou com a formação de uma banca de avaliadores especialistas em avaliação, que não foram convidados apenas a conhecer os instrumentos de avaliação, mas a imergir nos princípios qualitativos que informavam o SINAES (referenciando a não-neutralidade da avaliação). Uma expressão de coerência do SINAES com uma concepção multidimensional de avaliação, é a mudança dos documentos que expressavam a percepção dos avaliadores sobre o avaliado: de *check-list's* a relatórios. (SORDI, 2011)

Nesse contexto, aprimorar a qualidade da formação em saúde implica assumir referenciais, para que diante das rupturas necessárias ao processo de mudança, haja norteador não apenas para a formulação de políticas públicas, mas também para a organização do trabalho pedagógico. (LOPES NETO *et al.*, 2007) Contudo, as tensões presentes no histórico de reformulações curriculares do ensino em Enfermagem situam a questão da qualidade da formação universitária como um problema complexo. Como alegam Sordi e Freitas (2013, p.95), “problemas complexos precisam ser pensados sob a luz de sua historicidade, de modo que não se desista deles em nome de sua cronicidade ou por mecanismos de naturalização que fatalmente conduzirão a uma leitura conformista da situação.” É com base nessa asserção que nos debruçaremos sobre um breve histórico das reformulações curriculares do ensino de Enfermagem no Brasil.

O marco legal do ensino de enfermagem no Brasil remonta ao ano de 1923, através do Decreto nº 16.300, emitido no Rio de Janeiro, pelo Serviço de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (que mais tarde viria a ser denominado Escola Anna Nery). Nos moldes daquele decreto, a formação profissional estaria voltada ao combate de epidemias que obstaculizavam o comércio internacional (no auge da industrialização). Assim, enfermeiras norte-americanas da Fundação Rockefeller vieram ao Brasil com o objetivo de dirigir uma escola de enfermagem voltada para a saúde pública. (CARVALHO, 1972 *apud* ITO *et al.*, 2006; GALLEGUILLOS, OLIVEIRA, 2001 *apud* ITO *et al.*, 2006) Dicotomicamente, das 35 disciplinas que compunham o currículo naquele momento, apenas quatro referiam-se à saúde pública, ficando constatado para Rizzotto (1995) que a enfermagem brasileira originara-se no modelo hospitalar de atenção individual e não para a saúde pública.

No período pós-ditatorial brasileiro, o movimento pela reforma sanitária calcava-se na luta pela cidadania e por direitos sociais. Como “processo político, cultural, intelectual e ético”, esse movimento trouxe à tona questionamentos importantes acerca do modelo de saúde e da formação profissional correlata. (CHIRELLI, 2002, p.5)

Os sujeitos participantes do Movimento de Reforma Sanitária estiveram ativamente envolvidos na 8ª Conferência Nacional de Saúde, que consistiu em marco no processo de

redemocratização brasileira. Dentre as propostas discutidas nessa Conferência, a que pleiteava a reorganização da atenção em saúde nos moldes de um Sistema Único de Saúde, sinalizava a conquista da saúde como direito social. (CHIRELLI, 2002)

O movimento pela reforma sanitária culminou na constitucionalização da saúde como “direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”. (BRASIL, 1988)

No entanto, segundo Paim (1996), os embates político-ideológicos travados no bojo do Movimento pela Reforma Sanitária foram insuficientes para a aplicação dos princípios do SUS à realidade. Conquanto Campos (1997) reconheça a importância da constitucionalização do SUS, o autor alega que são verificados poucos avanços na realidade social, devido à prevalência de políticas estatais que serviam a interesses neoliberais. Nesse cenário, despontava como necessário um “processo de constituição de atores sociais, capazes de alterar as correlações de forças, viabilizando transformações concretas no sistema público de saúde.” (CAMPOS, 1997, p.66)

É na perspectiva do atendimento a esse chamado que Chirelli (2002) reafirma a importância da formação de recursos humanos em saúde para a consolidação de práticas sociais que componham um modelo de atenção à saúde pautado nos princípios do SUS. Contudo, no momento histórico do fim dos anos 80, Chirelli (2002) revela que a formação de recursos humanos em saúde passava por uma crise, que se evidenciava nos seguintes aspectos: a ênfase do ensino na dimensão cognitiva (conhecimentos e habilidades) em detrimento da dimensão social; a forma desarticulada de trabalhar teoria-prática (distanciando o sujeito de uma leitura crítica da realidade) e o reforço de uma concepção de saúde centrada em intervenções biológicas frente à doença. Nesse cenário, a ABEN vinha conduzindo discussões em torno da necessidade de reformulação curricular na Enfermagem. (CHIRELLI, 2002)

Essas discussões tiveram continuidade no 1º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEN), evento que propicia espaço para discussão e construção coletiva de pautas para a educação em enfermagem no Brasil. Assim, em 1991 a ABEN apresentou proposta de currículo mínimo para a formação do enfermeiro, defendendo a reorientação dos conteúdos do curso e a carga horária mínima de 3.000 horas. Esse currículo estava centrado em quatro áreas: assistência, gerência, ensino e pesquisa “a partir do pressuposto da educação como possibilidade de transformação, centrada no desenvolvimento da consciência crítica do compromisso com a sociedade”. (SILVEIRA, PAIVA, 2011, p.181)

Pela Portaria nº 1721/1994 a proposta curricular – construída, segundo Vale e

Fernandes (2006), com a participação de entidades de classe, escolas de enfermagem e instituições de saúde – foi oficializada.

Em 1997, o currículo mínimo foi discutido no 2º SENADEN (realizado em Florianópolis), em que educadores de enfermagem alegavam dificuldades para implementação do currículo mínimo de 1994. (ABEN, 1998) Além disso, a recém-aprovada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional previa a reestruturação dos cursos de graduação pela adoção de diretrizes curriculares para cada curso, em substituição aos currículos mínimos. Assim, sob convocação do edital MEC (Ministério da Educação) / SESU (Secretaria de Educação Superior) nº 04/97 (que convocava para elaboração de proposta de diretrizes curriculares), foi planejado o 3º SENADEN para o ano de 1998, quando foi elaborada proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (com a participação de instituições de ensino e de outras organizações), a qual foi direcionada pela ABEN nacional à Comissão de Especialistas de Ensino de Enfermagem (CEEENF).

Na proposta encaminhada constava o perfil egresso almejado, competências e habilidades esperadas, conteúdos fundamentais, duração e modo de distribuição do curso. O curso teria a carga horária de 3.500 horas distribuídas ao longo de oito semestres. Essa carga horária abrangia estágio curricular obrigatório nos dois últimos semestres do curso, com a participação efetiva de enfermeiros dos serviços na formação dos futuros enfermeiros. (ABEN, 1998)

A CEEENF analisou a proposta e elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 1999) Porém, durante o 51º Congresso Brasileiro de Enfermagem, ocorrido em Florianópolis/SC, educadores reunidos debateram as Diretrizes elaboradas pela Comissão e como resposta que evidenciava discordâncias de cunho político-ideológico, emitiram a Carta de Florianópolis (ABEN, 1999, p.2):

O grupo considera que a proposta em discussão apesar de pressupor um caráter de flexibilidade, tentando ultrapassar o desgastado modelo de currículos mínimos, constitui-se num texto técnico, desprovido de compromissos com a concretização de uma política educacional efetiva, ignorando todo um processo de discussão e produção democrática sobre o modelo pedagógico de ensinar e aprender Enfermagem. [] E ainda retoma o caráter de decisão centralizada e especializada, desconhecendo a força dos atores sociais na consolidação de projetos que são de interesses coletivos.

O distanciamento entre a proposta inicial enviada pela ABEN nacional à CEEENF (BRASIL, 1998) e a proposta de DCN Enf elaborada pela CEEENF (BRASIL, 1999) consistia nos seguintes pontos: desarticulação dos conteúdos; segregação teoria-prática-comunidade; alinhamento com demandas de um mercado interessado nas especializações (quando essas

deveriam vir após base generalista). (CHIRELLI, 2002)

Essas discordâncias foram debatidas durante o 4º SENADEN (no ano 2000), quando foram pensadas estratégias para implementação das Diretrizes, dentre as quais: a construção de Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de modo coletivo e articulado; maior articulação da estrutura organizacional e das instâncias decisórias; formação de enfermeiro crítico, apto à intervenção nos problemas de saúde locais, a partir de leitura biopsicossocial do processo saúde doença; elaboração de monografia como requisito à graduação, reforçando a importância da pesquisa como componente do processo de trabalho do enfermeiro; capacitação docente para o uso de metodologias ativas como meio de estímulo à reflexão social pautada na articulação ensino/serviço, pesquisa/extensão; ensino que integre o saber conhecer, o saber fazer, saber conviver e o saber ser; avaliação processual. (ABEN, 2000)

Com a mudança na composição da CEEENF, em 2000, nova proposta foi encaminhada pela ABEN e em 2001 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Enfermagem foram aprovadas pela resolução nº 3 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CES / CNE).

Nesse momento histórico, o mercado da educação superior no início do século XX encontrava-se em expansão massiva, que pode ser evidenciada pelo aumento no número de cursos oferecidos. Em 1995 havia 108 cursos de Enfermagem, ao passo que no ano 2000 esse número subiu para 352, configurando um aumento de mais de 300% em um intervalo de cinco anos. (INEP, 1995; INEP, 2000)

As competências e habilidades expostas nas DCN para a formação de enfermeiros ressaltam a busca da atenção à saúde integral, vinculando a formação de enfermeiros ao atendimento das necessidades sociais com ênfase no SUS. Na prática, entretanto, percebia-se um paradoxo entre as demandas sociais de saúde e a formação de enfermeiros. (SANTANA et al., 2006) Estudo de Fernandes, Rebouças (2013, p.96) corroborava essa constatação, alegando haver, na formação profissional de enfermeiros, “pouca aderência às demandas regionais de saúde e de educação”. Em consonância a essa crítica, relatório do Ministério da Saúde a respeito dos cursos de graduação na área de saúde afirmava que:

A formação dos profissionais de saúde não tem acompanhado o movimento das transformações e exigências da atenção à saúde. A maneira como são estruturados e como se desenvolvem os processos de formação e de práticas profissionais em saúde configura um quadro de raciocínio propositivo e **comprometido com muitos tipos de interesse, exceto os dos usuários**. O trabalho das equipes e das organizações de saúde deveria corresponder aos interesses do usuário e, até mesmo, contribuir para sua autonomia e para sua capacidade de autocuidado. (BRASIL, 2004, grifo nosso)

Fernandes, Rebouças (2013) apontam desafios da formação profissional em Enfermagem (no horizonte do atendimento das necessidades sociais de saúde), dentre os quais figuram a necessidade de deslocar o foco do processo de ensino-aprendizagem do professor para o aluno; reiterar a predominância da formação sobre a informação; transitar de uma formação disciplinar para uma formação integrada, centrada no cuidado; integração teoria-prática; o rompimento com as barreiras institucionais que ocasionam a rigidez curricular; PPC inovadores, ética e socialmente comprometidos; transitar do modelo de avaliação somativa para o de avaliação formativa; integração ensino-pesquisa-extensão. Perante esses desafios, as autoras defendem a “adoção de um referencial teórico-pedagógico que sustente uma aprendizagem significativa, transformadora e adequada às demandas sociais e profissionais que se apresentam na contemporaneidade”. (FERNANDES, REBOUÇAS, 2013, p.100)

Destacamos algumas estudiosas que escreveram em defesa da reformulação das DCN, a saber, Meyer, Kruse (2003); Santana *et al.* (2006); Bagnato, Rodrigues (2007); Silveira, Paiva (2011) e Fernandes, Rebouças (2013).

Não alheia à expansão massiva de cursos de Enfermagem e às inquietações de estudiosos com as DCN vigentes, a ABEN protagonizou – durante o 12º SENADEN (realizado em São Paulo, no ano de 2010) – o lançamento de uma agenda propositiva do Movimento pela Qualidade da Formação de Profissionais da Enfermagem.

Nesse sentido, a ABEN propôs – ao INEP/MEC – a aplicação de alguns critérios de avaliação durante os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de Enfermagem. (ABEN, 2014) Assim, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e à distância contemplaria os seguintes itens: a) Disponibilidade de serviços assistenciais (em todos os níveis: primário, secundário e terciário) para estágio, com capacidade de alocação equivalente ao total de vagas ofertadas para o curso, sendo que para o âmbito hospitalar, cinco leitos por aluno matriculado; b) Integração do curso com a rede local e regional de saúde; c) Oferta de outros cursos reconhecidos na IES, da área de saúde; d) Previsão/implantação de atividades práticas nos diferentes níveis de atenção em saúde, supervisionadas pelos docentes das respectivas disciplinas; e) Percentual de corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral; f) Corpo docente com experiência em serviços de saúde acumulada ao longo de anos de atuação; g) Docentes com experiência no magistério superior, em anos de trabalho nessa esfera. (ABEN, 2014)

Tais critérios foram discutidos durante o 14º SENADEN, que teve como tema central “Educação em Enfermagem: Qualidade, Inovação e Responsabilidade”. O evento contou com a participação de enfermeiros, técnicos de enfermagem, professores, gestores e

estudantes de IES e de escolas técnicas de enfermagem (além de convidados do Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde e da *Federación Panamericana de Profesionales e Enfermería*). (ABEN, 2014)

A ABEN propôs – também durante o 14º SENADEN – a revisão das DCN Enf, “considerando os determinantes sociais de saúde, as necessidades do SUS, as mudanças do modelo de atenção à saúde no Brasil []”. (ABEN, 2014, sp)

A proposta de reformulação das DCN Enf emergiu no bojo de um movimento para o fortalecimento do SUS, pela reafirmação de seu caráter democrático e de sua gestão descentralizada. Esse movimento contou com o protagonismo do Programa Mais Médicos (lançado durante o segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff), que visava o fortalecimento da atenção básica, por meio de ações estratégicas distribuídas em três eixos: 1º o provimento emergencial de médicos em unidades de saúde localizadas em áreas de difícil acesso, ampliando a atenção em saúde a cidadãos anteriormente desassistidos; 2º ampliação de vagas para cursos de graduação em Medicina e residência médica, além de reformulação curricular orientada à formação de médicos para atuação no SUS; 3º construção de unidades básicas de saúde e reforma das existentes, visando melhoria da infraestrutura para o trabalho dos profissionais e o atendimento dos usuários. (BRASIL, 2013)

Em 2017, o parecer técnico nº 300 do Conselho Nacional de Saúde estabeleceu os princípios gerais para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação da área da Saúde. Essas diretrizes estão balizadas em uma concepção transformacional do trabalho em saúde, de cujos agentes (os trabalhadores) espera-se que estejam “inseridos nesse processo como agentes transformadores da sociedade, visando garantir saúde plena para a população”. Saúde é concebida, no Parecer supracitado, à luz da declaração de Alma-Ata, como um direito humano, para cujo atendimento faz-se necessário “o aumento de investimentos em políticas sociais para a redução de iniquidades, e a compreensão de que a saúde é o resultado das condições econômicas e sociais”. (BRASIL, 2017, p.86,88)

Em consonância a esses princípios, o Conselho Nacional de Saúde estabeleceu diretrizes gerais para os cursos de graduação em saúde, quais sejam: Defesa da vida e do SUS; coerência dos PPC com o atendimento às necessidades sociais de saúde; integração ensino-serviço-gestão-comunidade; integralidade e redes de atenção à saúde; trabalho interprofissional; metodologias ativas de aprendizagem; valorização da docência, do estudante e do profissional da rede de serviços; educação e comunicação em saúde; avaliação processual e formativa; pesquisas e tecnologias em saúde; formação presencial e carga horária mínima de 4.000 horas. (BRASIL, 2018) Todas essas iniciativas forjadas por processos regulatórios em

direção à qualidade dos cursos, visam manter coerência com determinada concepção de educação; pois como alega Dias Sobrinho (2005, p.18), “toda avaliação corresponde e quer servir a uma certa concepção de educação, que, por sua vez, está integrada a uma ideia de sociedade. Desse modo, a avaliação é um fenômeno ético-político”.

O campo da avaliação educacional tem servido, no bojo da educação como negócio, aos interesses privado-mercantis, na medida em que tem sido apropriado para fins de ranqueamentos entre escolas e cursos. Assim, instalam-se disputas pelos melhores espaços nos *rankings* e pelo condicionamento da oferta de cursos à demanda de mercado, “tal como no modelo administrativo e econômico do *just in time*, em que a prateleira do supermercado dá ordem e ritmo para a produção, diminuindo custos, sob a égide da eficiência e da eficácia”. (MENDES *et al.*, 2015, p.1286)

De modo contrário a essa apropriação mercadológica da avaliação educacional (que a concebe como instrumento em favor da racionalidade de mercado), somos favoráveis ao entendimento da avaliação como “possibilidade efetiva de partilha, de reflexão e de transformação das práticas educativas, constituindo-se contributo para a sua adequação às pessoas que habitam as escolas e que nelas continuamente são formadas e se formam”. (MENDES *et al.*, 2015, p.1295)

1.3 O coordenador de curso na gestão coletiva do Projeto Pedagógico de Curso

Segundo Veiga e Naves (2005, p.204-205), o Projeto Pedagógico de Curso constitui-se referencial básico para a avaliação de um curso, pois:

Trata-se da proposição da construção permanente de algo novo que contém, além de uma proposta curricular, a sua intencionalidade e o conjunto das orientações teórico-práticas e de ações sócio-políticas e educacionais voltadas para a formação profissional, constituindo-se, por isso, no referencial básico para o desenvolvimento e a avaliação do curso.

Veiga e Naves (2005) destacam como características de um PPC sua permanente inconclusão (devido às mudanças na sociedade e especialmente, no mundo do trabalho); seu caráter em práxis (ação-reflexão-ação) e sua orientação ao futuro (ao expressar as intencionalidades da formação) sem descuidar do presente em curso (através da organização das atividades pedagógicas).

Uma das dimensões do PPC – segundo Veiga e Naves (2005, p.204) – é a político-pedagógica, que “pressupõe uma participação coletiva que envolve os diferentes segmentos que movimentam a vida universitária”. Segundo as autoras, a implementação do PPC em uma perspectiva crítica implica a formação de sociedades mais democráticas e menos injustas. (VEIGA e NAVES, 2005)

Nesta tese, compreendemos o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como o documento que reflete a visão de mundo, de sociedade e de profissional portadas por um coletivo, e que organiza e direciona as atividades pedagógicas conforme as intencionalidades dirigidas à formação do profissional do futuro.

De acordo com a perspectiva teórica adotada por Veiga e Naves (2005), compreendemos a imprescindibilidade da articulação do político e do pedagógico para a formação de sujeitos que possam não apenas conviver em sociedade, mas ajudar a transformá-la em um espaço menos injusto socialmente.

Como alega Chirelli (2002), a dimensão ético-política do PPC traduz-se na expressão das intencionalidades da formação – que podem confluir para a transformação social ou para a manutenção das injustiças sociais. A questão é: Como a vocação ético-política de um PPC voltado à transformação e não à reprodução social, concretiza-se no cotidiano da formação profissional? Em outros termos, como se reconhece, no cotidiano da formação profissional, um PPC comprometido com a transformação social?

Um PPC comprometido com a transformação social é concebido coletivamente.

Como uma espécie de “pacto” entre os atores interessados na educação (BONDIOLI, 2004, p.22), o PPC reflete os referenciais normativos e o projeto social e profissional dos sujeitos responsáveis por sua construção. É importante ressaltar que processos de mudança exigem implicação do coletivo. Pois, ainda que avançados sob o ponto de vista ético-político, projetos de formação não se sustentam se o coletivo não compartilha os mesmos princípios educativos. O pacto de qualidade coletivamente construído exige encontro dos atores interessados na educação, para pensar a formação, discutindo os pilares inegociáveis sobre os quais se alicerça.

Não pretendemos romantizar o processo de construção coletiva do PPC, pois sabemos que tal processo requer disposição para a escuta de opiniões divergentes, contraditórias e ambíguas, bem como a mediação de conflitos. Admitimos o desafio que isso representa para nós, pertencentes a um país de democracia jovem (arduamente conquistada há pouco mais de 30 anos).

Contudo, como alega Denise Leite (2005), processos participativos na universidade (a autora refere-se à avaliação institucional participativa) inscrevem-se em uma ideologia de democracia forte, que se destina a formar grupos capazes de resolver conflitos através de negociação e autocrítica. Portanto, a concepção coletiva de um PPC exige esforços. A pergunta é: Vale a pena? Pautadas em Lana, Barbieri, Bocardi (2006, p.109), entendemos que os esforços para a pactuação de um projeto de qualidade consubstanciado no PPC justificam-se ante a constatação de que “o enorme desafio da educação superior é conciliar as exigências de qualidade e inovação com a necessidade de ampliar o acesso ao ensino e diminuir as assimetrias sociais existentes”.

Essa construção coletiva tem no coordenador de curso não o ator mais importante para sua efetivação, mas um ator com considerável potencial estratégico para que a pactuação coletiva aconteça. Esse potencial deve-se, especialmente, às possibilidades de articulação com gestores institucionais, docentes e estudantes. Esses atores podem ser mobilizados, visando a elaboração e a implementação de um PPC que ajude a formar enfermeiros comprometidos à transformação de realidades socialmente injustas. Para isso, não basta a mera vontade do coordenador na direção da transformação social; tampouco a ocupação de um cargo de coordenação.

Outrossim, para que mudanças aconteçam a partir da implementação do PPC, é necessário que haja, além do compromisso do coordenador com um estilo transformacional de liderança, condições institucionais que viabilizem o engajamento do coordenador com mudanças na formação. Como afirmam Lopes Neto *et al* (2007, p.630), “para bem fazer aquilo que é preciso fazer, necessita-se dispor de condições objetivas mínimas para o trabalho.” E aí

reside uma indagação importante: Quem determina aquilo que é preciso fazer?

Uma resposta sumária seria: ora, os gestores institucionais determinam o que é preciso fazer, a partir dos documentos que regulamentam o funcionamento do curso. Logo, eis uma frente estrategicamente importante para a atuação do coordenador: a articulação com os gestores da IES em que atua. Essa articulação não promete ser isenta de conflitos, os quais decorrem não apenas de discordâncias pontuais, mas se inscrevem no bojo das relações de poder existentes entre empregadores e empregados, superiores e inferiores hierárquicos. Conquanto reconheçamos que as relações de poder não seguem, necessariamente, as linhas hierárquicas formalmente dispostas (uma vez que há linhas informais de poder), admitimos que a categoria poder é fundamental para a compreensão das possibilidades de atuação do coordenador, no interior das instituições de ensino. É necessário que os gestores percebam a potencialidade do papel do coordenador, para além da função de manter um curso em funcionamento. Mas que vislumbrem a possibilidade de o curso imprimir, na sociedade mais ampla (a partir da atuação do egresso no mundo do trabalho), as marcas de uma IES comprometida com a redução de injustiças sociais.

O coordenador de curso pode persuadir gestores institucionais a esse entendimento, utilizando sua capacidade de liderança, que de acordo com Zabalza (2004, p.92) é a “capacidade para influenciar o desenrolar dos acontecimentos na organização”. Essa capacidade de influência é reforçada na medida em que coordenadores desenvolvem habilidades como escuta ativa, negociação e mediação de conflitos, visando atender os interesses previamente pactuados na comunidade mais interna da instituição (docentes e estudantes).

O espaço estratégico (para a transformação) em que consiste a função do coordenador remete ao fato de ele ser “o elo entre as cúpulas institucionais e as bases, entre as políticas da instituição e as práticas dos profissionais que a compõem”. (ZABALZA, 2004, p.95) Contudo, se esse elo for apenas formal – isto é, se existir apenas na forma de linhas hierárquicas dispostas em um organograma institucional – dificilmente a mudança acontece.

Segundo Zabalza (2004), esse elo pode ser operado de modo transacional ou transformacional. No primeiro, os líderes atuam como porta-vozes da gestão superior da instituição, traduzindo as determinações e os interesses institucionais a docentes e estudantes. Porém, no escopo de uma liderança transformacional, os líderes:

Transformam-se em agentes da mudança da cultura da instituição e da sua dinâmica de funcionamento. Eles promovem inovações resultantes de, às vezes, conflitos na instituição. Seu papel fundamental é o de estabelecer uma identidade compartilhada (cultura da colegialidade) no grupo de professores e de funcionários de seu âmbito. Além disso, criam e estimulam uma dinâmica

harmônica de inovações e de planos de ação alicerçados no desenvolvimento dos indivíduos e do próprio departamento. (ZABALZA, 2004, p.95)

Entretanto, para que o líder transformacional atue, deve contar com condições de trabalho que lhe possibilitem pensar além da manutenção do curso, em direção a transformações na sociedade ampla por meio da formação profissional que ajuda a construir. Como alega Sordi (2008), ao relatar condicionamentos incidentes no trabalho docente:

Escravo da burocracia imposta pelas políticas de avaliação externas que recaem sobre seu trabalho, e submetido a um excesso de demandas complementares que lhe tomam todo o tempo livre, o docente vê esvaziar-se a essência do seu papel educativo e formador. O tempo necessário à criação e reinvenção é usurpado pelo controle central e burocrático que os gestores universitários tratam de garantir, de modo a atender às demandas do sistema de avaliação externa, que, por sua vez, os submete sem que se apercebam da relatividade de seu poder. Ou, quando o percebem, tendem a construir rotas de fuga, de evitação de problemas, optam por não arriscar qualquer ato de insubordinação que os coloque em situação de risco. (SORDI, 2008, p.53).

Assim, na perspectiva de uma liderança democrática e participativa do PPC, o coordenador necessita contar com o apoio efetivo de docentes. Esse apoio não basta ser verbalizado pelos professores; antes, é um apoio que se concretiza na participação ativa nas decisões que vivificam o PPC. Essa participação ativa dos docentes requer encontro com os pares, ambiência favorável ao diálogo crítico e liberdade para propor alternativas ao instituído. Para isso, a IES deve atentar às condições do trabalho docente, pois:

De que vale um coordenador com 40 horas, se todos os professores do curso são horistas ou provisórios? Defende-se aqui, que a qualidade da gestão do coordenador deve ser referenciada à sua capacidade de articular as forças sustentam o PPC, em lugar de ser ‘medida’ pela capacidade demonstra preencher adequadamente os formulários para o sistema. (LOPES NETO *et al.*, 2007, p.633)

Perante o exposto, percebemos a importância da administração escolar para o planejamento de condições de trabalho que possibilitem a transformação. Segundo Silva Jr. (2015), o conceito de gestão escolar tem prevalecido sobre o de administração escolar. A prevalência da ideia de gestão sobre a de administração não é fortuita, tampouco, isenta de propósito. A sobrepujança do emprego da expressão gestão escolar sobre administração escolar exprime o predomínio de concepções de cunho mercadológico-empresarial no campo da Educação. No bojo da gestão escolar, enfoca-se a aplicação – ao campo educacional – de técnicas advindas do campo da Administração; mas se excluem questões de cunho ético-político, como o direito dos indivíduos à educação. (SILVA Jr., 2015, p.23)

Concordamos plenamente com Silva Jr. (2015, p.26), quando menciona que “uma administração que não discute o sentido público ou moral das finalidades a que se volta,

limitando-se a buscar os meios necessários à sua realização, pode até ser eficaz, mas, certamente, não será educacional”.

O predomínio da concepção de gestão sobre a de administração escolar tem acarretado a escassez de produções científicas que contribuam para a construção da administração escolar como um campo científico de produções robustas, socialmente referenciadas e com compromissos éticos estabelecidos. Há, portanto, uma fragilidade teórica no campo da Administração Educacional (SILVA Jr., 2015), de modo que:

A ideia de administração se reduz à ideia de gestão e ambas se diluem no universo da política, que é chamada de educacional, mas desconsidera os resultados da investigação científica e se assenta, quase exclusivamente, no arbítrio de pessoas ocupantes de posições estratégicas na estrutura de poder. (SILVA Jr., 2015, p.37)

Assim, prevalece na sociedade o entendimento de que:

A boa gestão [...] é aquela que incorpora mecanismos testados e aprovados pela rigorosa competitividade empresarial...No imaginário coletivo e em consideráveis segmentos do discurso educacional brasileiro gestão significa gestão empresarial, o que leva ao embotamento da produção do significado de gestão educacional e à mercadorização de seus critérios de ação. (SILVA Jr., 2015, p.24)

No intuito de contribuir teoricamente com o campo da administração educacional, é *mister* a observação dos fenômenos educativos que se desenvolvem no interior da escola. Para Silva Jr. (2015), é na observação do cotidiano escolar – com suas contradições, relações e reproduções – que são construídos argumentos científicos.

Esta tese insere-se, pois, no campo da Administração Educacional em Enfermagem, lançando seu olhar investigativo sobre os desafios vivenciados por coordenadores de graduação em Enfermagem em seu cotidiano laboral, e especialmente, sobre as mediações que aqueles atores desenvolvem, no lidar com tais desafios. No entanto, se entendermos o coordenador como gestor de curso,

Reconhecemos que a liberdade dos gestores para usar seu poder decisório é relativa e monitorada, pois a expectativa é a de que ajam dentro do conjunto de regras existentes, para que se mantenham em equilíbrio no exercício de sua tarefa de administrar. São chamados ao poder para manter o instituído e devem conformar-se com essa margem de ação insignificante. Uma estranha sensação de “liberdade prisioneira”, que para alguns chega até a ensejar sensação de conforto. (SORDI, 2008, p.53)

No capítulo que segue, veremos como coordenadores têm utilizado sua “liberdade prisioneira” em favor da transformação social. Na leitura, sejamos parcimoniosos com os

coordenadores, lembrando que “a liberdade de ser traz contraditoriamente o risco do ser!”
(SORDI, 2008, p.53)

CAPÍTULO 2: Escolhas metodológicas

Neste capítulo, explicitaremos¹⁰ as escolhas metodológicas para a realização desta pesquisa, que visa analisar a compreensão de coordenadores de curso de graduação em Enfermagem quanto a possibilidades de mediação perante desafios à qualidade na formação de enfermeiros. Especificamente, pretendemos compreender a percepção de coordenadores de graduação em Enfermagem acerca de desafios que se interpõem na construção de qualidade na formação universitária, e apresentar o entendimento de membros vinculados à diretoria da ABEN, acerca do papel da coordenação de graduação, bem como as expectativas endereçadas a esse papel.

Assim, o capítulo está estruturado nas seguintes seções: obtenção de dados e caracterização da população do estudo; análise de dados, e aspectos éticos da pesquisa. No intuito de atender ao objetivo geral, elegemos método exploratório na abordagem qualitativa de pesquisa. A evocação a esse tipo de abordagem deve-se ao entendimento de que a realidade é construída pelos indivíduos por meio da interlocução e situada dentro dos mundos sociais. (MERRIAM, 1998)

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das representações, das crenças, das percepções e opiniões produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. [] As abordagens qualitativas se conformam melhor à investigação de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análise de discurso e de documentos. (MINAYO, 2008, p.57)

¹⁰Os verbos apresentados ao longo deste texto, na maioria das vezes, aparecerão flexionados no plural. Essa flexão verbal é intencional e tem o sentido de expressar a compreensão de que esta pesquisa é fruto de um trabalho coletivo entre esta doutoranda e sua orientadora.

2.1 Obtenção de dados e caracterização da população do estudo

Os dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas (roteiros constam nos apêndices A, B e C). Para Lüdke e André (1986, p.34), a entrevista semiestruturada é o tipo mais adequado para a pesquisa em educação, ao possibilitar correções e esclarecimentos a partir de um esquema “não aplicado rigidamente”. O trabalho de campo foi orientado pelo instrumento constante do apêndice D.

Dois grupos de sujeitos foram entrevistados nesta pesquisa: um composto de coordenadores de curso de graduação em Enfermagem, e outro formado por enfermeiras vinculadas à diretoria da ABEN. Como critérios para delimitação do primeiro grupo, optamos por entrevistar coordenadores atuantes no estado de São Paulo, que é um dos estados federativos que mais formam profissionais de Enfermagem no Brasil¹¹ e por ser conveniente para a doutoranda (que no momento de coleta dos dados, residia na cidade de Campinas para curso de doutorado). Selecionado o estado de São Paulo para investigação, procedemos com consulta à página eletrônica do E-MEC (base oficial de dados de cursos e de IES)¹², tendo guiado a busca pelos seguintes termos: 1-cursos de graduação em enfermagem; 2-ofertados no estado de São Paulo; 3-na modalidade presencial; 4-nos graus Bacharelado e Licenciatura; 5-em situação ativa. Dessa pesquisa resultaram 234 registros.

A análise desses registros permitiu identificar cursos pertencentes à mesma IES, contudo realizados em locais distintos. Nesses casos, foi incluído apenas o coordenador do curso ofertado na unidade sede, tendo assim resultado 176 registros institucionais. Através de acesso aos *sites* ou telefones institucionais, buscamos o endereço de e-mail dos coordenadores de graduação em Enfermagem, no intuito de enviar-lhes carta convite para participação na pesquisa (apêndice E) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice F). Esse período de pesquisa em *sites* institucionais estendeu-se de agosto a outubro de 2018.

¹¹Segundo a pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil, os estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, juntos formam 46,1% de todos os enfermeiros do País. (COFEN, 2016)

¹²Disponível em: Emec.mec.gov.br. Acesso em 11 out. 2018.

Nessa etapa de busca de informações de contato dos coordenadores, tivemos dificuldade em relação a instituições de ensino componentes de grandes redes educacionais privadas, em cujos *sites* havia apenas o contato do diretor da instituição (diante do que acionávamos o contato telefônico da Direção e solicitávamos o contato de e-mail do coordenador). Em outros *sites*, não havia informações de endereço de e-mail de qualquer trabalhador da instituição (diante do que procedíamos do mesmo modo como relatado acima).

Dos contatos efetuados por e-mail, recebi 63 respostas, as quais estão agrupadas no quadro abaixo conforme seu teor:

Quadro 2: *Status* dos convites para participação na pesquisa

Teor da resposta	Aceite	Recusa por indisponibilidade	Recusa por falta de interesse	Cursos de enfermagem encerrados	Impedimento institucional ¹³
Número de respostas	52	6	1	3	1

Fonte: Produção própria

Dos 52 coordenadores que aceitaram participar da pesquisa, 30 deles prosseguiram com o agendamento da entrevista. Dos 30 coordenadores que participaram, sofremos a perda de duas entrevistas (por problemas técnicos), de modo que a pesquisa conta com entrevistas obtidas junto a 28 coordenadores. As entrevistas obtidas presencialmente aconteceram em salas de aula (indicadas pelo coordenador) ou na sala do coordenador.

Ressaltamos como dificuldade do período de agendamento das entrevistas o tempo decorrido entre a resposta de aceite de participação pelo coordenador e a realização da entrevista (até seis meses), devido a frequentes remarcações de data da entrevista pelo coordenador. As razões alegadas pelos coordenadores para esses novos agendamentos eram: visita iminente do MEC para avaliação do curso (o que, segundo eles, exigia deles maior tempo de dedicação para a organização de documentos a serem apresentados aos avaliadores) e o envolvimento em eventos promovidos pela instituição de ensino. Assim, em virtude do tempo para resposta de coordenadores à carta convite para participação na pesquisa, bem como devido às remarcações de data para entrevistas, o período de agendamento estendeu-se de agosto de 2018 a abril de 2019. Nesse período, o Brasil vivia a expectativa do resultado da eleição presidencial e, após o

¹³Trata-se de IES privada sem fins lucrativos, que alegou impedimento em participar do estudo pelo fato de que a instituição não autoriza participação de seus funcionários em estudos nos quais não haja envolvimento de algum de seus docentes em autoria ou coautoria.

resultado, um clima de ódio entre os eleitores do presidente eleito em segundo turno, Jair Bolsonaro (filiado ao PSL), e os apoiadores do candidato Fernando Haddad (filiado ao PT). Esse clima de ódio evidenciava-se em intolerância, que abalou negativamente, inclusive, relações entre membros da mesma família ou da mesma casa, devido a discordâncias em relação ao candidato que seria melhor para o futuro do país. Outra evidência do clima de ódio que assolava o país naquele período foi a taxaço peyorativa de grupos que apoiavam um ou outro candidato. Admitimos que esse clima de ódio e intolerância podem ter condicionado as respostas de entrevistados para esta pesquisa. Secundariamente ao objetivo geral da pesquisa, intentamos conhecer a compreensão de membros da ABEN acerca do papel de coordenação, bem como as expectativas correlatas direcionadas aos ocupantes daquele cargo.

Considerando que durante a construção do projeto que orientou esta pesquisa, a ABEN estava envolvida na construção de proposta de novas Diretrizes Curriculares para a graduação em enfermagem – tendo inclusive designado, pela portaria 49/2018 (ABEN, 2018), um grupo assessor para elaboração de projeto de sustentabilidade das novas Diretrizes – decidimos entrevistar enfermeiras componentes desse grupo (carta convite consta no apêndice G).

A portaria supracitada “dispõe sobre criação de Grupo Assessor do Centro de Educação da Associação Brasileira de Enfermagem - ABEN Nacional”, designando cinco enfermeiras. Dessas cinco, apenas três foram entrevistadas, em razão de uma delas ser orientadora desta pesquisa e a outra, por não ter prosseguido com agendamento da entrevista.

Além dessas três entrevistadas, incluímos na população deste estudo, três membros componentes da diretoria da ABEN nacional. Ademais, tendo em vista que a atuação da ABEN é capilarizada no trabalho das seções estaduais, incluímos na população da pesquisa um membro componente da diretoria da ABEN seção São Paulo (carta convite consta no apêndice H); totalizando assim sete entrevistadas vinculadas à diretoria da ABEN.

Para os dois grupos que compõem a população deste estudo, o agendamento das entrevistas ocorreu via e-mail, para marcação de data e horário conforme a disponibilidade da pesquisadora e do respondente. As entrevistas aconteceram de modo presencial ou por Skype. A escolha do meio para entrevista tinha como critério a disponibilidade da pesquisadora para o deslocamento até o local de atuação do entrevistado (devido a custos financeiros, priorizamos o deslocamento ao encontro de sujeitos atuantes na região metropolitana de Campinas, cidade onde a doutoranda residia no período).

As entrevistas ocorreram entre agosto de 2018 e maio de 2019, tendo durado em média quarenta minutos. No apêndice I constam transcrições de entrevistas, no intuito de exibir

ao leitor a dinâmica com que foram conduzidas pela pesquisadora. Percebemos que o contato direto entre pesquisadora e entrevistado – na etapa de agendamento – foi importante para disparar a formação de vínculo, importante para a fluidez das entrevistas como diálogo. Nesse intuito, as entrevistas iniciavam com agradecimento ao entrevistado, por ter reservado tempo para participação da pesquisa – o que, em nossa percepção, contribuiu para a construção de clima de empatia entre pesquisadora e entrevistado, na medida em que a menção à priorização de tempo pode ter indicado algum conhecimento prévio (por parte da doutoranda, entrevistadora) acerca do volume de trabalho de um coordenador de curso ou de um membro vinculado à diretoria da ABEN.

Com relação às entrevistas via *Skype*, pesquisadora e entrevistado acordavam estar situados em salas com privacidade, e em local com o melhor sinal possível de internet em rede. Ainda assim, citamos como dificuldade durante esse tipo de entrevistas a interrupção de conexão de internet, diante do que a chamada caía e em seguida retornávamos nova chamada, retomando a entrevista. Houve também situações em que, apesar de – na etapa de agendamento da entrevista – ter havido concordância com a realização da entrevista via *Skype*, o participante teve dificuldades para acessar a plataforma. Antevendo essa possibilidade, na etapa de agendamento solicitávamos um contato de *Whatsapp* (aplicativo de mensagens por telefone celular), como alternativa à chamada de vídeo (que se fez necessária em alguns casos).

Em entrevistas com coordenadores (tanto presenciais quanto por *Skype*) houve interrupções por estudantes ou por colegas de trabalho. No caso de interrupções por alunos, esses (em um dos casos) reclamavam ter comparecido à sala de aula, no horário de aula, mas não ter havido professor lá. Em outro caso, uma aluna chamou a coordenadora para entregar-lhe o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Em situações como essas, o coordenador explicava que estava concedendo entrevista para uma pesquisa e solicitava que o demandante aguardasse do lado de fora da sala onde se dava a entrevista. Houve também situações em que o coordenador distraiu-se com a tela do computador à sua frente, mas não interrompia sua fala por isso.

Não raramente, percebi certo comedimento por parte de alguns coordenadores durante respostas à entrevista, como que desejando atrelar suas respostas ao disposto nas DCN Enf vigentes. A percepção desse comedimento por parte dos coordenadores evidenciou-se por meio de perguntas confirmatórias ao final de algumas respostas, algo como: “é isso o que você quer?”

Na etapa de transcrição dos áudios (que foram arquivados em gravador digital), utilizei o programa *Word Office* versão 2010. A transcrição dos áudios estendeu-se de outubro

de 2018 a maio de 2019. A audição de cada entrevista repetiu-se de no mínimo três, a cinco vezes, com vistas a assegurar a nitidez da escuta e a fidedignidade da transcrição.

Os arquivos transcritos foram armazenados em duas pastas digitais: uma intitulada coordenadores (contendo 28 arquivos codificados de C1 a C28) e outra intitulada ABEN (com 7 arquivos codificados em A1 a A7).

Durante a etapa de transcrição dos dados, confesso ter sentido emoções que me pareceram antagônicas, e foram da euforia ao desalento; da esperança no futuro da Enfermagem ao descrédito nessa possibilidade. Mais de uma vez cheguei a questionar minha inserção profissional como pesquisadora na área de gestão do ensino em Enfermagem; perguntava-me se valia a pena. O compromisso com o rigor necessário às transcrições, parecia castigar-me em ter que ouvir, reiteradas vezes, frases que eu não queria ouvir ou mesmo acreditar que as estava escutando. Como exemplo, cito respostas de coordenadores que alegavam desconhecer as Diretrizes Curriculares para formação do enfermeiro. Todavia, o percurso formativo que eu vinha desenvolvendo (através da leitura de textos, da escuta de professores e da participação em eventos) ajudaram-me a arrefecer o tom da crítica, considerando as dificuldades que coordenadores de curso enfrentam e que muitas vezes, sobrepõem-se à vontade individual de fazer acontecer, e até mesmo à busca de saberes que eles mesmos, coordenadores, sabem ser importantes para a construção de qualidade na formação de enfermeiros.

2.1.1 Caracterização dos coordenadores de curso

Os coordenadores participantes desta pesquisa são apresentados em conjunto na figura 7, compondo um mosaico de cores e formas, que indicam a variedade de características dos sujeitos entrevistados, o que contribui à ampliação do entendimento acerca do objeto da presente investigação. As informações que caracterizam os sujeitos referem-se à titulação acadêmica, experiência profissional, atuação, jornada semanal de trabalho e tempo de experiência na função de coordenação de graduação em Enfermagem.

Tais dados foram obtidos durante as entrevistas com os coordenadores ou através de acesso ao currículo Lattes dos entrevistados. Todos esses sujeitos têm currículo cadastrado na plataforma Lattes¹⁴, de modo que o acesso à plataforma ocorreu no mês de janeiro de 2020.

¹⁴A plataforma Lattes é mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e reúne, de forma integrada, informações sobre pesquisadores, grupos de pesquisa e instituições. O acesso à plataforma dá-se pelo endereço eletrônico www.lattes.cnpq.br.

Para obtenção das informações mencionadas no parágrafo anterior, lemos (no currículo) informações situadas no resumo, na seção de formação acadêmica/titulação e na aba de atuação profissional. Na seção de formação acadêmica/titulação, interessava saber a maior titulação acadêmica obtida e dados relativos a cursos na área de Educação. O resultado desse trabalho de pesquisa para caracterização dos coordenadores é apresentado a seguir:

Doutora em Enfermagem, atuou como enfermeira em Centro Cirúrgico e Recuperação Pós-Anestésica, chefia de unidades assistenciais de enfermagem, docência e coordenação de graduação (18 anos de experiência nessa função), além de ter sido colaboradora da ABEN. Atualmente é docente de graduação em Enfermagem e coordenadora de curso (com carga horária de 20 horas semanais).

C1

C2

Doutor em Enfermagem e especialista em Didática do Ensino Superior, ocupou cargos de gestão nas áreas de saúde e educação no ensino superior, além de ter atuado com práticas integrativas na área assistencial. Atualmente é docente, diretor de faculdade e coordenador de curso (está nessa função há 16 anos e possui jornada semanal de 30 horas). Atua ainda como avaliador *ad hoc* do MEC.

C3

Doutor em Enfermagem Psiquiátrica, tem experiência com gestão no ensino superior e docência. Atua como coordenador de curso há 7 anos e atualmente desempenha essa função com jornada semanal de 40 horas. Ademais, atua como docente do curso de graduação em enfermagem.

Doutora em Enfermagem em Saúde Pública, tem experiência como enfermeira na área de Saúde Pública e em supervisão hospitalar. Atua na função de coordenação de Enfermagem há 12 meses, com jornada semanal de 40 horas. Atua como docente na IES onde coordena o curso e como membro de grupo de pesquisa em outra instituição.

C4

C5

Mestra em Educação; possui experiência como enfermeira nas seguintes áreas: Terapia Intensiva, pronto socorro, pediatria, clínica médica e cirúrgica. Também tem experiência com docência no ensino superior e coordenação de curso (em que atua há 18 anos). Exerce a função de docente e coordena os cursos de Enfermagem e Biomedicina (jornada semanal de 40 horas).

Mestre em Enfermagem e especialista em Docência para o Ensino de Enfermagem. Atuou como enfermeiro nas áreas de Terapia Intensiva, Enfermagem Dermatológica e Cuidados Domiciliares. Atua como docente e coordenador de graduação (função que desempenha há 2 anos, com jornada semanal de 40 horas).

C6

C7

Especialista em Gerontologia, possui experiência como docente e coordenadora de curso (função na qual atua há 5 anos. Também possui experiência como enfermeira na área de promoção de saúde (qualidade de vida). Atua como docente e coordenadora (nessa função com jornada semanal de 6 horas).

Mestra em Saúde Coletiva, tem experiência como enfermeira em Atenção Primária e coordenação municipal nesse nível de atenção, além de ter atuado como professora em curso técnico de enfermagem. Atua como docente, além de exercer a função de coordenação de graduação há um ano e três meses (com jornada semanal de 4 horas).

C8

Mestra em Saúde Materno Infantil, tem experiência como enfermeira na área de materno-infantil, coordenação municipal de Atenção Básica, tendo atuado também como secretária municipal de saúde, docente e supervisora de estágios em enfermagem. Atua como docente e é coordenadora de graduação há 5 anos, dedicando 16 horas semanais a essa função.

C9

C10

Doutorando, Especialista em Formação Pedagógica em Educação Profissional, tem experiência assistencial e de coordenação na área de Terapia Intensiva Pediátrica. Atuou ainda como preceptor em residência de enfermagem, docente de graduação e supervisor de estágios. Coordena os cursos de graduação em Enfermagem e Farmácia. Atua como coordenador há 2 anos e desempenha a função com jornada semanal de 20 horas, conciliando-a com a docência.

Doutor em Doenças Tropicais, tem experiência como docente na área de enfermagem em doenças transmissíveis. Atua como docente e coordenador de graduação (está nessa função há 3 meses), com jornada semanal de 16 horas.

C11

C12

Doutora em Saúde Coletiva, possui experiência como gerente de Unidade de Saúde da Família, tutoria EaD, docente e supervisora de estágios. Também atuou como enfermeira na área de ginecologia e obstetrícia. Atua como docente em duas IES e em uma delas é também coordenadora de graduação, estando nessa função há um ano e seis meses, com jornada semanal de 10 horas.

Doutora em Saúde Pública, tem experiência como professora em curso de auxiliar de enfermagem e como empreendedora na área de Enfermagem. Atuou ainda como enfermeira na área hospitalar e na docência em cursos de pós-graduação e residência. Atua como docente e exerce a função de coordenação de graduação há 10 anos (jornada semanal de 20 horas). Também atua como especialista (para avaliação de cursos de Enfermagem) junto ao Conselho Estadual de Educação.

C13

C14

Mestra em Enfermagem; possui experiência como enfermeira de Atenção Básica, docência no ensino superior e tutoria EaD. É doutoranda, docente de graduação e tutora em EaD. Concilia essas atividades com as de enfermeira obstetra e supervisora hospitalar, além de atuar como enfermeira em serviço de *home care*. Desempenha ainda a função de coordenadora de graduação, com jornada semanal de 15 horas (desempenhando esse trabalho há 8 meses).

Mestra em Enfermagem Obstétrica; possui experiência como enfermeira obstétrica e em Terapia Intensiva Pediátrica. Atua como docente, enfermeira obstétrica e coordenadora de graduação há 2 anos, desempenhando essa função com jornada semanal de 40 horas.

C15

Doutora em Bioética, possui experiência internacional, tendo atuado como pesquisadora, enfermeira e supervisora de estágios em hospital da Europa. Atua como coordenadora de graduação há 11 anos, e desempenha a função com jornada semanal de 40 horas.

C16

Doutora em Doenças Tropicais e especialista em Formação Pedagógica em Educação Profissional para a Área de Saúde (Enfermagem). Tem experiência na chefia de Enfermagem em hospital e também em docência. Atua como coordenadora de graduação há 3 anos, com jornada semanal de 8 horas, acumulada com a atuação de docente.

C17

Mestra em Educação. Possui experiência como enfermeira em Pediatria e como supervisora hospitalar. Ademais, atuou como docente e manteve-se nessa função, a qual concilia com a de coordenação de curso, exercida há 3 anos (jornada semanal de 8 horas).

C18

Doutora em Engenharia Biomédica, tem experiência com docência e preceptoria em enfermagem. Atuou como conselheira do Conselho Regional de Enfermagem (COREN) e como coordenadora de graduação. Atua nessa função há 1 ano e 3 meses, com jornada semanal de 10 horas. Continua atuando como docente e preceptora de estágios em enfermagem.

C19

Possui dois títulos de pós-doutorado em Enfermagem. Atuou como enfermeira pediátrica, docente, tutora EaD e coordenadora de graduação e de curso de especialização. Atua como docente e pesquisadora, além de estar na função de vice-coordenação (há um ano e oito meses), com jornada semanal de 40 horas.

C20

Especialista em Saúde Pública, tem experiência em auditoria no SUS, unidade básica de saúde, vigilância epidemiológica, hemoterapia e coordenação de graduação. Permanece nessa função, na qual atua há 7 anos e mantém jornada semanal de 32 horas.

C21

Doutora em Enfermagem e Mestra em Educação de Ciências. Atuou como enfermeira obstetra, chefe de enfermagem hospitalar, tutora e coordenadora de curso. Permanece nessa função há um ano e seis meses, com jornada semanal de 20 horas, e concilia as atividades de coordenação com a docência.

C22

Doutora em Saúde Coletiva, tem experiência como enfermeira obstetra e docente. Mantém-se atuando como docente e concilia essa atividade com as de enfermeira pediátrica e coordenação de graduação (função na qual atua há 3 anos, com jornada semanal de 15 horas).

C23

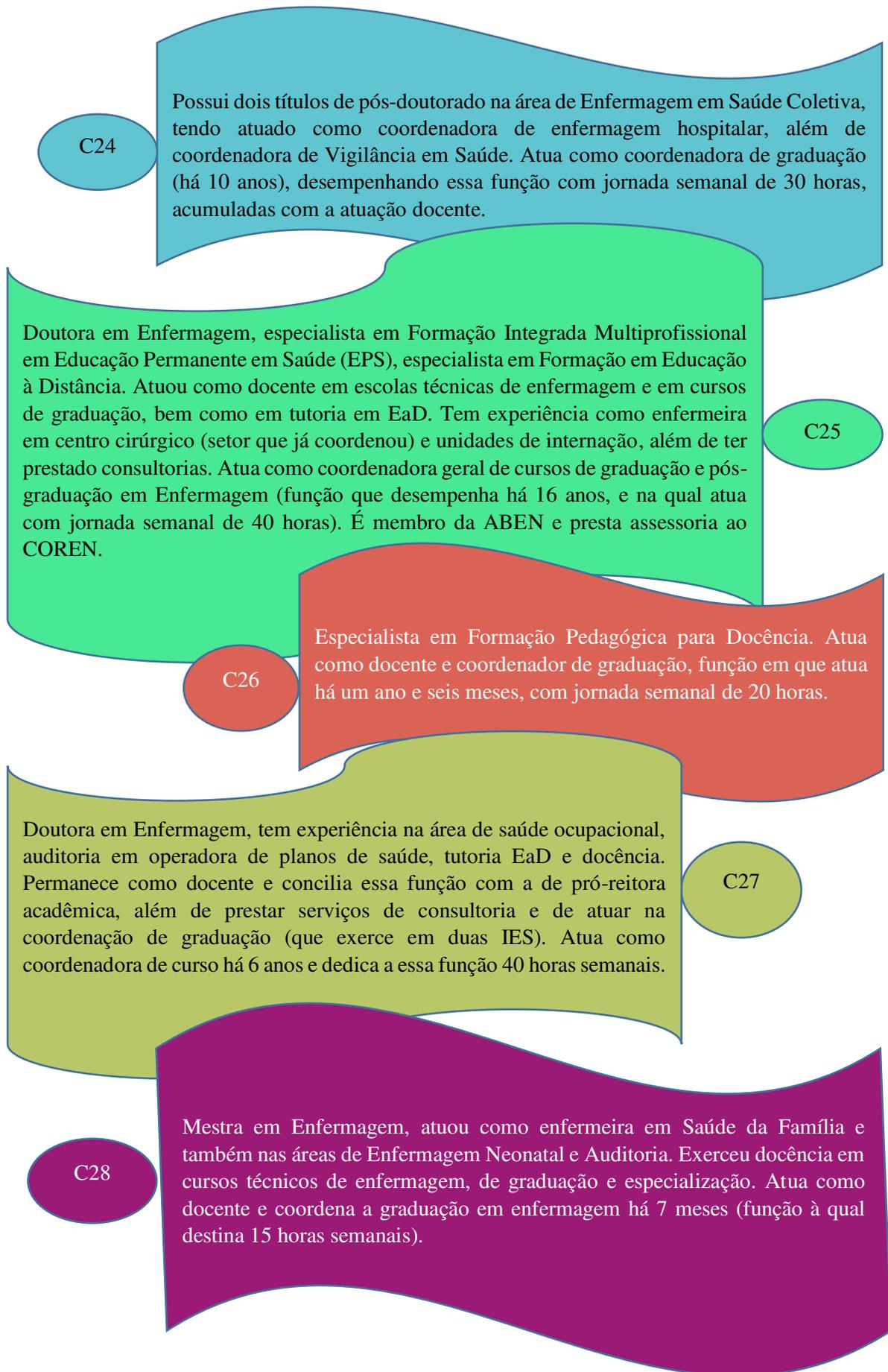


Figura 7 – Caracterização dos coordenadores participantes da pesquisa.
Fonte: Roteiro de entrevistas e plataforma Lattes.

A respeito das instituições de ensino em que os coordenadores afirmaram atuar, o quadro três traz dados relativos à categoria administrativa da IES (se pública de administração direta ou indireta, se privada com ou sem fins lucrativos). Ademais, o quadro a seguir alude ao modo como a instituição está organizada administrativamente (se faculdade, centro universitário ou universidade), bem como ao número de ingressantes/ano no curso de graduação em Enfermagem. Todos esses dados foram obtidos das falas dos coordenadores durante as entrevistas.

Quadro 3 – Caracterização das IES de atuação dos coordenadores de curso

Código do coordenador	Natureza Jurídica	Organização administrativa	Ingressantes/ano no curso de Enfermagem
C1	Privada sem fins lucrativos	Faculdade	80
C2	Privada com fins lucrativos	Faculdade	65
C3	Autarquia pública estadual	Faculdade	155
C4	Autarquia pública municipal	Centro Universitário	50
C5	Privada com fins lucrativos	Universidade	70
C6	Privada com fins lucrativos	Faculdade	90
C7	Privada com fins lucrativos	Universidade	30
C8	Privada com fins lucrativos	Faculdade	20
C9	Privada sem fins lucrativos	Centro Universitário	40
C10	Privada com fins lucrativos	Faculdade	100
C11	Privada sem fins lucrativos	Centro Universitário	30
C12	Privada com fins lucrativos	Faculdade	40
C13	Privada sem fins lucrativos	Centro Universitário	120
C14	Privada com fins lucrativos	Centro Universitário	116
C15	Privada sem fins lucrativos	Centro Universitário	60
C16	Privada sem fins lucrativos	Centro Universitário	250
C17	Pública estadual	Universidade	30
C18	Autarquia especial	Universidade	120
C19	Privada com fins lucrativos	Faculdade	60
C20	Pública Federal	Universidade	30
C21	Privada sem fins lucrativos	Universidade	250
C22	Privada sem fins lucrativos	Universidade	30
C23	Privada com fins lucrativos	Faculdade	90
C24	Privada com fins lucrativos	Centro Universitário	80
C25	Privada com fins lucrativos	Universidade	230
C26	Privada sem fins lucrativos	Faculdade	50
C27	Privada com fins lucrativos	Centro Universitário	80
C28	Fundação municipal sem fins lucrativos	Faculdade	30

Fonte: Roteiro de entrevistas (apêndice A)

Quanto à região do estado de São Paulo onde os coordenadores desempenham o papel de coordenação, estão representadas 19 cidades paulistas, que representam 9 regiões administrativas¹⁵, conforme figura a seguir:

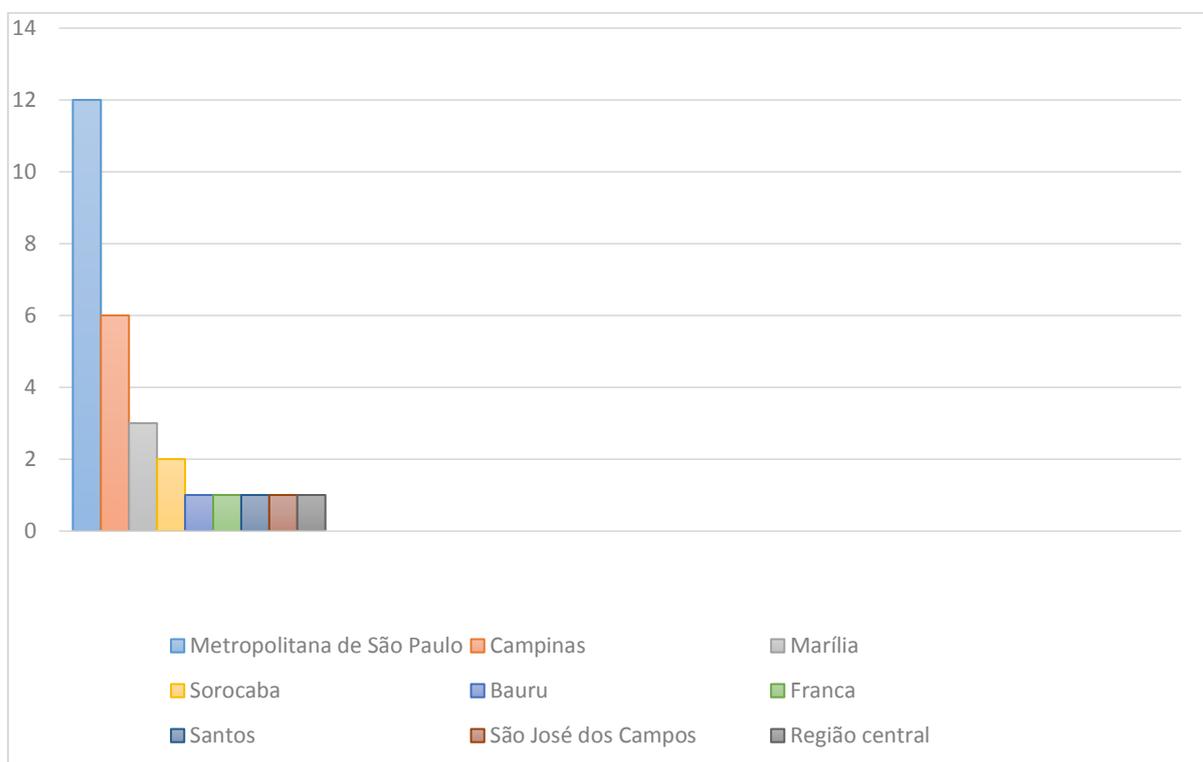


Figura 8 – Distribuição dos coordenadores de curso em relação à região em que atuam.
Fonte: Produção própria.

2.1.2 Caracterização dos membros da ABEN

A participação de enfermeiras componentes da ABEN tem caráter complementar para o alcance dos objetivos da pesquisa, de modo que as entrevistas obtidas junto a essas enfermeiras contribuam para iluminar nosso campo interpretativo acerca do papel de coordenação.

¹⁵Estado de São Paulo e suas regionalizações. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/divpolitica/>. Acesso em 05 dez.2019.

Portanto, esta pesquisa contou com as contribuições de sete enfermeiras vinculadas à diretoria da ABEN, das quais quatro são vinculadas profissionalmente a universidades públicas estaduais e três delas a universidades públicas federais. No que diz respeito à titulação das entrevistadas, duas são doutoras com livre-docência, duas têm pós-doutorado e três possuem título de doutorado.

2.2 Análise de dados

O método eleito para análise dos dados foi o de análise de conteúdo. Essa escolha justifica-se pela nossa intenção em captar o conteúdo das mensagens enunciadas pelos entrevistados. Pois como alega Franco (2018, p.12):

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos.

Procedemos ao estudo desse método à luz do proposto por Bardin (1977) e explicitamos nossa concepção epistemológica calcada no princípio da não-neutralidade na produção do conhecimento. Doravante, elucidaremos os procedimentos implementados para análise dos dados obtidos nesta pesquisa.

A primeira fase da etapa de análise de dados consistiu da organização dos dados da pesquisa. Comumente essa fase consiste da reunião dos documentos para análise. Inicia, segundo Bardin (1977) com uma análise flutuante dos dados, que para Franco (2018, p.53) consiste em “estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas.”

Uma vez composto o *corpus* para análise, prosseguimos à formulação de hipóteses. Essa atividade levou-nos a “interrogarmo-nos: será verdade que, tal como é sugerido pela análise *a priori* do problema e pelo conhecimento que dele possuo, ou, como as minhas primeiras leituras me levam a pensar, que...?” (BARDIN, 1977, p.98) A análise poderá ser guiada por hipóteses pré-concebidas ou por hipóteses construídas de modo exploratório (esse foi o modo eleito nesta pesquisa).

Em seguida, elaboramos índices. “O índice pode ser a menção explícita, ou subjacente, de um tema em uma mensagem [...] Escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores seguros e precisos. O **indicador** correspondente será a **frequência** observada acerca do tema em questão.” (FRANCO, 2018, p.60-61, grifo do autor)

Após isso, os dados foram categorizados segundo o critério léxico, isto é, a partir da busca de palavras ou sinônimos segundo seu sentido (categorização temática). Para a construção de categorias, consideramos princípios norteadores mencionados por Franco (2018), dentre os quais o da exclusão mútua dos indicadores (que orienta à importância de agrupar temas com sentidos semelhantes em categorias molares). Outro princípio refere-se à pertinência das categorias aos objetivos da investigação e à mensagem. Já o princípio da objetividade e fidedignidade remete à invariabilidade (se submetida à apreciação de distintos analistas) de alocação de um tema em determinada categoria. Atentamos também ao princípio da produtividade científica, que recomenda que se considere a fertilidade das categorias para a orientação de práticas críticas, visando novas hipóteses e estudos.

2.3 Aspectos éticos da pesquisa

Em junho de 2018, o projeto orientador desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP, do qual recebemos Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 95126818.6.0000.8142. A pesquisa atentou às diretrizes constantes na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa em ciências humanas e sociais. (BRASIL, 2016)

A participação dos sujeitos esteve condicionada à assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constante no apêndice F. A privacidade foi assegurada durante as entrevistas, de modo que no caso de entrevistas obtidas presencialmente, o entrevistado direcionava-nos a um recinto isolado. Nas entrevistas obtidas por Skype, solicitávamos que o participante escolhesse um local no qual pudesse ter privacidade para as respostas, assim como, na condição de entrevistadora, procurei estar em local privativo.

Quanto ao anonimato dos participantes da pesquisa, as identidades dos sujeitos foram preservadas por codinomes de plantas, e posteriormente, por códigos alfanuméricos segundo a ordem cronológica de realização das entrevistas (coordenadores designados por números de 1 a 28 e membros da ABEN, de 1 a 7). Ressaltamos que no caso das entrevistas

realizadas via Skype, esclarecemos aos participantes que apenas os áudios seriam arquivados em gravador digital (preservando a imagem do respondente). E assim procedemos.

Nos capítulos seguintes, os participantes da pesquisa serão indicados pelo uso de siglas compostas da seguinte forma:

- ✓ Letra C para coordenador e letra A para membro da ABEN;
- ✓ Número de 1 a 28 (se coordenador) e número de 1 a 7 (se membro da ABEN);
- ✓ Para coordenadores: letras correspondentes ao tipo de organização administrativa da IES em que atua (F para Faculdade, CU para Centro Universitário e U para Universidade);
- ✓ Ainda para coordenadores, letras correspondentes à categoria administrativa da IES: PF para Pública Federal, PE para Pública Estadual, APM para Autarquia Pública Municipal, APE para Autarquia Pública Estadual, AE para Autarquia Especial, FM para Fundação Municipal, PCFL para Privada Com Fins Lucrativos e PSFL para Privada Sem Fins Lucrativos.

CAPÍTULO 3: Desafios e mediações à qualidade na formação universitária

Neste estudo, em que nos dedicamos a compreender a percepção de coordenadores de graduação em Enfermagem acerca de desafios e mediações possíveis na construção de qualidade na¹⁶ formação universitária, é necessário definir o que entendemos por desafios e mediações. Conceituaremos desafio à luz do pensamento de Paulo Freire (2019), ao se referir à existência de situações que, dada a complexidade em um determinado momento histórico, parecem ser intransponíveis aos sujeitos nela envolvidos. Por parecerem intransponíveis, aquelas situações são por Freire designadas “situações-limite”, sobre as quais ele afirma: “Embora as situações-limite sejam realidades objetivas e estejam provocando necessidades nos indivíduos, se impõe investigar, com eles, a consciência que delas tenham.” (FREIRE, 2019, p.148)

Por essa razão, neste capítulo objetivamos perscrutar a percepção de coordenadores acerca das situações-limite (ou desafios) com que lidam, na construção de qualidade na formação universitária. Desse modo, compreendemos desafios como dificuldades que instigam os sujeitos à busca de soluções. Essas soluções assemelham-se ao que Freire (2019, p.130, grifo do autor) chama “inédito viável”. Sobre os sujeitos que se deparam com as situações-limite, diz o educador:

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação. (FREIRE, 2019, p.130, grifo do autor)

Neste estudo, coordenadores de curso são os sujeitos conclamados à busca do inédito viável. Esse viável é, em nosso entendimento, o historicamente possível frente às condições que circunscrevem o trabalho do coordenador de curso.

Como alega Paro (1986), a atividade administrativa – por ser essencialmente humana – envolve componentes objetivo e subjetivo, que estão inextricavelmente presentes na iniciativa do administrador (que aqui se refere ao coordenador de curso). Com base em Paro (1986), o componente objetivo da atividade administrativa é baseado na imitação ou reiteração

¹⁶Embora saibamos da possibilidade de empregar a preposição “da” ao invés de “na” formação universitária, entendemos que falamos da perspectiva de sujeitos que estão imersos “no” campo da formação universitária, e não de sujeitos que falam “sobre” ou dessa realidade (como se lhe estivessem externos, na posição de meros observadores).

de iniciativas já conhecidas pelo coordenador (saberes prévios); enquanto que o componente subjetivo refere-se ao modo, singular e específico, como será implementada a ação. Segundo o autor (ibidem), dada a imprevisibilidade da combinação entre esses componentes da ação administrativa, seu efeito não pode ser assegurado aprioristicamente.

O objetivo e o subjetivo não são separados, de tal sorte que haja, num primeiro momento, um plano idealizado pela consciência que será, num momento seguinte, meramente duplicado no processo de sua realização. Em vez disso, ambos – projeto e realização – sofrem modificações no processo, advindas da relação entre eles. O projeto inicial defronta-se com resistências em sua concretização. Ao tentar vencê-las, há a necessidade de sua constante modificação, não só no modo de realizá-lo – modificando, com isso, o processo – mas também na forma do objeto ideal, resultando, no final, um produto que não será mais idêntico ao inicialmente projetado. (PARO, 1986, p.27)

Tecidas essas considerações, definimos mediação como a implementação de estratégias para o enfrentamento dos desafios à qualidade na formação universitária. Defendemos que, através de mediações, o coordenador pode contribuir para a transformação da ordem social vigente ou para o seu reforço. Paro (1986, p. 32) menciona que “nas sociedades de classes, em que o poder está confinado nas mãos de uma minoria, a administração tem servido historicamente como instrumento nas mãos da classe dominante para manter o *status quo* e perpetuar ou prolongar ao máximo seu domínio.”

Ainda com base em Paro (1986), destacamos outra característica da ação administrativa: sua orientação a um objetivo. No escopo desta pesquisa, as mediações discutidas adiante visam a qualidade na formação de enfermeiros. Concordamos com Lopes Neto *et al* (2007), quando alegam que o aprimoramento da qualidade na formação em saúde implica a adoção de referenciais, para que diante das rupturas necessárias ao processo de mudança, haja norteador não apenas para a formulação de políticas públicas, mas também para a organização do trabalho pedagógico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais consistem em um parâmetro ao processo de mudança na formação profissional orientada à pertinência social. No âmbito dos cursos de graduação em Saúde, transformar a formação profissional requer aderência aos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS); consonância com a concepção ampliada de saúde; metodologias centradas no aluno; integração teoria-prática; multiprofissionalidade e transdisciplinaridade. (LOPES NETO *et al.*, 2007)

Assim, este capítulo discutirá os desafios e as mediações desenvolvidas por coordenadores, na construção da qualidade na formação de enfermeiros, estando segmentado

em três seções, quais sejam: 3.1 Desafios e mediações relacionadas aos estudantes; 3.2 Desafios e mediações relacionadas aos docentes; 3.3 Desafios e mediações de cunho político-institucional. Conquanto segreguemos – visando a facilitação da compreensão do texto – os atores envolvidos na construção da formação profissional, ressaltamos a indissociabilidade de estudantes, docentes, coordenadores de curso e gestores de instituições de ensino para a implementação de projetos coletivos de qualidade. Ressaltamos ainda que as condições de ação de cada um daqueles grupos de atores (estudantes, docentes, coordenadores de curso e gestores de instituições de ensino), afetam os demais, de modo que a construção da qualidade na formação de enfermeiros requer alinhamento de condições objetivas de ação e compromissos mútuos com um projeto pedagógico coletivamente firmado.

3.1 Desafios e mediações relacionadas aos estudantes

3.1.1 Desafios relacionados aos estudantes

Dos coordenadores entrevistados, 50% mencionaram como desafio o lidar com estudantes despreparados para o ingresso no curso universitário. Compõem esse percentual coordenadores atuantes em instituições privadas de ensino (com e sem fins lucrativos) e os que laboram em instituições públicas (sendo uma estadual e duas autárquicas). Os excertos a seguir possibilitam-nos perceber algumas características de estudantes ingressantes no ensino superior:

A gente recebe um aluno bem despreparado, principalmente quando a gente pede e exige conteúdos de ensino médio e de repente a gente tem uma gama enorme de atividades para cumprir, de regras, de cronograma, e a gente tem que resgatar primeiro aquele conteúdo lá atrás para conseguir dar andamento. Na verdade, a gente está conseguindo formar o mínimo que é o profissional que tem um conhecimento técnico, que tem um olhar reflexivo com aquela vivência do SUS, mas eu falaria que se eles viessem com uma bagagem melhor daria para aprofundar mais o conhecimento técnico. A gente atende muito a população de uma classe econômica mais baixa, eu não acredito que o problema seja a classe econômica, mas é o acesso que essas pessoas tiveram, então a maioria vem de uma escola pública que muitas vezes quase não tiveram aula, então com um déficit muito grande de conhecimento. (C27, CUPCFL)

A maior dificuldade é o perfil do aluno que ingressa. Nós temos aqui os diagnósticos na entrada, para fazer nivelamento de Português, Matemática, nós aplicamos um teste em Português, o teste de Cloze para interpretação de textos e a gente está descobrindo o analfabetismo mesmo, o cara que sabe ler, mas não entende o que leu! E isso é desafiador! Porque antes você tinha um universitário, aquele que... é universitário! A nata da sociedade, o cara é um intelectual! E hoje eu estou trazendo, estou recuperando, nivelando e preparando! (C15, CUPSFL)

A gente tem um problema grande de formação do ensino médio, os alunos chegam com muito déficit, então é um grande desafio para nós coordenadores. Acho que esse é o maior desafio para mim. Os alunos chegam com dificuldade de Português, dificuldade de Matemática, Biologia, de escrita, você pede para fazer uma anotação de enfermagem e ele não consegue redigir. (C10, UPCFL)

Olha, nós temos alguns problemas que vêm em decorrência de uma fase da educação que se torna bastante difícil, que são os alunos sem uma preparação educacional, uma preparação (porque a gente fala que educação não é só o que você aprende na escola, alguns outros fatores e diversos outros fatores). Então o aluno não é aquele aluno que eu já formei anteriormente, há alguns alunos, porque eles vêm muito cru, muito pobre no conhecer de si, eles não se conhecem enquanto pessoas, então como uma pessoa dessa pode cuidar de um outro? [Qual seria o perfil ideal de aluno para ingresso neste curso?] Esse perfil é aquele aluno que teve uma escola regular, que não passou pelo supletivo (não é preconceito). É que você percebe que ele tem uma captação diferente. (C7, CUPCFL)

Uma das dificuldades maiores é exatamente esse ajuste de quem chega para um nível de universidade. Que você não pode nem abaixar e nem... como é que eu vou fazer? Hoje eu estava comentando com a professora, que veio conversar sobre um aluno e tal, e eu ouvi o Ministro da Educação falando do Ensino Médio. Ele disse que o risco agora, que o segundo grau está tão banalizado, tão caído, tão desarticulado com tudo, que no último exame que fizeram, a média era 1% dessa proporção, alguma coisa em relação à média, em relação à matemática e a português. E, que um dos riscos era assim, que o primeiro grau, que está muito estruturado, vai sobrepujar o segundo. O que está tão mal, está tão mal que... ele vai ser sobrepujado! Como é que chega esse aluno aqui? As dificuldades são de toda ordem. (C1, FPSFL)

Eu acredito que principalmente relacionado à formação básica. As pessoas elas têm essa vontade de servir à profissão, mas elas não têm o conhecimento básico necessário para conseguir alcançar o conhecimento que a gente propõe. Então a gente retoma as questões do ensino básico, o quanto caiu a qualidade do ensino básico, e o quanto é difícil a gente lidar com isso dentro da Graduação. (C23, FPCFL)

Uma coisa que eu tenho uma dificuldade é na formação da base. O que a gente está percebendo é que os alunos que estão sendo admitidos no curso de Enfermagem, eles vêm com uma expectativa de ter um diploma e para isso ter uma profissão e ganhar dinheiro, mas eles vêm sem formação da base. Então simplesmente é aquele aluno que você vai aplicar uma prova, ele não sabe interpretar questão, porque não sabe Português; você vai ter aula de Estatística e ele não sabe fazer regra de três. Não sabe metros, quilogramas, centímetros, porque é um aluno que está vindo com uma deficiência muito grande de sala. Então muitos dos nossos alunos formam com um nível profissionalizante muito bom. Então ele tem condições de atender um pronto-socorro, paciente em uma unidade básica, em estratégia de saúde da família, mas ele não sabe fazer um relatório, ele não sabe fazer um ofício, quando elabora um ofício com recuo

à esquerda, com erros gritantes de Português, então eu estou formando um aluno com um nível de profissionalização forte. Mas ele ainda tem muita deficiência de Português, de redação de texto, em interpretar, em elaborar uma questão, um relatório, um protocolo, a escrita é muito ruim. Tem alunos que entregam relatório eu falo: “Meu Deus!”, né? É pesquisa com z, pesquisar com z, aquela redação de meia página, então como é que faz um relatório de gestão no estágio supervisionado por exemplo de meia página? O que ele viu? O que ele interpretou? (C9, CUPSFL)

Uma outra dificuldade que nós tivemos é em relação à entrada. Apesar do nosso vestibular ele ser realizado pela [instituição responsável por processos vestibulares], e lá temos uma concorrência em torno de cinco ou seis estudantes por vaga, mas a entrada do nosso estudante é em sua maioria estudantes oriundos da escola pública. E a gente tem encontrado muita deficiência nesses estudantes, principalmente em interpretação de texto, leitura, criar o hábito de estudar. A gente tem percebido que os estudantes de enfermagem eles vêm da escola pública e não vêm com esse hábito de estudar. Então principalmente no primeiro ano, esses estudantes têm uma série de dificuldades de adaptação ao curso. (C3, FAPE)

A gente tem dificuldades relacionadas aos estudantes, estudantes que chegam sem o hábito de estudo contínuo. Uma parcela deles vem sem esse hábito. Então o ensino se torna difícil. (C17, UPE)

O outro é a formação básica de alguns estudantes, não são todos. Mas alguns estudantes chegam com o próprio Português muito aquém. A gente tenta às vezes dar dicas, que é difícil. Mas essa é uma dificuldade que às vezes me chama atenção. (C4, CUAPM)

Eu acho que o desafio maior é conscientizar o aluno porque o nosso perfil de aluno é de escola pública muitas vezes. E o máximo das vezes ele apresenta baixo desempenho principalmente no primeiro ano e no segundo ano. A gente tenta nivelar, trabalhar com nivelamento é um desafio. O nivelamento, principalmente nessa parte de Química, Bioquímica, Citologia, Histologia. Quem não vem de Anglo, Objetivo, essas apostilas assim, tem muita dificuldade e a autoestima cai muito, porque eles não se sentem capazes de conseguir atingir essas metas. (C26, FPCFL)

Coordenadores acima evocados estão sintonizados quanto ao perfil do estudante ingressante na graduação em Enfermagem: Egresso de formação básica na rede pública de ensino; sem hábito de estudo; com nível insuficiente (para o curso universitário) de conhecimentos disciplinares (especialmente em Português e Matemática). Segundo os

entrevistados, recai sobre coordenadores e docentes o desafio de prosseguir com esse estudante no curso, uma vez que o ensino universitário requer o acesso a conhecimentos prévios (que deveriam ter sido obtidos na formação básica). Discursos que associam déficits na educação básica (oferecida pelo poder público), são difundidos por organismos financeiros internacionais, a exemplo do Banco Mundial. Em relatório intitulado “O ensino superior: as lições derivadas da experiência” (tradução nossa), o Banco Mundial alegava que o ensino superior ainda era elitista, uma vez que os ocupantes das vagas detinham ótimas condições de educação primária e secundária, de modo que “os filhos das famílias mais abastadas são fortemente subsidiados pelo resto da sociedade para ajudar as universidades públicas, o que reforça suas vantagens econômicas e sociais.” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.29, tradução nossa)

Segundo essa acepção, as melhores condições de educação básica estariam atreladas ao maior poder econômico das famílias, as quais poderiam arcar com o pagamento pelo serviço educacional. Portanto, as melhores condições de ensino básico estariam nas escolas privadas, ao passo que o âmbito das escolas públicas ofereceria ensino de qualidade (no mínimo) duvidosa.

Segundo o relatório do Banco Mundial, o alívio da pobreza estaria vinculado ao aumento das taxas de ingresso no ensino superior, o que contribuiria para o crescimento econômico, devido ao preparo de capacidades técnicas de alto nível. Nos países em desenvolvimento, o ensino superior tem sido a modalidade educacional de mais rápido crescimento, o que se deve aos subsídios governamentais no âmbito da educação. (BANCO MUNDIAL, 1995)

Com essas teses, o Banco Mundial incitava diversos países¹⁷ à aquisição de empréstimos para a expansão da educação superior. Embora esses recursos financeiros pudessem ser investidos – proporcionalmente – na expansão de IES públicas e privadas, o Banco Mundial (1995, p.41, tradução nossa) postulava que “os incentivos financeiros para estimular o desenvolvimento de instituições privadas só podem justificar-se em razão de constituírem uma forma de aumentar as matrículas a um menor custo para o governo do que de ampliar as instituições públicas”. Segundo essa orientação, os investimentos financeiros destinados a instituições privadas seriam viabilizados por subvenções estatais através de bolsas de estudo, isenções fiscais e doações; o que acarretaria “pouco ou nenhum aumento do gasto público.” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.4)

¹⁷África, Ásia e América Latina são as áreas com mais projetos financiados pelo Banco Mundial.

No Brasil, a expansão do ensino superior deve-se em parte, à tendência mundial de incluir a educação no campo de bens e serviços comercializáveis, na esteira da competitividade mundial. (MANCEBO, 2017) De acordo com Mancebo *et al* (2016), as principais medidas responsáveis pela expansão universitária no Brasil foram, no âmbito público: o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que subsidiava o incremento de cursos e vagas nas universidades, bem como investimentos em infraestrutura nessas instituições; iniciativas governamentais de fomento à educação à distância, com destaque para a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a celebração de contratos com organizações e serviços do âmbito privado, consolidando assim as chamadas Parcerias Público-Privadas (PPP).

A celebração de parcerias público-privadas atende à orientação do Banco Mundial (1995, p.12), de que os conselhos de administração das universidades públicas contem com a participação de representantes do setor privado, como forma de “assegurar a pertinência dos programas acadêmicos”. Logo, o Banco defende a pertinência dos currículos acadêmicos (nos âmbitos público e privado) às demandas e interesses do mercado.

No âmbito privado, a expansão do ensino superior brasileiro teve seu veículo no financiamento público estatal para ingresso de estudantes no ensino superior. Tal financiamento deu-se por meio de investimentos maciços em linhas de crédito estudantil (programas de Financiamento Estudantil, FIES) e do Programa Universidade para Todos, o PROUNI (calcado na desoneração fiscal de IES que destinassem parte de suas vagas em forma de bolsas de estudo a indivíduos de baixa renda). (MANCEBO *et al.*, 2016)

Os investimentos públicos destinados ao fomento da iniciativa privada na educação superior não foram modestos. Ao contrário, segundo Reis (2016, p.25, grifo nosso):

Em 2014, o Governo Federal liberou R\$ 13,154 bilhões para o FIES e o PROUNI. Essas despesas passaram a representar 12,32% do orçamento total sob supervisão do MEC. Em termos financeiros, os recursos destinados à expansão da educação superior privada, por meio do FIES e do PROUNI, **cresceram 880,42%: de R\$ 1,342 bilhão, em 2003, para R\$ 13,154 bilhões, em 2014.**

Com o exposto, argumentamos que a associação da baixa qualidade da educação básica¹⁸ ao âmbito público de ensino contribui para a disseminação de injustiças sociais. É que

¹⁸Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), a educação básica é composta de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (BRASIL, 1996)

a aceitação quase dogmática de que a educação pública brasileira é de má qualidade engrossa o rol de ideias que justificam a destinação prioritária de investimentos públicos para o segmento privado da educação. Mas, qual seria o problema em priorizar recursos governamentais ao segmento educacional privado?

É que o compromisso de instituições educacionais privadas com a rentabilidade dos cursos propicia a oferta do básico mínimo necessário à formação universitária. E como diz Freitas (2012, p.390), “o básico exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como ‘básico’, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser ‘básico’”. Assim, discursos que respaldam a priorização de investimentos públicos no segmento privado de ensino contribuem para que o ensino superior possibilite – a uma massa expressiva de sujeitos – uma formação superior básica, deixando de fora a “boa educação que sempre será mais do que o básico”. (FREITAS, 2012, p. 390)

Além do discurso que indica a desqualificação da educação básica pública, as falas de coordenadores acrescentam ao perfil do ingressante universitário, o fato de serem trabalhadores, que necessitam dos rendimentos de seu trabalho para o custeio de sua formação universitária. É o que evidenciam os excertos abaixo:

O nosso curso acontece em dez semestres. A primeira dificuldade mesmo, o nosso alunado é um alunado que já trabalha, é um alunado que já atua como técnico de enfermagem, é um alunado que teve dificuldades, que vem da região toda. Então eu acho que a maior dificuldade é manter o aluno que ingressa no curso até o final. Esse eu acho que é um grande desafio. É um aluno que vem do Sul de Minas, que dá plantão, que sai às 7 horas da manhã para estar aqui às 8 horas, então acho que esse é um desafio grande. (C21, UPSFL)

Então o aluno ele tem aquele tempo para estar em sala de aula. Então por exemplo eu venho de uma formação integral e eu falo: Puxa que bom seria se o aluno só estudasse! Se tivesse aquele tempo inteiro para se dedicar para aquilo. Mas a gente sabe que é o perfil que ele trabalha o dia inteiro e aí o que sobra é o que tem para sala de aula. Aquele aluno cansado, então acho que uma das dificuldades é essa. (C27, CUPCFL)

O fato de ser um curso noturno prejudica um pouco o desempenho do aluno. Eles vêm de uma realidade que eles têm que trabalhar de dia para conseguir pagar a faculdade de noite e aí a hora que você tenta levar ele para o campo de estágio ou para uma atividade diferenciada no período do dia você tem uma certa dificuldade. Então assim, muitos deles já trabalham na área como auxiliares e técnicos e às vezes eles têm um pouco de dificuldade em perceber o papel da

Enfermagem, o olhar do enfermeiro, desvincular um pouco da função do auxiliar e do técnico. (C8, FPCFL)

No último ano a gente faz algumas parcerias por exemplo com o curso de Administração, onde a gente tem aula de motivação, de gestão de projetos, então a gente faz isso, mas é muito difícil a gente ter isso muito forte. Por exemplo eu fiz uma parceria para eles trabalharem com a gente agora dia 22 de novembro, uma aula sobre como se portar em uma entrevista, como elaborar um currículo, então devido ao curso de Administração que a gente tem aqui na universidade, e é um professor deles que vem dar uma aula para a gente. Mas isso é muito difícil porque o aluno tem dificuldade de vir, muitos trabalham, “ah não é dia em que paga a van então não pode vir”, “ah minha aula é de segunda-feira então de terça-feira eu não posso vir”, então a gente tem essa dificuldade. (C9, CUPSFL)

Quando você trabalha em uma instituição pública, como eu já trabalhei, é um aluno que não trabalha durante o dia, é um aluno que tem um tempo muito assim bacana para ele poder estudar, para ele poder se dedicar, e ele vem de uma formação em geral do Ensino Médio melhor. Quando você vai para uma instituição privada, noturna, esse aluno trabalha, esse aluno tem dificuldade de ler, de escrever. (C24, CUPCFL)

Os excertos acima levam-nos a perceber que ingressantes são trabalhadores, muitos deles já atuantes na área de Enfermagem e que, em razão de suas atividades laborais (necessárias para o custeio de sua formação universitária), dispõem de tempo restrito para a dedicação às atividades inerentes à vida acadêmica. Ademais, as preocupações em buscar os recursos financeiros necessários ao pagamento das mensalidades do curso parecem afetar o engajamento dos estudantes com sua formação universitária; como complementam os coordenadores:

Eles vêm com a deficiência financeira. Eu tenho aluno que não consegue chegar aqui porque não tem como transportar, o cartão dele bloqueou e ele não tem como ter um valor para trasladar aí de um lado para o outro. Então a cobrança que a gente pode fazer a eles em comprar algumas coisas que são de necessidade própria, um livro, isso jamais. (C7, CUPCFL)

O aluno tem muito problema financeiro e não pode arcar com as mensalidades, e eu vejo que em algum momento ele está engajado, em outro momento ele perde o foco, então eu vejo que o desafio é manter um padrão no engajamento do aluno. (C26, FPCFL)

Em um cenário de mercadorização educacional, a captação de alunos é almejada por instituições privadas. As falas das coordenadoras abaixo revelam alguns mecanismos para a atração de estudantes:

A chegada deles é muito ruim. A gente tem uma chegada ruim, eles chegam com bastante dificuldades do ponto de vista de compreensão, de escrita, Matemática, raciocínios básicos. Vestibular existe, mas só existe. A gente não tem um limite, olha daqui para lá não dá. Nós coordenadores, não somos nós quem fazemos esse crivo. Quem faz é a administração, então isso muda ano a ano, tem ano que entram turmas mais fracas, mais frágeis e tem anos que entram turmas mais fortes. (C12, FPCFL)

[Sobre o perfil ideal de aluno para ingresso neste curso] *Esse perfil é aquele aluno que teve uma escola regular, que não passou pelo supletivo, não é preconceito. É que você percebe que ele tem uma captação diferente, tem algumas questões. E a política da empresa; esses alunos vieram por alguns processos de FIES; “a [nome da IES] paga por você”, então eles vieram com algumas facilidades, então a qualidade não era suficiente para eles estarem aqui. (C7, CUPCFL)*

Ora, se como diz C7, a qualidade educacional desses ingressantes trabalhadores não é suficiente para estarem na universidade, como eles obtiveram acesso a esse nível de estudos? Se se fala em democratização do acesso ao ensino superior, é porque “outrora” (?) a escola excluiu. A razão da pontuação de interrogação após o advérbio “outrora” é que para Bourdieu e Champagne (1998, p.224), “como sempre, a Escola exclui.” Rejeição e expectativas rasas em relação ao futuro são lugares conhecidos de determinada classe social. Que classe social é essa? Quem são os excluídos da (na) escola? Contam-nos Bourdieu e Champagne (1998) que até os anos 50, o acesso aos liceus parisienses ficava condicionado à aprovação em exames que deixavam de fora aqueles que eram reputados como naturalmente deficientes, pessoalmente incapazes para a educação profissionalizante.

A esses, portanto, era mais do que suficiente o acesso ao ensino primário, que lhes garantiria, no futuro, a operação de trabalhos manuais. Esse era o destino reservado aos filhos de operários (por exemplo), representantes de classes sociais mais desfavorecidas. De outro lado, os chamados “bem-nascidos” (ibidem, p.223), filhos de elites parisienses, que provinham de instituições escolares de elevado prestígio social, logravam êxito nos exames de admissão ao ensino profissionalizante. Assim, podiam usufruir do preparo ao desempenho de profissões intelectuais e/ou de direção. Esse cenário escolar reproduzia a hierarquia social existente. (BOURDIE e CHAMPAGNE, 1998)

Continuam narrando Bourdieu e Champagne (1998) que com a obrigatoriedade da escolarização até os dezesseis anos, jovens oriundos de classes sociais desfavorecidas chegam aos liceus e deixam de ser alvos do rótulo de incapazes ao estudo, passando a ser considerados corresponsáveis por sua própria formação profissional. Uma vez “inseridos”, esses novos ingressantes reproduzem uma espécie de “resignação desencantada, disfarçada em negligência impertinente.” (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998, p.224)

Paulo Freire parece ter definido o que Bourdieu e Champagne (1998, p.224) chamam “resignação desencantada”:

De tanto ouvirem que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (FREIRE, 2019, p.69, grifo do autor)

O ingresso de estudantes socialmente excluídos traz ao ambiente universitário as contradições sociais que separam os que sabem e os que não sabem; os que logram êxito ao longo do curso e os que colecionam fracassos. Contudo, alegam Bourdieu e Champagne (1998, p.223) que “essa conciliação dos contrários não se dá sem contrapartida”. A contrapartida vem através de uma espécie de

Resignação desencantada, disfarçada em negligência impertinente, visível através da indigência exibida do equipamento escolar [...]; tal resignação exprime-se também pela multiplicação dos sinais de provocação em relação aos professores, como o *walkman* ligado, algumas vezes, até mesmo na sala de aula, ou as roupas, extensivamente descuidadas, e muitas vezes exibindo o nome de grupos de *rock* da moda, inscritos com caneta esferográfica ou com feltro, que desejam lembrar, dentro da Escola, que a verdadeira vida encontra-se alhures. (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998, p.224)

As falas a seguir mencionam comportamentos estudantis que parecem ilustrar o pensamento acima apresentado (ibidem). Vejamos:

Ao mesmo tempo que a gente tem alunos que têm uma carência de base muito grande, a gente está na era da internet, os alunos muitas vezes estão assistindo aula com o celular ligado e o professor perguntando, falando e ele conferindo o que o professor falou nas consultas do Google. E aí o professor começa a se sentir constrangido, não dá conta e fala “oh eu vou encerrar por aqui porque eu não dei conta”, então é essa dificuldade de a gente conseguir. (C19, FPCFL)

O aluno dentro da instituição privada ele tem muitos direitos e muito poucos deveres. E eu esbarro muito nessa questão porque “eu estou pagando então eu quero” e as coisas não são

exatamente como ele quer. Eu tenho normas para serem seguidas, eu tenho protocolos para serem seguidos, eu tenho requisitos mínimos para cumprimento em cada disciplina. E eu não posso simplesmente ceder. Então eu acho que esse jogo de cintura é o maior desafio da coordenação. (C23, FPCFL)

Eu acho que a gente está tendo um problema, não sei se é uma situação sazonal ou de geração, mas é de pessoas com um perfil extremamente complicado. Postura inadequada, não sabem o que significa cuidado, pessoas que não têm sensibilidade para dialogar, ou ela vai para o enfrentamento ou ela vai para o choro. Então eu acho que essa geração que a gente está formando agora vão ser profissionais extremamente complicados. (C10, UPCFL)

O aluno hoje, ele entra com problemas emocionais muito intensos, ele já chega assim. E a motivação, a preguiça entre aspas de estudar. Eles cobram muito, mas os deveres ficam aquém dos direitos, eu estou falando bem genericamente porque eu tenho alunos ótimos, mas está muito difícil, está muito desgastante. (C13, FPSFL)

O jovem hoje tem uma tolerância muito baixa à frustração. Então se há uma tolerância baixa à frustração, a capacidade de resiliência fica muito difícil de ser obtida. (C16, CUPSFL)

O que a gente vê é que o respeito era mais forte. Parece que hoje as pessoas estão muito a ferro e fogo. As negociações são muito difíceis, e não só entre professor e aluno, mas eu vejo entre eles mesmo. Tem muito conflito às vezes: “Ah não vou ficar no grupo de Fulano porque eu não sei lidar com aquela...”, sabe umas coisas assim, é relação. Esse é um ponto bem importante. (C4, CUAPM)

Segundo Bourdieu e Champagne (1998, p.221): “essas ‘disfunções’ são o ‘preço a pagar’ para que sejam obtidos os benefícios (especialmente políticos) da ‘democratização’.” Assim, embora estejam inseridos na universidade, esses estudantes são vistos como potencialmente fracassados, e continuam sendo vítimas de exclusão, mas agora, estão aparentemente incluídos.

Entretanto, quais seriam os mecanismos pelos quais a escola opera a exclusão? Um deles é o da responsabilização do próprio estudante, quanto ao sucesso ou ao fracasso de sua vida escolar. Esse mecanismo é percebido nas falas dos coordenadores a seguir:

Então eu vejo alunos formados em escolas noturnas, que se dedicaram, que fizeram estágios bem fundamentados, fizeram atividades práticas bem fundamentadas e você consegue formar. (C24, CUPCFL)

Ele tem que entender que o professor é conciliador desse aprendizado, ele tem que ser protagonista, ele não pode esperar somente da instituição. Ele tem que entender que ele tem que buscar os seus aprendizados também, encarar a coisa como professor. O aluno deveria aproveitar ao máximo as oportunidades que serão oferecidas no dia-a-dia. Então eu acho que o desafio é colocar uma meta, elevar a autoestima e fazer com que o aluno realmente acredite em si mesmo e consiga evoluir. É uma questão pessoal do aluno, também. (C26, FPCFL)

Eu tenho uma posição: Eu tenho que formá-los. Eles estão comprando um serviço, eu tenho que formá-los. Então muitas vezes eu falo que eu tenho que ser dura e rígida. Porque eu não posso enxergar a vida de cada um porque existe um todo e ao enxergar o problema deles eu vou também levá-los a não ser enfermeiros e não conseguir um emprego. Porque vai existir a deficiência. Então, sofrido, mas é aquela coisa: É assim e acabou, quem conseguir vai, quem não conseguir, fica. Eu estou formando, eu tenho que dar uma formação para vocês. Compreendo muito bem a situação de cada um, o olhar, mas eu não posso lidar com o problema do individual, eu tenho que dar uma formação. E está custando, é uma faculdade privada! Vocês não estão pagando agora, mas vão pagar depois, e a dívida é alta! (C7, CUPCFL)

Eu acho que não é só aqui, mas em qualquer outra instituição, a gente começa às vezes o primeiro semestre com setenta alunos e depois a coisa vai caindo e às vezes termina com vinte alunos. Nós formamos agora em fevereiro trinta alunos. Mas a gente viu que foi um lapidar mesmo, foi uma seleção natural e eu tenho certeza de que esses trinta que irão para o mercado têm condição de estar atuando amanhã tanto a nível assistencial direto em hospital como a nível de gestão, como a nível de planejamento, eu tenho certeza que eles teriam condições. (C21, UPSFL)

A consideração de que alguns estudantes sejam **naturalmente** fortes ou fracos (no bojo de uma espécie de *seleção natural*, como citou C21) pode impelir educadores a reduzir esforços nos fracos e a maximizar investimentos nos fortes, contribuindo assim para o aprofundamento das injustiças sociais.

Reforçada por discursos pautados na liberdade de escolha dos indivíduos, a exclusão escamoteia as condições sociais que permitem a uns fazerem melhores escolhas, ao passo que outros tomam direções que reforçam o lugar social por eles amplamente conhecido: o da marginalização, do preconceito, da exclusão. Observemos que o discurso maciçamente empregado em favor da democratização do acesso ao ensino superior defende exatamente o contrário: a democratização do acesso traria aos ingressantes o poder de escolha, a liberdade para construir o futuro. O que esse discurso esconde são as diferenças de capital cultural entre

os sujeitos, que os orientam de modos diferentes durante a trajetória acadêmica e profissional.

Assim, sob o discurso do poder de construção de seu próprio futuro:

As mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuam sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social. (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998, p.223)

Nesse contexto, merece destaque, no pensamento de Bourdieu e Champagne (1998) a afirmação em torno da mudança do valor social do diploma. Tê-lo não mais indica distinção, sinal de elevação intelectual, “passaporte” para um futuro profissional em posições socialmente elevadas. Como se já não bastasse a exclusão escolar de que historicamente são vítimas, uma vez tendo acesso ao ensino superior, “os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado.” (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998, p.221)

Com efeito, depois de um período de ilusão e mesmo de euforia, os novos beneficiários compreenderam, pouco a pouco, que não bastava ter acesso ao ensino secundário para ter êxito nele, ou ter êxito no ensino superior para ter acesso às posições sociais que podiam ser alcançadas com os certificados escolares. (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998, p.220)

Como que reconhecendo a desvalorização social do diploma, alega C10:

Nos últimos anos com as escolas de enfermagem sendo criadas de Norte a Sul do País, curso EaD e tudo mais, então perdeu a seletividade. Então o mercado de trabalho daqui a cinco ou dez anos vai virar um garimpo de bons profissionais porque hoje nós sabemos que o currículo não tem mais tanta importância. (C10, UPCFL)

É necessário, contudo, lembrar que iniciativas governamentais em torno da expansão do acesso ao ensino superior não alijaram instituições públicas de ensino. E por estarem – instituições públicas e privadas – situadas em um contexto social marcado por individualismo e competitividade, sujeitos que atuam no ensino superior brasileiro sentem as repercussões dos valores impregnados no macrocosmo social. Em outros termos e com base em Bourdieu (2004), o campo universitário (microcosmo social) reproduz as forças dominantes no macrocosmo. Nessa direção, coordenadores manifestam os impactos de questões presentes no macrocosmo social sobre o microcosmo da universidade, os quais se traduzem como obstáculos à permanência estudantil no ensino superior.

Muito além das demandas pedagógicas a gente tem atendido muitas demandas de caráter psicossocial. Então está sendo um desafio. A [nome da IES] atingiu agora em 2019 os 50% das cotas. Então a gente tem lidado aqui com questões de permanência estudantil muito importantes. Então frequentemente a gente tem atendido a esse tipo de demanda, alunos que não conseguiram ter acesso a questões de permanência estudantil que a universidade oferece ou que a situação financeira da família muda; e temos tido também muitos alunos com o sofrimento mental, com o adoecimento mental, que a gente também tem tido que lidar com essas situações, encaminhar, resolver as questões acadêmicas, esse é um desafio bastante grande para a Coordenação. (C17, UPE)

Os nossos alunos estão adoecendo muito, depressão, ficando sobrecarregados, estressados, com ansiedade. Existem vários adoecimentos e vários afastamentos, com vários distúrbios, transtornos persecutórios. (C20, UPF)

O perfil do aluno ingressante modificou muito. Temos muitos alunos com perfil socioeconômico muito difícil, muito complicado. Não só na questão financeira, mas também na questão de desagregação familiar, social; então a universidade tem que tentar suprir não só a formação técnico-científica, mas a formação de cidadania, então é uma tarefa árdua, mas é fascinante. (C18, UAE)

Eu estou atendendo aluno à noite, dando aula, tem aluno com crise de ansiedade; não só no meu curso, na Química o aluno se suicidou mês passado, na Enfermagem o aluno tentou suicídio há dois meses. (C28, FAPM)

Todas as falas que aludem à questão do adoecimento estudantil durante o curso universitário procedem de coordenadores que atuam em IES públicas. No bojo das falas de coordenadores entrevistados, inferimos que a ausência da menção de coordenadores de IES privadas à questão do adoecimento estudantil não indica a inexistência desse problema nesse segmento educacional, mas sua desvalorização frente ao foco no preparo cognitivo do estudante para exames avaliativos como o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). Essa inferência baseia-se nas falas seguintes:

Então é aquela discrepância mesmo daquilo que se exige com o perfil do aluno que vem e com o instrumento depois que nos avalia do ENADE. Então hoje as instituições privadas têm uma preocupação muito grande com esse instrumento que nos avalia, e essa preocupação de nivelar o aluno. (C27, CUPCFL)

[Sobre dificuldades financeiras dos estudantes] *Então a cobrança que a gente pode fazer a eles em comprar algumas coisas que são de necessidade própria, um livro, isso jamais. E você sabe que o ENADE hoje para a gente, instituição é um trabalho árduo, como que a gente vai preparar esse aluno para um ENADE?* (C7, CUPCFL)

No último NDE nós estávamos analisando o resultado do ENADE e nós fomos olhar o resultado do ENADE de outra forma, sobre as nossas notas mesmo. E nós temos as notas da geral e específica acima da média do Brasil. A gente procura qualidade mesmo. Então quando eu vi...eu sabia a nota de CPC, sabia a nota ENADE, mas eu não tinha visto ainda esse resultado olhando cidade de São Paulo, região Sudeste e País. Nós estamos sempre acima da média de todos. Então, ufa! Está dando certo, é uma formação de verdade, não é proforma, é de verdade. (C15, CUPSFL)

A concentração de esforços pedagógicos e institucionais no preparo do estudante para o ENADE reflete a responsabilização unilateral do estudante pela qualidade do curso universitário. Essa é uma tendência da cultura de avaliação nos últimos anos, segundo Afonso (2012), que, sendo por ele designada “avaliocracia” (significando uma cultura de governança escolar pautada na avaliação), supervaloriza os resultados obtidos pelos estudantes, em prejuízo da análise global da escola e do trabalho dos professores. (AFONSO, 2012) Essa tendência encontra amparo na subordinação de docentes e coordenadores aos ditames da gestão central; é o que inferimos do pensamento a seguir:

Escravo da burocracia imposta pelas políticas de avaliação externas que recaem sobre seu trabalho, e submetido a um excesso de demandas complementares que lhe tomam todo o tempo livre, o docente vê esvaziar-se a essência do seu papel educativo e formador. O tempo necessário à criação e reinvenção é usurpado pelo controle central e burocrático que os gestores universitários tratam de garantir, de modo a atender às demandas do sistema de avaliação externa, que, por sua vez, os submete sem que se apercebam da relatividade de seu poder. Ou, quando o percebem, tendem a construir rotas de fuga, de evitação de problemas, optam por não arriscar qualquer ato de insubordinação que os coloque em situação de risco. (SORDI, 2008, p.53)

Ora, mas que problema há na concentração de esforços – por parte de coordenadores e docentes – na obtenção de resultados satisfatórios, pelos estudantes, perante avaliações de larga escala como o ENADE? Evocamos Sordi (2008, p.56) para resposta a essa questão; diz a estudiosa:

A insistência no uso da avaliação como classificação e recurso disciplinador, subtrai dessa atividade todo seu potencial educativo, formativo e emancipatório. E, contraditoriamente, reacendem seus efeitos conformadores e até deformadores nas subjetividades dos estudantes/ profissionais.

Não vislumbramos problema em a instituição de ensino concentrar esforços para o preparo do estudante em direção ao ENADE. O problema está, em nossa acepção, quando a IES toma a parte pelo todo, isto é, quando faz a leitura dos resultados obtidos perante o Exame como que correspondendo à totalidade da avaliação da qualidade do curso universitário. No entanto, chamam-nos a atenção duas vozes dissonantes que saem em defesa do estudante universitário. Um dos coordenadores, ao comentar sobre a qualidade do ensino superior de Enfermagem no Brasil, pontuou:

Nós somos o curso que tem o menor score de avaliação nos ENADES da área de Saúde, embora seja um curso que tem a maior quantidade de escolas e de alunos do País. Então é muito ruim. Na verdade, o enfermeiro que está sendo formado ele é muito ruim, ele é muito limitado, ele não tem competência técnica, ele não tem competência do conhecimento específico, do conhecimento geral. Está virando uma espécie de exército reserva que vai para o sistema de saúde e vai fazendo por demanda, mas sem processar esse conhecimento e sem ter uma execução processual, coerente, engajada. É muito ruim! Nós sabemos que salvo alguns oásis (risos) de formação, a formação é muito ruim. E não é culpa do aluno, é culpa de um contexto sociopolítico mesmo. (C2, FPCFL)

Os alunos nossos eles têm interesse. Eles são interessados, só que eles vêm de uma realidade de trabalho para pagar a faculdade, que também exige da gente um outro jeito de lidar com algumas coisas, porque esse é o perfil do aluno que chega. (C12, FPCFL)

A fala de C12 aponta para a importância de um olhar empático por parte da coordenação de curso, em consideração às condições sociais dos estudantes. Já o coordenador C2 (FPCFL) remete o déficit de qualidade da formação de enfermeiros a um contexto sociopolítico interessado no desgaste da formação profissional. Ainda sobre a qualidade da formação de enfermeiros no Brasil, C2 argumenta:

É culpa de um contexto sociopolítico mesmo, é muito maior do que só a nossa responsabilidade; porque enfermeiro gosta muito de se responsabilizar sozinho de tudo, como se ele vivesse desvinculado do mundo e não é! Nós estamos vinculados a todas as questões sociopolíticas do País, da saúde especificamente. Se você olhar para outras áreas de formação, como o Direito por exemplo, como as engenharias, como a Medicina, a comunidade de profissionais se manteve atuante para impedir que fosse tão ampla a perda da estrutura de formação. E nós enfermeiros não conseguimos fazer isso, a gente, por mais que reclame, fale que o enfermeiro está ficando ruim, a gente não conseguiu efetiva atuação enquanto grupo,

enquanto comunidade, que de alguma forma barrasse essa frouxidão na formação do enfermeiro. [E que competências poderiam ajudar essa comunidade profissional a fazer esse enfrentamento?] Em primeiro plano, é algo que a gente ainda não aprendeu a ter, que é coesão política, profissional. O enfermeiro não tem. Parece que algumas universidades públicas se fecham no seu universo, então “aqui a gente só forma gente boa e pronto”, mas não teve essa corporatividade mesmo. Embora a gente tenha SENADEN, tenha as atividades da ABEN, mas, por algum motivo ela não foi efetiva, não foi eficiente. Não que não tenha havido trabalho, mas eu falo do sistema maior, que está por trás das questões políticas, das questões econômicas. (C2, FPCFL)

Alinhada com as afirmações de C2 (FPCFL), a fala a seguir (obtida alguns dias após as eleições de 2018 para o Legislativo e o Executivo nacionais) aponta a representatividade política da categoria de profissionais de enfermagem como estratégia necessária à defesa da qualidade da formação em Enfermagem no Brasil:

Eu tenho uma angústia, uma ansiedade e uma frustração. A Câmara [de deputados federais] já mudou dois terços dela, mas mais uma vez a gente não conseguiu colocar representatividade nenhuma! Nós temos alguns enfermeiros tentando cargos eleitorais, pelo menos aqui no estado de São Paulo não conseguimos nenhum e é o estado com maior número de eleitores, então isso é preocupante. É uma dificuldade a gente fazer com que as pessoas que entram no curso entendam que política é necessária, que não existe mudança sem conhecimento político. A gente tem uma dificuldade grande aqui, de fazer com que o aluno participe do Diretório Acadêmico, que participe do Diretório Central, parece que assim: “Ah professora é o pessoal que não gosta de estudar que vai atrás disso”, eu falo: Gente pelo contrário! Justamente as pessoas que são bons estudantes que querem ser bons cidadãos, e parece que a gente tem muita dificuldade. Nós temos uma dificuldade enorme de passar algumas mudanças na nossa legislação, principalmente as nossas 30 horas semanais e nós tivemos dificuldades porque nós não conseguimos nenhum representante. A escola vai ter que pensar não só conteúdo e técnica, mas na formação política. (C18, UAE)

Não obstante as falas acima reportadas apontem para o reconhecimento da importância da formação política de estudantes, coordenadores expõem alguns obstáculos para essa formação:

A gente veio aí de uma eleição política onde a gente teve problema, de briga de aluno do Bolsonaro, aluno que não sabe o que é fascismo, eles não viveram isso. Entendeu? Então assim, como a gente vai discutir política de saúde, holística, com essas pessoas, se a gente não tem

espaço para discutir... História! Pergunte se tem essas coisas na grade curricular! Tem, Sociologia e Antropologia, que é EaD, porque 20% do curso é EaD; essas disciplinas ficam como EaD, as que a gente tem chance de fazer esses debates, Antropologia e Sociologia, Psicologia, Saúde Coletiva, são EaD. E aí como você vai formar um profissional neste perfil, se a gente não consegue trabalhar isso dentro das grades curriculares? Então é difícil para a gente! Porque você fica entre: faço essa discussão ou termino o conteúdo que eu preciso terminar, da fisiopatologia da Insuficiência Cardíaco Congestiva? (C12, FPCFL)

Eu formo enfermeiro para trabalhar no SUS, no Sistema Único de Saúde. Esse é o meu primeiro passo. As políticas de saúde públicas estão bastante enviesadas, porque ontem mesmo eu recebi uma advertência verbal porque como eu dou aula de Políticas Públicas de Saúde da Criança e da Mulher, o aluno acha que tem viés ideológico. Então você vai vendo o quanto vai ficando cada vez mais difícil a nossa atuação. [Qual foi o argumento dele?] O argumento dele é que eu estou usando um viés ideológico porque eu coloquei um quadro estatístico de redução da mortalidade infantil da década de 90, anos 2000 até o atual onde começa a aumentar novamente. E o que eu estou falando são fatos. Eu não estou criando nada nem colocando uma estrelinha do PT em cada... mas eles entendem que é isso. Agora eu fico pensando como é que a gente vai conseguir dar aula, porque qualquer coisa eles acham que tem um viés político. E aí como tem uma gentil deputada que manda todo mundo gravar os professores¹⁹, a gente está trabalhando nesse tipo de perspectiva, cada dia pior. Estou pensando que a gente vai começar a formar amebas. Amebas para cuidar de gente. Então a dificuldade atual é de em qualquer abordagem que você faça em termos de políticas de saúde pública, eles já estão achando que é um viés político, então é uma dificuldade imensa, que vai nos limitar nas abordagens. Eu falo de Saúde da Mulher, eu tenho que falar das questões de gênero. Daí quando você fala das questões de gênero eles acham que você está usando viés político porque você está falando questões de gênero. Aí você fala da violência contra a mulher, do abuso contra a mulher, eles acham que você é feminista. Eu nunca tive problema com aluno gravar minhas aulas. O grande problema é que se eles pegassem a aula, gravassem e levassem para o diretor, você teria mais argumentos, ele gravou e ali está dito, talvez você consiga até explicar; mas eles distorcem o que você falou, mandam e-mail e fica entre a tua palavra e a do aluno. E obviamente tem toda uma ameaça porque a Direção Acadêmica não quer ter problema. (C19, FPCFL)

¹⁹Na semana subsequente à vitória eleitoral do presidente Jair Bolsonaro, a deputada estadual Ana Caroline Campagnolo (eleita pelo PSL/SC) incitou alunos a filmarem professores que em sala de aula, manifestassem posições político-partidárias. Um contato celular foi informado para o recebimento desses vídeos. Na rede social da deputada constava o seguinte: "Na semana do dia 29 de outubro, muitos professores e doutrinadores estão inconformados e revoltados. Muitos não conseguirão disfarçar sua ira e farão da sala de aula uma audiência cativa para suas queixas político-partidárias em virtude da vitória do Presidente Bolsonaro". Matéria disponível em <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/eleicoes/2018/noticia/2018/10/29/deputada-estadual-do-psl-eleita-por-sc-incita-alunos-a-filmar-e-denunciar-professores.ghtml>. Acesso em 30 maio de 2019.

Desses excertos, depreendemos haver forças hegemônicas interessadas no alijamento estudantil em relação a questões sociopolíticas que interferem nas políticas de saúde. O modo de organização curricular e o controle ideológico do trabalho docente são, à luz das falas acima apresentadas, vetores a serviço da alienação²⁰ dos estudantes.

Ora, mas por que uma formação universitária comprometida com a formação política de seus estudantes, ameaçaria forças hegemônicas? É que “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.” (FREIRE, 2019, p.98) Portanto, uma formação universitária que leve os estudantes a perceberem-se como possíveis atores na transformação das contradições sociais presentes no mundo, pode implicar liberdade do domínio exercido pelo poder hegemônico, pois, como diz Freire (2019, p.29), “as contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação”. Outrossim, alijados de uma formação que os capacite a uma leitura crítica da realidade, os estudantes permanecem alienados acerca das contradições sociais em que estavam imersos. Nessa condição, esses estudantes tendem à conformação, nos cenários de atuação profissional, às condições de trabalho e às práticas profissionais vigentes, imprimindo a esses cenários, pouca ou nenhuma transformação. Como relata C20:

A tendência do nosso enfermeiro é se instituir e daí você encontra com ele e ele está instituído, acrítico a tudo o que a instituição oferta a ele, sem luta; não estou falando que ele não tem que sobreviver nesse mercado, mas você percebe ele reproduzindo as práticas do cuidado sobretudo. (C20, UPF)

Para a coordenadora, é necessário investir na formação política dos estudantes:

Eu acho que a participação do estudante é uma coisa ainda incipiente. A gente não vê uma ideia de um grupo colaborativo. Você tem uma liderança que comparece, mas que também comparece não na voz do coletivo, mas às vezes de uma maneira mais individual. Então eu acho que esse é um ponto importante de investimento. (C20, UPF)

Na direção desse investimento, a formação universitária deve preparar os estudantes para a identificação de necessidades dos indivíduos e/ou coletividade. Segundo coordenadores, tem sido difícil direcionar os estudantes nessa ótica em virtude de seu interesse por saberes

²⁰Compreendemos alienação a partir do pensamento de Paulo Freire (2019), como sendo o estado no qual o sujeito está disperso, isto é, não consciente acerca das forças que o oprimem.

calçados em tecnologias duras²¹, em detrimento das leves.

O aluno vem com muita necessidade de técnica, “eu quero técnica!” e você quer prepará-lo para um raciocínio clínico e ele entende que tem que saber fazer a técnica, ele tem que ser bom nisso, ele não entende que é muito mais importante saber raciocinar a assistência, a necessidade daqueles para quem eles vão prestar uma assistência. (C16, CUPSFL)

Outra coisa que parece simples, mas não é, como ensinar essas pessoas que saber fazer um bom acolhimento é tão importante quanto saber colher uma gasometria. (C12, FPCFL)

Então as dificuldades para formar o perfil é que o aluno ainda tem a ideia de trabalhar com pacientes hospitalizados, e é muito difícil a gente conseguir fazer com que o aluno goste, se aproxime dessas questões da prevenção e a promoção. Então quando a gente dá um componente curricular voltado para Saúde Coletiva, para Saúde Pública, a questão epidemiológica, o aluno tem dificuldade de se adaptar a esse conteúdo. Ele gosta de doença, ele gosta de tratamento. Tanto é que quando a gente percebe que tem concursos públicos voltados para Saúde Coletiva, a gente percebe que o aluno não se interessa, sobra até vaga nesse sentido. Ele quer trabalhar dentro do hospital, ele quer trabalhar com paciente doente e a gente precisa mudar esse perfil desse aluno. (C5, UPCFL)

O nosso alunado vem com essa grande expectativa, de conhecer, de fazer estágio em uma grande UTI, de fazer estágio no pronto-socorro, que ele tenha todos os critérios de triagem, todos os protocolos etcétera. Mas está esquecendo do básico, que é o conhecimento da natureza, do território em que ele está inserido, então eu acho essa a importância, do regionalismo em que ele está inserido. Qual é a demanda de um aluno em Manaus, cuja população indígena é altíssima? Hoje nós temos lá muitos alunos indígenas. O fomento deles lá é conhecer uma UTI top em uma área altamente especializada, sendo que a necessidade deles lá não é essa. (C25, UPCFL)

²¹Merhy (1997) define tecnologias leves como aquelas que envolvem acolhimento e vínculo na relação profissional – usuário; já as tecnologias duras seriam as que se inscrevem nos instrumentos utilizados para a produção do cuidado em saúde; por sua vez, as tecnologias leve-duras referem-se à aplicação de técnicas, que envolvem um componente de conhecimento já estabelecido (por isso o termo “duras”) e um componente subjetivo, relacionado ao modo singular como cada trabalhador implementa a técnica em questão.

Perspectivas ampliadas de saúde consideram a multidimensionalidade das necessidades sociais de saúde. Nessa direção, Silva *et al* (2010, p.4) propõem “transformar as práticas de ensino, superando o modelo biologicista e a natureza setorial que caracteriza a formação e a atuação dos profissionais de saúde.”

Conquanto as falas acima enfoquem o estudante, na valorização de saberes técnicos em detrimento dos relacionais, defendemos que essa tendência tecnocentrada apenas reproduz a visão hegemônica (também tecnocentrada) do macro-contexto social no qual o estudante vive. Assim, o campo social no qual o estudante vive (seu microcosmo) reproduz as forças dominantes no macrocosmo. Tanto é que para Bourdieu (2004, p.21), “o que confere autonomia ao campo são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas.” (BOURDIEU, 2004, p.21)

Portanto, ao invés de responsabilizar o estudante por sua inclinação aos saberes técnicos em detrimento dos relacionais, somos favoráveis a que a formação universitária prepare o estudante para contribuir com o rearranjo das forças no macrocosmo social. Para isso, é necessário investir na formação de lideranças comprometidas com o coletivo por elas representado, o que requer uma educação dialógica, que estimule o debate, o conflito de ideias e o confronto de visões distintas de mundo, de sociedade e de saúde. Com essa acepção, C18 parece concordar, ao afirmar:

Eu percebo que em algumas instituições, como a gente está preocupada com essa questão do número, a educação é bancária, não é participativa. E eu acredito que ninguém possa ser 100% reflexivo só escutando, não praticando e não tendo voz para diálogo. Então eu acho que tem um caminho muito grande para percorrer. (C18, UAE)

Formações educacionais não participativas, impostas pelo poder da autoridade de sujeitos cultos sobre os incultos, parecem estar em consonância com a orientação política defendida pelo governo presidencial de orientação conservadora, que vigora no Brasil desde janeiro de 2019. É o que se reconhece na fala de C19 (que fora advertida pela Direção da IES, sob a justificativa de que estaria ensinando políticas públicas de saúde com viés ideológico):

Se eu quero formar um profissional crítico e reflexivo, eu tenho que provocar o debate, eu tenho que provocar a polêmica, não tem jeito. Não temos ainda uma visão de como é que eu vou sair dessa saia justa entendeu? Não consegui ainda me situar. Mas eu acho que vai ser bem difícil, eu acho que a gente vai tender a perder em qualidade do debate. Então eu acho que a gente vai perder muito, mas também pensando em termos de perspectiva do próprio

Ministério da Educação, como é que vai ficar a cobrança em relação a esse perfil crítico e reflexivo, talvez seja isso mesmo que eles queiram: amebas ambulantes. (C19, FPCFL)

Doravante, veremos que mediações têm sido postas em prática por coordenadores de graduação em Enfermagem, no intuito de evitar formar “amebas para cuidar de gente” (expressão tomada de empréstimo da fala de C19).

3.1.2 Mediações possíveis ante os desafios relacionados aos estudantes

Frente aos desafios mencionados na subseção anterior, as mediações direcionadas à qualidade na formação universitária remontam a relações pedagógicas entre coordenador e estudante. No âmbito dessas relações, coordenadores destacam o estímulo à participação do estudante na gestão do curso de graduação. Essa participação acontece pela expressão das necessidades e desejos dos estudantes, em relação à formação. Instâncias deliberativas internas à IES, como o Núcleo Docente Estruturante (NDE), conselhos de curso, centrais e diretórios estudantis e a Comissão Própria de Avaliação (CPA); bem como instâncias externas, como a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN), são identificados como espaços possíveis a essa participação; como relatam os coordenadores:

Um trabalho iniciado em uma outra coordenação, foi o fortalecimento do centro acadêmico. Então um centro acadêmico mais ativo, a insistência de que eles participassem das nossas reuniões, do conselho de curso, que houvesse receptividade dos estudantes junto ao Núcleo Docente Estruturante para que ele venha contribuir, que ele se sinta à vontade de estar vindo até a Coordenação expor as situações, que se sinta seguro, porque às vezes ele tem medo de perseguição. Que eles sejam participantes ativos de espaços de empoderamento social, por exemplo a gente teve o pleito de uma aluna que gostaria muito de vivenciar o consultório de rua. Então que ela fosse comigo conhecer o que é o consultório aqui, se é isso mesmo, se é uma modalidade que dá espaço para você, se há estágio, se o estágio dá para ser dessa modalidade, é complementar, é curricular... Então essas negociações também fazem parte. Os nossos alunos estão, por exemplo, adoecendo muito, depressão, ficando sobrecarregados, estressados, com ansiedade, “então professora, vamos mobilizar o pessoal da educação física, eles oferecem dança circular, ioga ...”. Então essas relações ajudam a gente a cuidar da formação, a cuidar das questões que estão colocando esse currículo em prática, e criando ele também. (C20, UPF)

Em tudo que a gente tem feito a gente tem chamado os alunos e discutido com os alunos. Eles têm participado de todos esses colegiados que eu te falei. A gente tem buscado trazê-los para

o conselho de classe, para participar ativamente do conselho de curso; quando eles faltam a gente insiste, a gente fala da importância do protagonismo deles (C17, UPE)

Nós recentemente, junto à ABEN São Paulo, criamos o Núcleo dos Alunos. Então os alunos estão à frente, até para trazer para a gente qual é o olhar deles, a demanda deles. (C25, UPCFL)

A participação do estudante em instâncias que visam discutir e deliberar sobre a formação profissional, ajuda o estudante a “reconhecer o papel social do enfermeiro para atuar em atividades de política e planejamento em saúde” (como dispõe o artigo 5º das DCN Enf – BRASIL, 2001). Essa inferência baseia-se na fala de C20:

O estudante era bem esquecido no nosso curso e eu diria que há uns quatro anos ele toma um protagonismo maior, talvez pelos encontros com os próprios movimentos sociais, que vão estimulando o protagonismo, então eles também topam ser protagonistas e ativam, criam ligas e participam dos espaços legítimos existentes na Universidade, se candidatam a serem parte de conselhos das instâncias distintas da Universidade, e essa inserção é importante também, porque ela é algo que faz parte do ser enfermeiro. Ele precisa entender que há colegiados e há colegiados importantes para discutir saúde, seja em um hospital, em qualquer instituição, perceber onde essa instituição se aloca, que relações ela guarda, ter curiosidade sobre elas, então isso também é uma bandeira. (C20, UPF)

Relações mais próximas entre coordenadores e estudantes configuram também mediações à qualidade na formação universitária, por possibilitarem a identificação de necessidades do estudante. A esse respeito, os coordenadores declaram:

Como a gente está muito próximo do aluno, eles nos contam coisas que a gente fica sabendo, mesmo que não saiba muito bem como direcionar naquele momento, daí a gente pede ajuda para a psicóloga, a gente troca grupo. (C22, UPSFL)

A gente tem duas reuniões por bimestre, reuniões todos juntos e aí a gente vai conversando, discutindo caso a caso, então para alguns alunos a gente usa uma estratégia, para outros a gente vê outras. Então a gente tenta ir direcionando, a gente tenta chamar o aluno mais perto. Como o grupo ainda é pequeno, a gente consegue trabalhar os casos individuais, que chamam mais atenção. (C4, CUAPM)

Eu não quero que o aluno entre aqui e por conta da dificuldade ele saia da escola. Captar já é difícil, mas manter... pelas nossas pesquisas o manter vem de duas coisas: Ou a mensalidade

ou é pela dificuldade de acompanhar o conteúdo. Mas uma coisa é muito clara, a gente nunca baixa o nível do curso em termos de conhecimento. Tem casos clássicos que ficaram de dependência várias vezes na mesma matéria. E aí vai um trabalho lado a lado. O que me facilita é eu ter poucos alunos e ser uma instituição pequena. Isso facilita o processo. Eu não empurro ninguém, eu vou trabalhando para eles crescerem mesmo. Claro que se eu tivesse duzentos ingressantes, quinhentos ingressantes eu não sei qual seria a estratégia hoje. Estou falando de sessenta a cem ingressantes, então é uma coisa diferente. Eu sei quem está com problema com a mãe doente, problema financeiro, quem terminou o namoro, a gente sabe tudo, a gente acaba tendo um vínculo forte com eles, isso traz para perto, isso inspira, isso ajuda a crescer no processo. (C15, CUPSFL)

Além de serem úteis à identificação de necessidades dos estudantes, essas relações contribuem à aprendizagem quanto ao significado e importância de vínculo na relação profissional, que é parte importante na formação de um “enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva.” (BRASIL, 2001, p.1) A esse respeito, opina C8:

A hora que você conversa com o aluno, conversas assim mais particulares, eles me procuram às vezes para expor os seus problemas. Não só por que não veio, mas para contar alguma coisa de casa e a gente começa a conversar. Então essa criação do vínculo é muito importante para que os alunos levem para a vida profissional, para que criem esses vínculos com os pacientes. (C8, FPCFL)

Das falas acima, depreendemos que a construção de relações geradoras de vínculo (coordenação-estudantes) e fomentadoras da participação estudantil na gestão do curso universitário, pode contribuir para a formação de um perfil egresso/profissional “capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania.” (BRASIL, 2001, p.1) Finalizamos esta seção alegando que mediações incentivadoras da participação ativa do estudante na avaliação e no planejamento de sua própria formação profissional, podem ser oportunidades para leituras críticas da realidade, mediante as quais os estudantes possam propor alternativas à superação de problemas. Portanto, o estímulo à participação estudantil na construção da formação universitária parece ser um antídoto à “resignação desencantada, disfarçada em negligência impertinente” (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998, p.224), reflexo do acúmulo histórico de exclusões sociais vivenciadas pelo estudante. O protagonismo estudantil na construção de qualidade da formação, pode prepará-lo para a intervenção na realidade, visando sua transformação. Chamam-nos a atenção estratégias que parecem ser úteis

para lidar com as diferenças entre os estudantes. Abaixo, C12 apresenta um problema que parece ser solucionado por iniciativa como a mencionada por C22:

Uma profissão que nasce em equipe não sabe trabalhar em equipe, sai da faculdade sem saber. Então isso é uma coisa que a gente tem trabalhado arduamente na graduação, acabar as panelinhas, não existem mais panelinhas no curso de Enfermagem porque a gente viu o quanto isso estava complicado na hora em que chega o supervisionado. (C12, FPCFL)

Tem dois grupos de alunos: Os que são bem imaturos, que não têm prática, que têm muito medo; e os auxiliares de enfermagem que já trabalham e que, portanto, sabem fazer, mas quando a gente cobra um conceito, o relacionar aquela prática com a teoria, ele não consegue. Então a gente pode fazer uma troca, uma mediação nesses grupos: Uma aluna mais nova e que domina bem uma ferramenta, elabora uma pesquisa de campo sobre a prática profissional e eles vão pesquisar aquilo que eles viram na prática; e aí ela faz uma boa pesquisa, ela não trabalha, então ela faz uma boa pesquisa a partir da prática. (C22, UPSFL)

Iniciativas como a de C22 parecem (re)afirmar a crença na incapacidade do estudante trabalhador para trabalhos intelectuais. À semelhança do que Bourdieu e Champagne (1998) relatam ter ocorrido nos liceus parisienses (em que o destino imposto aos filhos de operários era a operação de trabalhos manuais, com a reserva de trabalhos dirigentes e intelectuais aos filhos das elites), os graduandos que trabalham, permaneceriam alheios à pesquisa (trabalho intelectual), – uma vez que segundo C22, seu papel seria o de relatar situações práticas por eles vivenciadas – ao passo que os colegas “que não têm prática” desenvolveriam o trabalho majoritariamente intelectual da pesquisa.

Esses estudantes trabalhadores, “obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro.” (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998, p.224) Portanto, esses estudantes continuam sendo vítimas de exclusão, mas agora, de dentro da escola. Essa exclusão no interior da escola mantém esses estudantes no lugar social que há muito, conhecem.

À luz dos relatos apresentados nesta seção, constatamos a culpabilização dos estudantes. Embora coordenadores deem evidências de que conheçam facetas da realidade social dos estudantes, inferimos que o *modus operandi* do ensino superior brasileiro (admitidas as diferenças institucionais), em um cenário de elevada competitividade (entre instituições, entre cursos e entre estudantes) impele o coordenador a envilecer as condições sociais que vitimam os estudantes, em nome da necessidade de prosseguirem no curso.

Todavia, a criação de espaços de participação e o fomento ao engajamento do estudante com a qualidade da formação universitária, são colocados como estratégias que aproximam o coordenador do conhecimento das realidades sociais onde se situam os estudantes, como também podem contribuir à formação do senso de responsabilidade social nos futuros profissionais.

Se utilizarmos os espaços da formação para desenvolver nos estudantes o compromisso com a apropriação edificante dos saberes, certamente eles aprenderão que não podem dar-se o direito do não saber. Reconhecerão, por antecipação, que os direitos da população não podem ser desrespeitados. (SORDI, 2008, p.56)

3.2 Desafios e mediações relacionadas aos docentes

3.2.1 Desafios relacionados aos docentes

Nesta seção, discutiremos dificuldades relacionadas à gestão da equipe docente, que impactam ou obstaculizam a construção da qualidade na formação universitária. Em seguida, abordaremos mediações desenvolvidas por coordenadores no intuito de lidar com tais desafios. Inicialmente, devemos lembrar que 89% dos coordenadores entrevistados possui experiência como docente (segundo dados da figura 7). Portanto, esses sujeitos falam de desafios que são também por eles vivenciados.

As falas dos coordenadores permitem afirmar que a precarização do trabalho docente tem desafiado a construção de qualidade na formação universitária. A precarização do trabalho docente acontece por meio da afetação das condições laborais, que envolvem, nas IES públicas, a falta de reposição do quadro docente em aposentadoria, o que acarreta sobrecarga de trabalho aos docentes em atividade; além da substituição dos docentes aposentados por professores contratados com jornada de trabalho inferior à de um docente efetivo. Em ambas as situações, o adoecimento docente aparece como consequência da exaustão frente à sobrecarga de trabalho. Esse é o cenário relatado pelos coordenadores abaixo:

A gente tem percebido o estresse. Algumas de nós temos problema de saúde porque a gente percebe que a gente vai além das forças às vezes. Então somos cuidadoras, mas estamos precisando de cuidado. Estamos precisando de muito cuidado. Eu acho que a carreira do magistério tem deixado essa sequela para nós. Nós estamos tentando fazer o máximo, todo mundo aqui procura ajuda, mas eu vejo que profissionalmente em termos de qualidade as pessoas buscam formação, mas ao mesmo tempo a gente esquece um pouco desse suporte emocional que a gente precisa, o tempo que a gente precisa para atender às outras

necessidades, não só as fisiológicas, mas as psicológicas principalmente. Então a gente tem que começar a lembrar disso, porque nós somos o departamento que hoje reduziu muito o número de alunos com essa questão da crise. Então, dez anos atrás nós estávamos na faixa de oitenta alunos, hoje a gente tem uma situação bem menor no número de alunos. A pressão é grande da administração para que a gente aumente a captação porque aumenta o recurso. Não temos ajuda governamental, então é a mensalidade do aluno que paga a instituição. Então a gente tem uma pressão grande nesse sentido. Chega agora nesse final de semestre, está todo mundo meio esgotado, muito difícil. E não tem perspectiva de um concurso, como nós somos uma autarquia, é concurso público, mas como está reduzido o número de aluno, a instituição não quer fazer o concurso para deixar a pessoa ficar trinta anos aqui e não ter o aluno. Ao mesmo tempo estamos envelhecendo, então algumas de nós já aposentaram. Somos poucas para continuar fazendo esse ensino em que a gente acredita. (C18, UAE)

Hoje nós temos uma grande dificuldade na nossa instituição, como somos uma autarquia estadual, nós estamos há pelo menos dez anos sem a contratação de nenhum docente. Então isso é uma coisa que a gente tem sofrido muito. Hoje o número de pessoas, de docentes que estão aposentados, está na casa dos 60%. Os outros 20 ou 30% se aposentam nos próximos três anos. E esses que já estão aposentados estão já em vias de deixar de trabalhar. Então essa é uma grande dificuldade que nós estamos passando aqui no momento. (C3, FAPE)

Neste momento a [nome da IES] atravessa problemas financeiros importantes, então a gente não tem tido reposição de professores. Então a gente tem muitas aposentadorias sem reposição. Então nesses casos a gente tem tido professores substitutos, e os substitutos são contratados em 12 horas. Então esse também tem sido um desafio para a gente muito importante, manter o padrão do curso com aquela qualidade que a gente deseja, tendo esse monte de aposentadorias que tivemos e com professores substitutos com uma carga horária muito inferior à que um professor permanente tinha. (C17, UPE)

Pesquisa de Sguissardi e Silva Jr. (2009) – que envolveu 49 professores de sete Instituições Federais de Ensino (IFES) da região Sudeste – constatou que a precarização do trabalho nessas instituições dá-se pelo aumento da relação aluno-professor; congelamento salarial; falta de transparência quanto aos dados de financiamento universitário. (SGUISSARDI e SILVA Jr., 2009)

Tais autores (ibidem) mencionam ainda o adoecimento psíquico como consequência da intensificação e precarização do trabalho docente. Segundo Silva e Heloani (2009), no contexto educacional atual têm sido comuns prejuízos à saúde e à vida sociofamiliar

dos educadores.

Ante o exposto, questionamos: Como estaria o ânimo de docentes adoecidos e sobrecarregados para contribuir com mudanças na realidade social? Ressaltamos que uma das teses defendidas pelo Banco Mundial (1995) é a de que a contratação de docentes de elevada qualidade, motivados e experientes empresarialmente (vinculados em regime de tempo parcial nas IES) contribuiriam à qualidade no ensino superior. Alegação como essa serve de respaldo à contratação de docentes substitutos (com regime de trabalho em dedicação não exclusiva), ao mesmo tempo em que parece prenunciar um momento de transição para um rol de universidades públicas com perfil empresarial ou mercadológico.

É interessante perceber que nenhum dos coordenadores atuantes em IES privadas alegou como desafio a sobrecarga do trabalho docente. Pensamos que as cobranças dirigidas à captação de alunos e à rentabilidade do curso universitário, contribuam para que coordenadores deixem de atentar aos aspectos sócioemocionais dos docentes, atrelados ao adoecimento (o que pode explicar a ausência de relatos por coordenadores de IES privadas).

Nesse âmbito institucional, coordenadores evidenciam cobranças aos docentes, em relação à progressão na titulação acadêmica. É o que veremos nos excertos seguintes:

Por ser uma instituição privada, eu tenho que ficar o tempo todo cobrando: “Vamos lá fazer doutorado”, porque todos são Mestres. Eu tenho uma que vai defender agora o mestrado, mas não vão atrás do doutorado. Então isso é uma dificuldade porque você limita a atuação na pesquisa. Então eu cobro, mas não vai ter uma coisa institucionalizada regimentalmente que é uma coisa mais: “olha ou você faz o doutorado ou você está fora da instituição”. Então aqui não existe essa cobrança. Seria diferente de uma universidade pública que para ingressar você tem que ser Doutor, é a condição mínima o título de Doutor para você entrar em uma escola pública. Aqui não tem isso, vai acomodando. Eu estou com uma demanda enorme agora porque vai ter o concurso e antes eu não tinha concorrências externas, hoje eu estou começando a ter. Eu falo: “Olha aí moçada, se vem alguém com um currículo fantástico, você está fora!”. (C13, FPSFL)

A gente admitia professores sem doutorado, agora não admitimos mais. Porque na verdade a carreira acadêmica nova começa com doutorado. Não cabe o mestrado. E o que acontece às vezes? Tem docentes que nós temos, que quando entraram disseram: “Não! Acabei de fazer o mestrado, já estou fazendo o doutorado, já tenho o projeto, tenho orientador, tal e tal, passa, passa, passa e a coisa não sai do lugar. Parece que se sente segura, está bem ali. (C1, FPSFL)

Além das cobranças em relação ao avanço na titulação acadêmica – como forma de assegurar o posto do docente na IES – percebemos o fomento à competição entre os docentes, na medida em que esses se dispõem a lecionar em diversas áreas do conhecimento, como forma de aumentar suas chances na disputa por uma vaga no mercado educacional. É o que alegam as coordenadoras:

Às vezes a gente contrata um docente que se diz capaz de tudo, de dar aula de tudo quanto é disciplina e quando chega lá, não dá conta. (C19, FPCFL)

Eu estou há três anos na coordenação, e eu não sei te dizer ao certo quantas contratações e quantas demissões eu fiz, para chegar no semestre que eu estou hoje, com um grupo que eu falo: eu confio na minha equipe. Eu fiz uma limpeza realmente no curso, e contratei pessoa com perfil na área, que dá aula dentro de sua formação específica. Porque o que se tinha antes era um professor que a experiência toda dele era na Saúde Pública dando Centro Cirúrgico. Então ele não tem know how para conseguir dar uma aula adequada, ver qual é a necessidade adequada da disciplina. (C23, FPCFL)

Ora, quem é esse professor que disputa uma vaga no mercado da educação superior? O coordenador abaixo traça um panorama histórico da trajetória desses docentes no mercado educacional:

A enfermagem fez um boom desde o início dos anos 90 e todo mundo queria abrir curso de enfermagem e foram de alguma forma fazendo esses cursos facilitados, frouxos. E nós enfermeiros fomos trabalhar nesses cursos; querendo fazer o melhor, que é bem coisa de enfermeiro, colocam a gente no caos e a gente vai lá e faz, trabalha em guerra, mas não faz o melhor, porque aí se trata de educação e de uma transformação muito complexa do sujeito, que não é só técnica, é de cidadania, é humano, mas a gente aceitou ir trabalhar lá, porque a gente precisava de um novo mercado de trabalho. Então é nesse sentido que eu comparo com outras profissões: Um advogado não abandona o exercício do Direito para ser professor; o médico não abandona a clínica para ser professor; enfermeiro abandona a clínica, porque passa a ser uma opção “eu quero sair da assistência e dar aula”. Só que quando eu saio da assistência e vou dar aula, eu vou para qualquer forma desde que eu não trabalhe mais em esquema de plantão, desde que eu não trabalhe mais naquele sofrimento que tem o trabalho na assistência principalmente hospitalar. Esse enfermeiro que fez a migração para a docência ele foi buscar a qualificação docente, principalmente strictu sensu. Depois isso foi caindo porque a titulação dele passa a não ser mais interessante para o mercado, as vagas na universidade

pública são poucas e de alta competitividade, então ele vai se distanciando da formação acadêmica para docente; ele se distanciou da assistência como enfermeiro e ele ficou vulnerável no mercado de trabalho da instituição particular. (C2, FPCFL)

Devido à redução salarial no mercado educacional, esses docentes necessitam atuar em vários empregos, visando manter o seu sustento; como relatado abaixo:

Esse é um outro desafio que eu não mencionei, mas às vezes o professor, para poder se sustentar, ele tem que ter dois ou três empregos e isso é muito complicado. A [nome da IES] tem uma remuneração hora/aula diferenciada, mas mesmo assim a gente flutua, tem semestre que nós temos um número maior, tem semestre que nós temos um número menor, então o número de horas docentes flutua, então esse é um desafio também, de você tentar envolver essas pessoas. (C16, CUPSFL)

Na verdade, eu ainda não consegui alinhar um perfil docente dentro da instituição em que eu estou; por quê? Porque os salários foram reduzidos, a maior parte deles mantém um vínculo empregatício em outras instituições hospitalares ou mesmo do ensino e acabam não tendo o comprometimento que a gente espera com a formação. (C19, FPCFL)

Um desafio comum a IES públicas e privadas, em relação a docentes, é o de utilizar métodos de ensino centrados no estudante. Atentemos aos seguintes excertos:

Tem uma parte do corpo docente que é mais tradicional. Quem formou de 2000 para cá, 2003, 2005, 2010 já vem com uma cabeça; quem formou de 2000 para trás, tem outra cabeça. Não vou dizer que é resistência pura e aberta do grupo dos docentes mais antigos, mas uma dificuldade da compreensão do quanto a gente precisa mudar o nosso jeito de dar aula para de fato efetivar a Diretriz Curricular no curso. E eu tenho mais problemas com as disciplinas básicas: Fisiologia, Bioquímica, Anatomia, Microbiologia. O corpo docente enfermeiro é muito mais fácil. Apesar de que a gente ainda tem dificuldade, mas é mais fácil. O corpo docente das Biológicas não. É muito quadrado e eles têm muita dificuldade de entender essa Diretriz Curricular do curso de Enfermagem. Então se a gente quer pôr um projeto integrador que envolva Microbiologia, Enfermagem Cirúrgica... é o caos na Terra! E não é maldade, não sabe trabalhar com metodologia ativa, PBL... (C12, FPCFL)

A gente tem professores com uma carreira mais antiga, que têm resistência a práticas pedagógicas mais ativas, que são ainda insistentes no ensino como transmissão e que dão aquelas aulas visando repasse de conteúdo. (C17, UPE)

Eu acho que a questão das Tecnologias de Informação e Comunicação é uma resistência muito grande que a gente ainda vai ter que vencer com os nossos colegas docentes. Nem todos estão se preparando para isso, e é uma visão totalmente nova que a gente espera que em breve eles consigam. (C25, UPCFL)

Nós temos professores que são primeiramente profissionais enfermeiros, então eles são enfermeiros e alguns têm algum preparo, mas de enfermeiros eles passaram a ser docentes de um curso de Enfermagem. Então você tem enormes desafios para poder realmente fazer com que ele dê o protagonismo a esse discente, que esse professor assuma seu papel de mentor, de preceptor, de condutor do ensino-aprendizagem, não simplesmente alguém que transmite conhecimento. (C16, CUPSFL)

Segundo os coordenadores, docentes graduados há mais tempo ou que lecionam em áreas disciplinares consideradas básicas na formação do enfermeiro, seriam resistentes ao ensino pautado em metodologias ativas. Entretanto, a fala de C16 refere a dificuldade na implementação de metodologias de ensino centradas no estudante, à ausência de preparo pedagógico do professor.

Nesse aspecto, há de se considerar que muitos docentes são enfermeiros, e que, como alegam Ito *et al.* (2006), a realidade de trabalho da enfermagem é geradora de desgastes, que estão relacionados às condições impostas pelo mercado, corporificadas na precarização contratual e baixa remuneração. Essa situação pode obstaculizar a participação de docentes na construção de sua aprendizagem, visando o aprimoramento do trabalho pedagógico. Como já constatava Sordi (2008) – ao abordar as precárias condições de trabalho de docentes universitários e a ausência de formação pedagógica desses professores:

Premidos pelas condições objetivas de trabalho que as instituições de ensino lhes oferecem; constrangidos pela cobrança constante de bons resultados de seus alunos nos “Provões” da vida; embaraçados pelos entraves administrativos que, via de regra, cerceiam ou desaconselham iniciativas inovadoras que abalem o instituído, experimentam um certo desconforto na condução do trabalho pedagógico. (SORDI, 2008, p.48)

Para além da necessidade imperativa de capacitação docente, a autora defende o compromisso ético-político dessas formações, de modo que instrumentalizem o “profissional/professor” para a tomada de decisões pedagógicas que ampliem as dimensões humana e acadêmica. Nesse sentido, “importa discutir o trabalho pedagógico que executam, adjetivando-o para que se tornem substantivas as mudanças propostas”. (SORDI, 2008, p.56-57) Segundo Silveira e Paiva (2011, p.1825):

Para vencer os desafios da mudança curricular e implementar o novo na formação do enfermeiro é necessário diminuir as resistências às mudanças, propor reflexões sobre a docência, buscar estratégias que levem à diminuição do distanciamento dos serviços de saúde, com o reforço à clássica dicotomia entre o pensar e o fazer, além do autoritarismo, fragmentação e tecnicismo, presentes em boa parte da prática dos docentes.

Um ensino voltado à transformação social desagradada aos beneficiários do *status quo*, em uma sociedade calcada em iniquidades econômicas e sociais. Por essa razão, as forças hegemônicas temem quaisquer práticas pedagógicas que levem os sujeitos ao questionamento das situações concretas, reais, visando a proposição de alternativas de mudança. Segundo Freire (2019), a educação dialógica é pautada no diálogo entre os sujeitos, sem que haja hierarquias entre eles. Nessa perspectiva, docentes e estudantes educam-se em comunhão.

“A teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade. Reconhece que, se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela.” (FREIRE, 2019, p.244)

Contrariamente à teoria dialógica da ação educativa (destinada à transformação social a partir da criticidade dos educandos), Freire (2019) menciona a teoria antidialógica da ação educativa. Essa se interessa na reprodução da sociedade, o que se obtém por meio de uma educação bancária, a qual:

Não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano. Seu ânimo é justamente o contrário – o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os. (FREIRE, 2019, p.91)

Como, pois, as forças hegemônicas interessadas na manutenção do *status quo*, poderiam assegurar o distanciamento da formação universitária em relação a práticas pedagógicas calcadas na dialogicidade proposta por Freire (2019)? Com base nas falas de coordenadores, responderíamos pela precarização do trabalho docente.

É que quanto maiores as jornadas de trabalho, quanto menor a remuneração hora/aula e quanto maior for a vinculação de gratificações salariais à produção científica dos docentes, de menos tempo esses profissionais disporão para buscar saberes que os capacitem ao trabalho pedagógico orientado pela teoria freireana da ação dialógica.

Neste estudo, reafirmamos a universidade como locus privilegiado da formação do enfermeiro professor, voltado à educação profissional e interessado no atendimento das necessidades sociais do campo da saúde. (CORRÊA e SORDI, 2016)

Portanto, quer em IES privadas quer em públicas, o fomento à competitividade entre

docentes e o estabelecimento de precárias condições de trabalho, indicam que as organizações universitárias reproduzem os valores dominantes na sociedade capitalista que a contém, dentre eles, competitividade e lucratividade. Como diz Zabalza (2004), a universidade é um ambiente de relações, de modo que a tônica dessas relações é dada, em grande medida, pelos valores predominantes na ordem social vigente (como individualismo e competitividade).

Uma vez admitida essa realidade, Zabalza (2004) defende a construção de relações de colegialidade entre os membros da instituição. A colegialidade pode ser definida como a sensação individual de pertença a um coletivo que compartilha determinados objetivos. O sentir-se bem e o orgulho por pertencer operam em favor da identificação do sujeito com a universidade. No entanto, os múltiplos compromissos e vínculos laborais de docentes constituem fator desfavorável à colegialidade, uma vez que dificultam a participação em atividades propostas pela IES, minimizando o contato do docente com os problemas e as vicissitudes da organização universitária na qual opera e especialmente, da aprendizagem dos educandos. (ZABALZA, 2004)

3.2.2 Mediações frente aos desafios relacionados a docentes

Sordi (2008) destaca a importância do papel exercido por gestores intermediários (como é o caso de coordenadores de curso) na construção de oportunidades que possibilitem o aprimoramento do trabalho docente. Assim, as mediações elencadas nesta subseção consistem de estratégias promotoras de aprimoramento pedagógico aos docentes. Atentemos:

Tem sempre um workshop de integração no começo do semestre, onde existem algumas oficinas onde a instituição entende que as pessoas irão se beneficiar de um determinado conhecimento, para melhorar a maneira como você faz sua abordagem em sala de aula, nós temos conteúdos agora com um mix do EaD com laboratório, então o professor tem que entender quais ferramentas eles usam em uma plataforma de ensino à distância, o que é legal, o que é positivo, então a gente tenta treinar para isso também. Nós estimulamos esse professor a participar de eventos, a participar de congressos e também apresentar trabalhos, nós temos eventos dentro da Casa também, para que esse professor esteja também apresentando seus trabalhos. (C16, CUPSFL)

Nas reuniões há uma troca de informações e de situações dos alunos; isso ajuda para um desabafo, é às vezes a gente encontra uma saída, “vamos fazer desse jeito” e a gente tem capacitações. Então como mudou do TBL para o PBL, então nós fizemos vários encontros o ano passado, esse ano, e nesses encontros a gente acaba colocando isso, como proceder e

então isso ajuda um pouco. Também teve um fórum de metodologias ativas, a professora que trabalhou o PBL, ela foi no Núcleo Docente Estruturante, comentou. (C22, UPSFL)

A [nome da IES] lançou um edital cedendo recursos (na verdade ela almeja que os cursos se reestruturem, que eles façam um currículo que permita mais flexibilização, que permita que o estudante faça algumas escolhas), nós submetemos, ganhamos o edital e ele foi no sentido de a gente manter a nossa assessoria, nós temos uma assessora externa, que nos ajuda na reestruturação curricular, então também pedi recursos para formação de professor. Então a gente inclusive ganhou o recurso e começamos um curso de capacitação docente na linha de metodologias ativas. Essa assessora externa tem nos ajudado a pensar a nossa reestruturação curricular. O papel dela é sempre ajudar, nos ajudar a refletir. Ela é uma pessoa com formação na linha construtivista e ela não nos dá nada pronto, trabalha conosco o tempo inteirinho fazendo com que a gente seja ativa no processo. Desde a escolha do modelo até os caminhos a seguir ela vai discutindo conosco, ela tem tido um papel bastante importante. Inclusive o papel de nos bater, entre aspas, de vez em quando (risos); porque é um processo, nós tivemos uma formação bancária, estamos acostumados também a receber as coisas prontas, e ela vem apontando para nós outros caminhos. (C17, UPE)

As falas acima evidenciam iniciativas institucionais, direcionadas ao aprimoramento da prática pedagógica. Essas iniciativas visam o preparo de docentes para a implementação de métodos de ensino centrados no estudante. Com base no pensamento de Zabalza (2004), o coordenador de curso, em seu papel de líder transformacional, pode animar docentes à participação ativa nesses espaços formativos oferecidos pelas instituições de ensino.

Liderança é conceituada por Zabalza (2004, p.92) como a “capacidade para influenciar o desenrolar dos acontecimentos na organização”, e compõe-se de aspectos formal e informal. O primeiro tem a ver com o poder detido por um sujeito mediante a ocupação de um cargo ou função. Já o aspecto informal da liderança envolve a autoridade de um indivíduo para influenciar pessoas. Liderança resulta, portanto, da combinação entre poder e autoridade. (ZABALZA, 2004)

Todavia, as falas abaixo permitem-nos afirmar que as ofertas institucionais para formação pedagógica docente não têm regularidade ou se apresentam insuficientes frente às demandas; como elucidam as coordenadoras:

É, mas esses encontros são esporádicos, aleatórios. (C22, UPSFL)

Do ponto de vista de reuniões pedagógicas, a instituição remunera aos meus docentes duas reuniões pedagógicas por semestre. Então de reuniões oficiais com meu corpo docente eu tenho duas de NDE e duas de colegiado. E a gente acaba também fazendo uma parceria grande e a gente faz coisas por fora. Muita coisa. Em uma conversa mesmo: “Olha, esse é o limite da instituição, a gente precisa discutir um tema, eu não quero fazer isso de cima para baixo, só que eu não tenho como fazer isso de forma remunerada. Como vocês querem fazer?”. Ai voluntariamente: “Não, vamos fazer juntos, a gente vem, vamos ver o que é melhor para todo mundo”; então, é o ideal? Não. Mas, sem o corpo docente para mim não faz sentido fazer gestão do curso. (C12, FPCFL)

Defendemos como possibilidade a atuação do coordenador de curso no sentido de influenciar a gestão da instituição de ensino, para a oferta regular de espaços formativos para docentes (como reuniões pedagógicas, oficinas e cursos), com a devida remuneração aos docentes que delas participarem.

A cultura de uma instituição remete ao “conjunto de normas e valores compartilhados pelos membros da organização.” (ZABALZA, 2004, p.86) Assim, cada organização tem uma cultura, que se relaciona com o ambiente externo que a envolve. Por essa razão, não faz sentido falar em uma única cultura universitária, mas em uma cultura universitária de um determinado local/região e momento histórico. Portanto, cada universidade é diferente da outra no aspecto identitário, que por sua vez, baseia-se nos sujeitos que formam a instituição; de modo que “não se tem a identidade, constrói-se.” (ZABALZA, 2004, p.83)

Essa construção dá-se através de estratégias que favoreçam o sentimento de pertença dos atores organizacionais. Para isso, “é preciso dispor de espaços e de mecanismos institucionais que possibilitem essa *identificação* com os objetivos, com a missão, com as proposições, com os estilos de trabalho, com as normas e assim por diante.” (ZABALZA, 2004, p.83, grifo do autor) Contudo, a compreensão da existência de uma cultura institucional não deve contribuir ao ocultamento das particularidades de cada instituto, faculdade ou departamento que compõe a universidade. A esse apagamento, parecem contribuir algumas ofertas de formação, como esclarece C20:

A primeira vez que eu fui coordenadora, havia o Pró-Saúde, uma política ministerial instituída no âmbito da [nome da IES] de forma bastante forte, que ajudava a gente a pensar e dava suporte para a formação. Então naquela época, as questões da inovação nas estratégias pedagógicas era uma meta da coordenação de curso. Então a gente foi fazer formações voltadas à prática de pequeno grupo, à leitura de uma intervenção grupal, como é que eu olho

um grupo, na tentativa mesmo de ampliar estratégias pedagógicas mais ativas e dialogadas e mesclá-las com estratégias mais tradicionais. Hoje não é o que a gente vive de estímulo; esse é um estímulo que tem que ser mais automotivado, e que tem menos suporte institucional na direção de uma especificidade. A instituição provoca formação pedagógica, discussão de currículo, mas de uma forma mais geral e genérica. E às vezes o docente não tem uma formação para isso; diferente quando era algo mais específico, próprio do currículo. E daí isso demandaria da Pró-Reitoria um comportamento distinto de só dizer: “Olha essa carga horária não está legal”, “olha tem isso daqui” ou “desceu uma norma lá de cima e caiu na sua cabeça e que você faça”; mas que ela fizesse mais apostas formativas nessa direção, apostas formativas têm que casar saúde, porque quando as apostas formativas são tão gerais e genéricas, que é o que acontece: “vários professores ingressaram, mande eles para essa formação”. Mas é uma formação continuada massificada e aí ela não trata das problemáticas específicas. Acaba não dando espaço para isso aparecer. (C20, UPF)

Além de o coordenador poder utilizar-se de sua liderança para influenciar docentes e instituição de ensino ao engajamento em instâncias coletivas para aprimoramento do ensino, C20 cita como mediação possível o manejo democrático das relações com os docentes. A esse respeito, ela esclarece:

Então mais do que “vamos alcançar uma transformação curricular”, eu aposto mais nos debates; nos debates, nessas discussões reflexivas, no dissenso, para que a gente vá ao vivê-lo, tentar se colocar. Não que haja um único caminho, mas a gente está precisando dialogar mais. (C20, UPF)

O diálogo é, segundo Freire, um meio amoroso para a libertação dos homens.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 2019, p.111)

Contudo, essa dialogicidade amorosa na relação entre coordenador e docentes parece ser obstaculizada por vaidades de cunho pessoal/acadêmico; como explicam as coordenadoras:

Eu tenho uma grande esperança que o Núcleo Docente consiga diminuir mesmo os egos, que às vezes acabam prejudicando o aluno. Eu acho que ainda tem muita rivalidade. Essa coisa de

querer estar na assistência e não querer estar na Saúde Pública, é porque a minha disciplina é mais importante que a tua, entendeu? (C28, FAPM)

Uma outra dificuldade diz respeito aos próprios docentes e talvez esse seja o grande desafio dentro da universidade pública, porque o senso de autonomia, de independência e de liberdade é muito grande e às vezes se perde o horizonte do currículo de foco. E daí você fazer alguma observação para esse docente em relação a presta atenção, você está caminhando para uma especialização muito grande na discussão, a formação é generalista, não estou falando que não é para você tratar desse tema, mas cuidado, será que não há uma ênfase muito específica? E daí você caminha em um território bastante delicado, porque mexe com essa ideia de que eu sei, eu sou um professor universitário tal qual você e quem é você, que é de uma área específica, que vem me falar discussões sobre formação na área que eu mais entendo? Então é muito difícil administrar essa relação com o docente. (C20, UPF)

Segundo Freire (2019), diálogo requer humildade; de modo que:

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 2019, p.112)

Freire (2019, p. 111) oferece-nos ainda a seguinte questão: “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?”

À guisa de finalização desta seção, reforçamos que o relato de coordenadores – a respeito da existência de dificuldades por parte dos docentes, em realizar integração de saberes distintos e de implementar métodos de ensino centrados no estudante – não deve ensejar a responsabilização unilateral dos docentes. A exclusiva responsabilização do docente por dificuldades pedagógicas desconsidera a luta pela sobrevivência no mercado educacional, que exige priorização de tempo para pleitear oportunidades de trabalho, visando o sustento do sujeito.

Ao invés da responsabilização unilateral do docente, defendemos que o reconhecimento dessas dificuldades mobilize coordenadores ao estabelecimento de diálogo (em perspectiva freireana) com gestores institucionais e com os próprios docentes, visando a construção de espaços de formação pedagógica, com estrutura de funcionamento (duração, remuneração e temática para estudo) que possibilite a participação ativa de todos os docentes envolvidos com o curso.

Esse diálogo deve ser marcado por discussões objetivas e de cunho propositivo, de

modo que se evitem reuniões meramente discursivas, abstratas e que não chamem à responsabilidade os entes devidos. Para isso, é *mister* que os atores institucionais desfrutem de ambiência de liberdade, que possibilite e encoraje a expressão respeitosa de ideias divergentes, admitindo a potencialidade dos conflitos para o alcance de melhorias. Contudo, afastando-nos de alegações que possam parecer ingênuas, reconhecemos haver limites à liberdade de ação, forjados na estrutura e cultura organizacional. Como admite Sordi (2008, p.53):

Reconhecemos que a liberdade dos gestores para usar seu poder decisório é relativa e monitorada, pois a expectativa é a de que ajam dentro do conjunto de regras existentes, para que se mantenham em equilíbrio no exercício de sua tarefa de administrar. São chamados ao poder para manter o instituído e devem conformar-se com essa margem de ação insignificante. Uma estranha sensação de “liberdade prisioneira”, que para alguns chega até a ensejar sensação de conforto.

3.3 Desafios e mediações político-institucionais

Nesta seção, discorreremos sobre entraves à qualidade na formação universitária, no que diz respeito aos condicionamentos político-institucionais que incidem sobre o trabalho do coordenador de curso. Ademais, discutiremos as mediações ensejadas por coordenadores, frente a esses desafios.

Para essas discussões, esta seção será estruturada em duas subseções, quais sejam:

3.3.1 Desafios e mediações relacionadas às condições de trabalho do coordenador; 3.3.2 Desafios e mediações relacionadas à integração em cenários de estágio.

3.3.1 Desafios e mediações relacionadas às condições de trabalho do coordenador

A discussão concernente às condições de trabalho do coordenador requer a compreensão acerca do papel de coordenação de curso de graduação, em um cenário marcado pela concepção de educação como mercadoria. (RODRIGUES, 2007) Vale lembrar que dentre os coordenadores participantes desta pesquisa, aproximadamente 79% atuam em instituições privadas de ensino superior, das quais cerca de 59% possuem fins lucrativos.

Nesse cenário, coordenadores sentem-se cobrados não apenas em relação à gestão pedagógica do curso, mas também de sua gestão financeira, contribuindo com o alcance dos interesses privados das IES. Assim, coordenadores reconhecem cobranças que recebem, em relação ao delineamento de estratégias para a captação de novos clientes (estudantes), bem como para a manutenção da clientela no curso com os menores custos possíveis. É o que ilustram as falas a seguir:

O papel de coordenação de curso envolve uma responsabilidade muito grande, é cansativo porque eu acabo exercendo quatro funções. Então é o quadripé mesmo; hoje não é só ensino, pesquisa, extensão, é a gestão junto. Então na instituição tem uma cobrança no sentido de sustentabilidade do curso, porque é uma instituição privada, então eu tenho uma pressão desde o início dessa instituição; mudam-se os gestores e você tem uma pressão porque o nosso curso tem um perfil de aluno muito diferente do curso de Medicina, que é um curso concorrido, que aí todo mundo quer fazer Medicina, então por isso que eles têm uma garantia de demanda de aluno e com isso a mensalidade fica alta do curso de Medicina; já o nosso é o contrário. Eu tenho um perfil, que é um perfil social e econômico muito mais desfavorável, então a gente tem alunos que necessitam de bolsa, aí eu tenho as inadimplências, eu tenho as desistências pela mensalidade. E eu preciso sempre criar estratégias de sustentabilidade. (C13, FPSFL)

Eu estou em uma instituição privada, então eu tenho alguns desafios diários. Primeiro, a gestão da universidade privada, você tem que também pensar em gestão financeira, eu não faço só gestão acadêmica dentro do curso. Eu além de fazer a gestão acadêmica, faço a gestão financeira. Eu tenho que pensar em custos, em gastos, em alocação de professores, eu tenho que estar dois ou três semestres à frente no quantitativo de alunos. Então é um exercício diário de gestão financeira, de metas a cumprir, de números, além da gestão acadêmica propriamente dita, que é a reorganização do curso, é a busca das deficiências para tentar suprir essas deficiências, é o reconhecimento das melhorias que a gente tem, é a organização do próprio pessoal, em gestão de faltas de professores, em gestão de alocação de professor dentro da disciplina que ele tem mais domínio e também a gestão do aluno, que é o mais difícil. (C23, FPCFL)

Cobranças institucionais em relação à atração e captação de estudantes ao curso não só contribuem ao distanciamento do coordenador da gestão pedagógica do curso, lutando por melhorias educacionais, mas também impõem ao coordenador a responsabilidade por solucionar os desdobramentos engendrados pelo livre-mercado.

Um desses desdobramentos é a elevada competitividade entre cursos e instituições, as quais buscam reduzir custos com a formação para obter vantagem nas disputas. Acontece que a cobrança de menor preço da mensalidade é obtida mediante o barateamento da formação universitária, às custas da qualidade educacional socialmente referenciada. Como alegam os coordenadores:

A educação está na mão de poucos hoje, de grupos grandes que se preocupam com o mercado, capital, e não com qualidade. Como graças a Deus nós não fazemos parte de um grupo

educacional, esta instituição ainda se preocupa com qualidade. Então a gente ainda consegue buscar estratégias que possam reduzir custo, mas que mantenham qualidade. Por exemplo o ensino híbrido. Então, por exemplo, essa pequena estratégia melhora vários aspectos do ensino-aprendizagem e também ajuda na diminuição de custo. Então a gente tem uma preocupação porque a gente põe estágio desde o segundo ano do curso. Então a gente ainda tem preocupação com a qualidade, a gente ainda não foi engolida graças a Deus, mas nós precisamos pensar também na sustentabilidade financeira em termos de não poder dar prejuízo. Então o desafio é dar sustentabilidade financeira; qualidade custa dinheiro. É óbvio que nós podemos ter estratégias excelentes a baixo custo, mas para um curso onde você necessita de horas de prática mesmo, onde esse indivíduo pode estar em uma simulação realística de boa qualidade, mas ele também tem que estar em um hospital, em uma unidade básica de saúde, em vários cenários diferentes para aprender o papel do enfermeiro, isso custa dinheiro. À medida que você coloca um professor com um grupo de alunos, você está falando em um custo alto, então tudo isso são desafios enormes para quem coordena um curso hoje e pensa em qualidade, quer oferecer qualidade de ensino. (C16, CUPSFL)

Como eu estou na instituição desde 2005, eu fui vendo um declínio do número de alunos em função do número de cursos que foi abrindo na região. [Nome da cidade em que se localiza a IES] era o único curso de enfermagem, ele abriu em 2001 na primeira turma. Então não tinha curso de enfermagem. Hoje aqui na região tem duas faculdades em [nome de cidade próxima], tem uma em [nome de outra cidade próxima], uma em [outra cidade próxima]. Então você fazer manutenção de número de alunos, é um desafio; porque não envolve só qualidade do ensino, envolve custo, envolve logística, acesso do aluno ao município, a estrada, transporte, carga horária. Então eu acho que hoje é um desafio, você ser coordenador e manter um curso estruturado, de pé, vivo, porque tem muitas universidades abrindo, com propostas indecentes no que diz respeito à carga horária, tem faculdades que diminuíram para três horas aula noturnas, são quatro mil horas redonda, não tem mais estágio, então é ensino à distância, então hoje para você manter um curso vivo nessas condições que nós temos de oferta é muito difícil. (C9, CUPSFL)

A maior dificuldade é que nós somos uma autarquia municipal que tem uma mensalidade e a gente corre atrás de alunos; para manter o curso a gente tem que ter alunos aqui, mas ele faz o concurso vestibular da [fundação responsável pela elaboração de concursos vestibulares]. Tem um certo diferencial com a nossa outra concorrente aqui na cidade, que é uma outra faculdade antiga na cidade, tradicional, que coloca 120 alunos de Enfermagem dentro; só que

ela oferece o curso em quatro anos, tem disciplinas à distância, o nosso curso não tem nada à distância, o nosso curso é 100% presencial. (C4, CUAPM)

Vou reduzir meu curso para quatro anos por uma necessidade de mercado, porque na minha região têm vindo muitos cursos de Enfermagem com quatro anos e até 100% EaD. Eu não queria mudar o curso para quatro anos, mas eu vou ter que mudar porque senão eu não vou ter aluno. Ninguém quer ficar cinco anos estudando se pode ficar quatro pagando metade do valor. Isso é mais uma depreciação da nossa categoria, nossa categoria permite que a gente se fragilize nesse aspecto. (C28, FAPM)

Quando nós formamos a primeira turma a gente tinha 54 alunos; e foi reduzindo paulatinamente. Então assim, pelo cenário nacional e pelo nosso local, é muita escola de enfermagem. Houve essa expansão, que vem lá da década de 60. Então no final da década de 80, um boom e ainda houve uma acomodação e novamente uma expansão que nos atingiu muito porque o nosso curso, dada a especificidade dele, é um curso particular, é um curso de custo elevado para os padrões que a gente tem visto. Então nós temos cinco cursos de enfermagem aqui com valores muito abaixo do que nós podemos, do que nós temos. E a planilha de custos, que quando eu entrei aqui eu comecei a trabalhar com isso, 60% é em cima do corpo docente. Então como compatibilizar um curso que tem uma qualidade, uma estrutura, com um custo que a parcela não cabe no bolso? (C22, UPSFL)

Imersos nesse cenário de concorrência exacerbada entre IES, coordenadores ficam entre a qualidade no ensino universitário (como disse C16, “qualidade custa dinheiro”) e os interesses privados da instituição (que comumente visam, em primeira instância, lucro). Essa situação do coordenador é por ele vivenciada com dificuldade; como relatam:

Aqui na região nós temos cinco ou seis cursos. O nosso é o único que consegue manter estágio desde o primeiro semestre. Os outros cursos só têm estágio extracurricular, e a gente ouve a todo momento da administração superior por que que a gente tem necessidade de manter esse estágio. E aí a gente fala: Mas isso é o nosso diferencial, por isso que nós estamos há quarenta anos aqui no mercado; mas é complicado porque a instituição poderia ter 50% do corpo docente se não tivesse os estágios. Então, ser coordenador hoje é ser aquela pessoa perseverante, tem que conhecer as necessidades para poder argumentar com a instituição quando muitas vezes não são nem professores da área da Saúde e é muito complicado conversar com quem não é da área, então fica difícil entender a necessidade. E aí como educação é um negócio, as instituições acabam querendo muito mais número do que qualidade.

Então é muito difícil ser coordenador nesse sentido, porque a gente se sente infelizmente sem um apoio. A Associação Brasileira de Enfermagem está sempre tentando vir à ponta com essas discussões, mas quando a gente vem aqui cada um para sua casa, a conversa é entre Davi e Golias, fica muito complicado para a gente. (C18, UAE)

As Diretrizes são governamentais e ao mesmo tempo a gente tem algumas solicitações que são privadas da instituição. A grande dificuldade aqui é colocar para o gestor que isso é necessário, que é uma legislação, que tem que ser feito dessa forma, eu acho que o grande desafio é justamente isso, implementar as Diretrizes e que elas conversem com os interesses da instituição também. (C6, FPCFL)

O papel de coordenação é um desafio constante. Uma coisa é você atuar como docente, e uma coisa é a instituição pública, outra coisa é a instituição privada. São mundos diferentes, e aí mesmo enquanto docente você já percebe uma diferença, mas enquanto coordenadora isso fica mais forte, porque você fica entre aquele tripé da gestão que a gente sempre sabe: Entre o professor, entre o aluno e entre a direção geral. E você vai mediando, você fica em um papel de mediador entre esses três interesses, que nem sempre são compatíveis, para que você consiga manter a qualidade do curso, alinhado às Diretrizes e tudo sendo levado em consideração: Controle financeiro, corpo docente e satisfação do aluno. Então fazer essa combinação é tenso, às vezes é difícil, porque não necessariamente a sua opinião pessoal é a opinião da gestão central. E aí essa negociação às vezes é um pouco tensa. (C12, FPCFL)

O início da fala de C12 expressa haver diferença entre a coordenação exercida em instituição pública e em IES privada. Segundo o relato acima, a diferença diz respeito ao desafio de conciliar interesses diversos, o que requer do coordenador habilidade de conciliação de interesses. Mas os dados coletados nesta pesquisa permitem afirmar que o fosso entre IES públicas e privadas no que concerne à necessidade de conciliação de interesses não parece ser tão grande. É o que as falas abaixo nos permitem perceber:

Nós temos a faculdade de Medicina com dois cursos, a Medicina e a Enfermagem. Neste momento nós temos uma Direção muito favorável. Mas a Enfermagem já contou com muitas dificuldades porque nós somos um departamento dentre doze. Então quando temos que defender nossos interesses na congregação, isso também não é uma questão fácil para nós porque é um versus doze departamentos. Esses doze departamentos todos da Medicina. Então os nossos interesses nem sempre foram fáceis de serem defendidos nas instâncias maiores. A gente vem pleiteando a constituição da escola de Enfermagem já há muitos anos. (C17, UPE)

Nós estamos vivendo um olhar de novo sobre o currículo. E daí a gente não se propõe a fazer uma reforma a não ser do jeito disciplinar. O engessamento da própria estrutura universitária federal, que não nos dá sustentação para ir na real construção curricular. Eles tentam cumprir algo que o Ministério manda, mas de forma muito pontual. Ele não olha por exemplo: “Vamos cumprir as Diretrizes nos seus âmbitos mais qualitativos”, não! É assim: “é hora, se teve ou não teve essa disciplina”. Então a gente vai lidando com essas instâncias. (C20, UPF)

A gente precisa de uma instituição que acredite nessa profissão. Eu trabalho em uma instituição em que o curso forte é o Direito, e há quatro anos veio a Medicina como um curso forte. Então eu trabalho hoje muito voltada a mostrar aos professores que depende muito de a gente mostrar quem é o enfermeiro, para que eles entendam. Por exemplo, o diretor da instituição é advogado, ele não sabe o papel de um enfermeiro. Então eu acho que precisa aparecer a nossa função para que eles entendam o nosso valor. E eu acho que isso dificulta, eu acho que dificulta sim. (C28, FAPM)

Os excertos apresentados levam-nos a afirmar que tanto em instituições públicas de ensino superior quanto em instituições privadas, a negociação é uma habilidade necessária ao desempenho do papel de coordenação de curso. Ressaltamos que a luta do coordenador pelo reconhecimento do curso em âmbito interno à IES pode estar relacionada à qualidade no curso universitário. Pois, o aval das instâncias superiores da universidade, em face de iniciativas que sejam importantes para a construção de um curso com qualidade socialmente referenciada, depende, em parte, do reconhecimento da importância do curso em âmbitos interno e externo à instituição em que atuam.

Ante o exposto, coordenadores enunciam estratégias de negociação com gestores de IES, frente à necessidade de conciliação de interesses, para defesa da qualidade na formação em Enfermagem:

Primeiramente colocar que nós temos um órgão fiscalizador e que em algum momento essa fiscalização vai ocorrer e que para o funcionamento e permanência do curso, nós precisamos atender a legislação. Então eu acho que eu sou bem sincero nesse sentido. E depois em cima disso nós vamos fazendo barganhas, que é a forma de a gente conseguir alcançar o que as Diretrizes nos exigem para o funcionamento do curso. Uma barganha por exemplo seria a quantidade de professores que a instituição tem que ter para dedicação exclusiva. Nós não somos uma universidade, então o professor que faz dedicação exclusiva na Casa ele não tem um projeto com fomento enfim, então é difícil você explicar para o gestor que há necessidade desse professor aqui dentro da Casa. E aí a barganha é a gente tentar oferecer para ele algo

em troca; que seria mesmo a pontuação do curso, empregabilidade dos alunos, então eu vou lá e eu tenho que fazer essa barganha: O que eu vou conseguir ao oferecer isso para ele? Porque o professor que é dedicação exclusiva gera ônus para a instituição. Então na visão do gestor, entender que eu tenho um professor para ficar vinte horas aqui dentro, somente para orientação, para auxiliar na parte pedagógica, é complicado. Então a estratégia seria nesse sentido de a gente mostrar para ele que o resultado é muito mais de encontro com número de alunos, empregabilidade, e assim a gente consegue fazer uma barganha. (C6, FPCFL)

Na gestão anterior, o diretor me convidou para assumir todo o serviço de Enfermagem do ambulatório. Nós temos um ambulatório de especialidades médicas e a Enfermagem está lá. E aí eu assumi. Então agora o serviço de Enfermagem ficou para mim também, então além de eu coordenar o curso, eu coordeno o serviço de Enfermagem do ambulatório. Aumentou mais ainda a carga de trabalho, só que eu ganhei força, o curso ganhou força. Então eu aceito por isso. Então essa é uma estratégia, eu acho que a gente ganha força, a gente ganha visibilidade e o aluno também se beneficia porque o aluno entra em tudo isso, ele entra nos espaços do ambulatório. (C13, FPSFL)

Então como que eu tenho atuado para ganhar respeito dentro da instituição? Primeiro comecei a montar o projeto de clínica de enfermagem, voltado para a promoção da saúde. E estou respondendo todos os ofícios da cidade, estou buscando parceria na cidade para levar enfermeiro não mais para aferir pressão, eu não aceito mais ofício solicitando aluno de enfermagem para verificar pressão; falo: não, a gente não tem esse serviço, mas se você quiser nós temos um projeto de extensão para avaliação de transtornos metabólicos, a gente verifica pressão, glicemia, altura, triglicérides e faz uma consulta de enfermagem com orientação; você tem interesse? Então é diferente a valorização disso. Coloquei isso no papel, levei isso para o diretor, para que o diretor entendesse por que eu preciso daquela estagiária, por que eu preciso de um enfermeiro contratado; porque como coordenadora eu não dou conta disso. Não é um trabalho de coordenação é trabalho de um enfermeiro. Fazer a parte de saúde do trabalhador lá da [nome da IES] porque eu tenho trabalhadores com problemas de saúde mental, de hipertensão, de diabetes e eu acabo pegando esses problemas e fica lá guardado na minha gaveta. Então eu estou levando isso para o diretor e falo: olha aqui os funcionários estão adoecendo, estou tabulando os dados para mostrar. Então eu estou pondo no papel tudo isso para dizer: olha, a Enfermagem tem condições de fazer uma consulta, de fazer um acolhimento, de encaminhar, de dar um andamento dentro do serviço e de mostrar o que é ser enfermeiro dentro de uma perspectiva teórica mesmo. Então é um processo de formiguinha, mas eu tenho

essa responsabilidade de mostrar isso. E aí o que eu estou pedindo para a construção da clínica, eles estão me fornecendo, eles estão me abrindo horizontes para que eu construa laboratório, o laboratório estava depreciado, então eu estou comprando boneco, estou reformando, para tentar mostrar que nós temos potencial de atendimento, de fortalecimento. (C28, FAPM)

Eu acho que eu trabalho mais no âmbito da micropolítica mesmo do que de um esforço no macro. Eu acho que eu aposto nessas relações, na relação com o aluno, na criação do NDE, na tentativa de trazer outro departamento, de trazer observações com relação ao que o curso está vivendo, a críticas que vieram, a conquistas, então acho que estratégias do micro são as minhas apostas maiores enquanto coordenadora, junto a esses atores que eu entendo que mobilizam o currículo. Eu acabo utilizando alguns espaços coletivos para expor (como conselhos, colegiados de curso. (C20, UPF)

Nós temos um coordenador de graduação, eu tenho uma boa relação com ele, então de certa forma ele é um apoio à coordenação, na questão de interlocução sobre as necessidades que eu levanto. Eu tenho um bom relacionamento e aí eu acho que eu sou uma pessoa que já impõe uma certa respeitabilidade aqui na instituição. Eu sou ouvida, eles me ouvem, me respeitam, até mais do que outros cursos mais jovens aqui, então eu não posso dizer “ah eu não tenho apoio nas demandas que eu crio”, só que eu sei meu limite; eu sei que eu só posso ir até um certo ponto, mais que isso eu sei que eu não vou ser atendida, então a gente vai aprendendo a lidar com isso. Eu sou especialista do Conselho Estadual de Educação há vários anos, então faço parecer técnico de escolas de nível superior de Enfermagem; então só de eu ter esse cargo de especialista, eu acho que isso me dá uma confiança pela função que eu exerço. (C13, FPSFL)

Todavia, se percorrermos o raciocínio inverso, no sentido de questionarmos por que os coordenadores necessitam negociar com instâncias superiores da IES em defesa da qualidade no ensino, perceberemos que a concorrência com outras instituições de ensino (que reduzem os custos com o curso e por isso, conseguem ofertá-lo sob menores mensalidades) dificulta a manutenção do curso com qualidade socialmente referenciada. Portanto, mediações que contribuam ao associativismo entre coordenadores de instituições de ensino podem ajudar a reduzir a instabilidade quanto à manutenção dos cursos.

Esse associativismo visaria a pactuação de uma concepção coletivamente construída de qualidade na formação do enfermeiro. Nesse coletivo de educadores, seriam acordados aspectos inegociáveis à qualidade na formação do enfermeiro, como também seriam

pensados argumentos para a defesa da qualidade perante os gestores das IES. Como alega Bondioli (2004, p.14):

Qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser.

Contudo, as falas abaixo indicam haver poucos coordenadores que participam de encontros com outros colegas. Vejamos:

Eu vou às reuniões e aqui na [nome da região onde se localiza a IES] nós somos seis cursos. Nós somos o único curso que vai às reuniões, sobre as Diretrizes Curriculares. Aí a gente fica com a incumbência de tentar socializar aqui na região, mas a gente não consegue. (C18, UAE)

Eu gostaria de ter uma interligação maior com as outras IES, até porque acho que isso iria nos fortalecer. Eu observei bastante isso nas oficinas quando a gente elaborou a minuta das novas Diretrizes, elas ocorreram na Escola de Enfermagem da USP, e a gente não tinha uma frequência dessas outras IES privadas; as públicas iam todas! Mas as privadas, a gente contava no dedo quantas iam. (C25, UPCFL)

Por que coordenadores teriam dificuldades quanto à participação em reuniões desse tipo? Essas dificuldades excluem as instituições públicas? O mecanismo relacionado aos déficits de participação em reuniões, é o mesmo em IES públicas e privadas: a intensificação do trabalho. Atentemos aos excertos que nos permitem realizar tal inferência:

Confesso que é muito difícil administrar na universidade pública ser coordenador com todas as cobranças que a gente tem de produção, sobretudo de pesquisa, quando você está dentro de um curso de pós-graduação. Eu acho desumana a cobrança que tem. A minha linha de pesquisa não é na formação, então fica difícil para mim; porque quando eu aceito estar na coordenação, eu me vejo com essa responsabilidade de estar atendida com o que está se discutindo, mas isso ocupa algo que eu tenho que tirar do lugar. E esse lugar é do investimento que eu tenho que fazer na Pós-Graduação, eu só tenho desse lugar para tirar. Junto ao curso mesmo no qual eu leciono, que mobilizo ali o meu espaço formativo, esse eu tenho que cumprir, das minhas quarenta horas eu ainda tenho que fazer dez de extensão; eu tenho X doutorandos, X mestrandos, X iniciação científicas... Quando é que eu vou ter tempo para fazer uma discussão

específica de formação, quando é que eu vou ter tempo para ir a um congresso e ficar ali, ouvindo? Então é muito difícil administrar isso. (C20, UPF)

A coordenação em uma instituição privada ela é uma instância de gerência e você tem que tratar das questões administrativas relacionadas com a administração superior da instituição, com o funcionamento do curso no sentido técnico, no sentido operacional, seleção docente, os controles de avaliação de qualidade de desempenho e mais demandas diárias que são típicas de necessidades de alunos, relação com secretaria de alunos por exemplo, projetos de extensão, projetos para atender atividades complementares por exemplo, além de cuidar das questões ligadas à regulação do ensino superior e a regulação do curso no Ministério da Educação. Então o conjunto de tudo isso é a loucura de coordenação. (C2, FPCFL)

A gente tem dez horas destinadas à coordenação. Então, assim, não dá conta. A gestão aqui eles entendem que a hora coordenação é por número de aluno. Se o seu curso tem 500 alunos você tem X horas, se o seu curso tem 100 alunos X horas, 200 alunos X horas. É como uma conta que sai nem sei de onde e é tudo igual para todo mundo. Por exemplo, um curso de Engenharia, não tem estágio supervisionado com docente em cima. Eles fazem estágio por conta [extracurricular]. Farmácia, por conta; ou dentro da instituição, nas clínicas que a gente tem aqui. Ok, e quem tem que ficar para fora fazendo essa articulação para estágios? Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição? Onde entra essa hora? Não entra. A instituição diz: “Seu número de aluno não subiu”; eu respondo: “Mas para eu conseguir formar o que eu tenho meu trabalho é dobrado porque se eu não colocar eles no supervisionado direito, eu não vou formar”. Mas não tem jeito, conta como banco de horas essas reuniões, o máximo que eu consegui! (C12, FPCFL)

O trabalho em horas extras parece não ser incomum entre os coordenadores. Ao ser questionada sobre sua carga horária semanal na função de coordenação, C28 (FAPM) respondeu com a pergunta: “Você quer a carga horária real ou a oficial?” A coordenadora C23 (FPCFL) respondeu com a mesma pergunta e ainda complementou:

A carga horária de registro na Faculdade, eu tenho hoje se eu não me engano quinze horas de coordenação; eu tenho mais dezesseis horas em sala de aula; mas eu nunca neguei atendimento a aluno nenhum, independente do horário, até quando eu estou no meu outro vínculo, porque eu acho que isso é importante. Então o meu canal aberto é 24 horas por dia sete dias por semana até para ajudar a resolver assuntos pessoais. (C23, FPCFL)

Para mim é muito importante pensar como é que esse indivíduo vai criar sua identidade profissional, até o perfil desse indivíduo no mercado de trabalho. Eu tenho um interesse muito grande em acompanhar isso. E é isso que me motiva a ser coordenadora. Afora isso minha cara, nas atuais circunstâncias não seria tão bom ser coordenadora porque a gente cada vez trabalha mais e ganha menos para ser coordenadora. (C19, FPCFL)

As falas indicam haver dificuldade do coordenador para participar de eventos coletivos destinados à discussão da formação universitária. Segundo os coordenadores, a imersão em atividades de cunho burocrático e financeiro exige-lhes maior tempo de dedicação, o que lhes dificulta a participação em eventos formativos (que propiciam encontros com pares de outras instituições). Assim, “subtraídos do tempo/espço do encontro com seus pares, a tarefa de se fazer docente e entender seu ofício é vivida solitariamente, postergando-se as grandes sínteses derivadas do e enriquecidas no trabalho coletivo.” (SORDI, 2008, p.54)

Segundo Sguissardi e Silva Jr (2009), a intensificação do trabalho universitário tem contribuído para o enfraquecimento do associativismo político-acadêmico. A intensificação do trabalho do coordenador de curso, longe de ser uma ocasionalidade, é um projeto a serviço da manutenção do *status quo*. Se a gestão institucional deixa espaços para o associativismo entre coordenadores e docentes, abrem-se possibilidades para a proposição coletiva de alternativas ao que está posto. Como alega Freire (2019, p.190):

Conceitos, como os de união, de organização, de luta, são timbrados, sem demora, como perigosos. E realmente o são, mas para os opressores. É que a praticização destes conceitos é indispensável à ação libertadora. O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos.

Os dados apresentados nesta pesquisa permitem-nos afirmar que a intensificação do trabalho do coordenador de curso é um dos veículos para o enfraquecimento do associativismo. Mas, considerando o predomínio dos grandes grupos educacionais privados no campo da educação superior, ficamos a pensar em qual seria, de fato, a possibilidade de transformação social portada pelo associativismo entre coordenadores de curso. Em outras palavras, que empregado ousaria arriscar seu emprego para enfrentar o patronato na defesa de qualidade da formação?

Ao considerar, especificamente, coordenadores atuantes em instituições públicas, indagamos: quem ousaria abrir mão de tempo destinado ao atendimento das métricas quantitativistas das agências de fomento (pela produção acadêmica artigos, *papers* e participações em congressos com apresentação de trabalho) para investir tempo em iniciativas

que não entrariam no Lattes (como reuniões e estudos sobre formação humana)?

Nessa discussão, entendemos que não se trata de “quem” ousaria enfrentar o poderio dominante. Esse poderio é um só e mesmo poder, tanto em instituição de ensino pública como em privada: o capital interessado em transformar pessoas em máquinas, e relações em coisas; máquinas e coisas comercializáveis no mercado. O enfrentamento dessa ordem social que coisifica pessoas e relações, carece de estratégia. De acordo com Saviani (1998, p.238), “enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta.” Para o estudioso, o enfrentamento do poderio dominante deve acontecer com/em organizações coletivas e de modo propositivo, isto é, apresentando alternativas ao que é imposto pelo poder hegemônico. (SAVIANI, 1998)

Ademais, defendemos nesta tese que, dada a ordem social hegemônica – socialmente injusta e que assim sendo, vincula o sustento financeiro de uns aos interesses e às determinações de outros – as possibilidades de enfrentamento do poderio dominante precisam ser sutis e pensadas estrategicamente. É algo como resistir por dentro do sistema, buscando identificar possibilidades dialógicas no cotidiano institucional.

3.3.2 Desafios e mediações relacionadas à integração em cenários de estágio

Nesta subseção, trataremos dos desafios enfrentados por coordenadores, para a integração ensino-serviço em cenários de atenção à saúde. Inicialmente, evocamos a definição de integração ensino-serviço:

Integração ensino-serviço é o trabalho coletivo, pactuado e integrado de estudantes e professores dos cursos de formação na área da saúde com trabalhadores que compõem as equipes dos serviços de saúde, incluindo-se os gestores, **visando à qualidade de atenção à saúde individual e coletiva, à qualidade da formação profissional e ao desenvolvimento/satisfação dos trabalhadores dos serviços.** (ALBUQUERQUE *et al.*, 2008, p.357, grifo nosso)

Conquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em enfermagem (Brasil, 2001) estabeleçam a obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado em cenários diversos de atenção à saúde, coordenadores alegam dificuldades para inserir os estudantes nesses cenários. Essas dificuldades devem-se, segundo os coordenadores, aos custos das contrapartidas requeridas pelas instituições de saúde, como condição para celebração do contrato/ parceria com as IES. É o que relatam os coordenadores:

A cidade aqui é muito pequena, então a gente tem unidade básica e hospital de pequeno porte. Não tem nada no âmbito secundário, e aí a gente tem que usar muita parceria nas cidades vizinhas e a gente sente falta desse apoio, porque como a faculdade é de outra cidade, então a gente fica com o que sobra; dão prioridade para as instituições de ensino que têm na região ou as que têm alguma aliança política, e se sobrar alguma coisa aí fica para a faculdade. Então hoje as outras cidades não atendem todas as necessidades quando a gente quer campo de estágio, então a gente tem que buscar fora, e aí é um problema porque a gente tem o campo, mas com um investimento muito alto por parte da instituição. É assim: “Você pode vir com uma contrapartida”, normalmente são contrapartidas altas e a gente acaba ficando meio refém. Eles cobram material de hospital, às vezes eles pedem cinco ou seis computadores, equipamento, material de consumo; ou eles estipulam um valor financeiro por aluno. Por aluno e por tempo de estágio. E aí quando a gente faz o cálculo não fecha a conta, entre a mensalidade, o que a gente paga para o professor e mais para o campo de estágio. (C27, CUPCFL)

Eu acho que a gente está começando a enfrentar dificuldades nos campos de práticas, cada vez mais as práticas estão extremamente exigentes e apesar de fazer o discurso de que a Diretriz Curricular determina uma aproximação entre ensino e serviço, eles estão colocando muitos empecilhos, então hoje eles estão pedindo contrapartidas financeiras. O discurso aqui da nossa instituição é o de que nós não vamos ter que pagar porque aqui é uma parceria da Prefeitura, então não tem sentido nos cobrar, nunca nos cobraram; mas a gente recebe ofício: “Oh, tem que fazer isso”. Então está muito difícil nós nos inserirmos com tranquilidade nos campos de prática, então isso acaba prejudicando mesmo para você formar esse profissional. (C13, FPSFL)

Olha, a primeira dificuldade é ter que atender o modelo de política que as instituições têm para concessão de espaço para estágio. Os serviços públicos têm um modelo, mas como escola pequena nem sempre a gente interessa; porque esse modelo pressupõe uma parceria técnica financeira. Quando se trata de parceria técnica, para uma faculdade é mais fácil, mas quando se trata de parceria financeira, nós perdemos para grandes escolas que colocam um contingente muito grande de alunos por exemplo. Então se esse ano especificamente eu tenho colocado 60, 40 alunos em prática, tem instituições que colocam 200, 300 até 400. Então isso gera uma receita muito maior para quem consegue esse estágio do que a receita de menos alunos. Então na hora de fazer a divisão desses espaços com outras instituições, nem sempre conseguimos chegar na mesma unidade, ou conseguir competir com as escolas na distribuição

desses espaços. A inter-relação de uma escola privada com o sistema de saúde para espaços de práticas estanques, isso é muito sofrido para nós. Não com a relação com os gestores, mas com a liberação de espaços, o acesso a esses espaços. (C2, FPCFL)

Hoje, as redes de apoio cobram valor por hora do aluno. Então, mesmo sendo uma instituição privada, isso é um impacto grande. O valor é alto e a política da instituição é de que os estudantes entram com uma mensalidade e saem com aquela; não há um aumento progressivo. Então eu já estive em várias reuniões, e eles dizem: “Nós vamos facilitar”, mas ninguém facilita nada, só dificulta, dificulta e muito. Eu não consigo estágio para os meus estudantes aqui em São Paulo, é extremamente difícil. Está saindo agora a resposta das solicitações que fiz para o próximo ano, e aí o valor fica enorme! A instituição não cobra em valor real, em espécie, mas pedem coisas assim, você fala: Meu Deus! É cama hospitalar, elétrica, cama cirúrgica, mesa cirúrgica já foi solicitado. Então são valores altíssimos. Públicos e privados, os privados também solicitam para a gente contrapartida. Então essa é uma grande dificuldade, é onde a gente sofre em coordenação porque a gente manda para a gestão da nossa instituição e a gestão fala: “Não, não tenho como”! E aí você tem que justificar que se o aluno não cumprir ele não terá a sua certificação, e isso e aquilo, por mais que eles saibam, mas eles veem um número, e o número é alto. (C7, CUPCFL)

As falas acima elencadas provêm de coordenadores atuantes em instituições privadas de ensino, cuja média entre os números de ingressantes/ano é de aproximadamente 74 estudantes. Esse número fica aquém, em cerca de 300%, em relação ao maior número de ingressantes/ano dentre as IES representadas pelos coordenadores participantes desta pesquisa (a saber, C16 e C21, ambos coordenam cursos com entrada de 250 estudantes /ano no curso de Enfermagem). Segundo os coordenadores acima, o cálculo das contrapartidas a serem pagas pelas instituições de ensino às instituições de saúde baseia-se no quantitativo de estudantes a serem inseridos no cenário. Logo, IES que possuam maiores números de estudantes trarão à instituição de saúde, maiores receitas.

Do exposto, dois aspectos merecem nossa atenção. O primeiro deles refere-se às iniquidades geradas por instituições públicas de saúde, ao estabelecerem contrapartidas de mesmo valor financeiro (*per capita*), a despeito do porte da instituição de ensino. Ora, sendo a equidade um princípio do SUS, e esse, o Sistema em torno do qual se organiza a formação de recursos humanos em saúde (BRASIL, 1990), não é razoável que aquele princípio seja observado pelas instituições de saúde quando da cessão de cenários para estágio profissional?

Segundo Natalini (2008, p.164), referindo-se à equidade como princípio do SUS,

“todas as pessoas têm direito ao atendimento de suas necessidades, mas as pessoas são diferentes, vivem em condições desiguais e com necessidades diversas. O princípio da equidade é que o sistema deve estar atento às desigualdades.” Ora, um Sistema que deve estar atento às condições desiguais de seus usuários, não deveria utilizar o mesmo princípio no momento de requerer contrapartidas por parte das instituições de ensino interessadas em cenários para estágio?

Outro aspecto que destacamos remete à questão da integração ensino-serviço. C25 é a única a fazer alusão à qualificação da assistência, como finalidade das contrapartidas transferidas às instituições concedentes:

Eu acho que a universidade tem que dar sim uma contrapartida ao utilizar os campos de estágio das instituições de saúde. Porém o nosso papel principal é a qualificação desses profissionais. Então até um tempo atrás a contrapartida era paga em cursos, em qualificações, quantas bibliotecas eu montei nas gerências de enfermagem, nas educações continuadas, enfim vários setores. Hoje em dia eles querem que a gente deposite na conta. Então isso eu acho que dá uma margem para o desvio desse valor de contrapartida, que deveria ser destinado exclusivamente à capacitação da equipe, ou à qualificação melhor do atendimento. (C25, UPCFL)

Vale lembrar a definição de Albuquerque *et al* (2008, p.357, grifo nosso) em relação à integração ensino-serviço:

Integração ensino-serviço é o trabalho coletivo, pactuado e integrado de estudantes e professores dos cursos de formação na área da saúde com trabalhadores que compõem as equipes dos serviços de saúde, incluindo-se os gestores, **visando à qualidade de atenção à saúde individual e coletiva, à qualidade da formação profissional e ao desenvolvimento/satisfação dos trabalhadores dos serviços.**

Portanto, se a finalidade exclusiva da transferência de recursos (das IES às unidades de saúde) for a obtenção de acesso aos cenários de atenção à saúde, fica prejudicada a integração ensino-serviço. Nesse sentido, o estreitamento das finalidades da transferência de contrapartidas escamoteia a potencialidade da interseção saúde-ensino para o fortalecimento e a consolidação do SUS.

A fala abaixo ilustra a repercussão desses entraves institucionais-burocráticos, sobre a formação profissional:

Eu levo os estudantes para estagiarem fora de São Paulo, aonde a gente tem uma contrapartida, mas é uma contrapartida palpável, possível; e devido às dificuldades que a gente tem, o critério tem que ser este, a escolha não é pela qualidade e aí é com essas questões

que a gente tem que lidar. Não é pelo caminho que nós queremos, mas é lidando com essas dinâmicas. (C7, CUPCFL)

Portanto, a qualidade da vivência estudantil em cenários reais de atenção à saúde pode estar ameaçada pelas barreiras institucionais-burocráticas para acesso dos estudantes aos cenários. Dificuldades relacionadas à pactuação de contrapartidas entre instituições de ensino e de saúde, parecem ser suavizadas pela vigência dos COAPES. Trata-se dos Contratos Organizativos de Ação Pública Ensino Saúde, que visam o fortalecimento da integração ensino-serviço-comunidade. Para o alcance desse intento, os Ministérios da Saúde e da Educação estabeleceram diretrizes para a organização de estágios, mediante a celebração de contratos entre instituições de saúde e ensino. Essas diretrizes constam da Portaria Interministerial nº 1.124, de 4 de agosto de 2015, a qual prevê atribuições das gestões municipal, estadual, federal, bem como de instituições de ensino e do controle social para o trabalho colaborativo entre as instâncias de ensino e serviços. (BRASIL, 2015)

Os COAPES são organizados pela autoridade pública responsável pelo território que abrange as instituições de saúde e ensino. Segundo o artigo 2º da Portaria nº 1.124 de 2015, os COAPES objetivam “garantir o acesso a todos os estabelecimentos de saúde sob a responsabilidade do gestor da área de saúde como cenário de práticas para a formação no âmbito da graduação e da residência em saúde.” (BRASIL, 2015)

No intuito de evitar iniquidades na distribuição de campos para estágio entre as IES, o artigo 3º inciso V da Portaria nº 1.124 de 2015 apresenta como princípio do COAPES a observância à “singularidade das instituições de ensino envolvidas no processo de pactuação e contratualização das ações de integração ensino e serviço, especialmente as especificidades relativas à categoria administrativa das instituições de ensino.” (BRASIL, 2015)

A necessidade de prévio planejamento da vivência estudantil, é também objeto da citada Portaria, quando orienta a pactuação de estágios, “respeitando-se a relação estudante-usuário de serviço de saúde/docente/preceptor, de modo a evitar a descontinuidade do atendimento, a superlotação do serviço e prejuízos à atenção à saúde ao usuário do SUS.” (BRASIL, 2015)

Quanto às contrapartidas das instituições de ensino para instituições de saúde componentes do SUS, a referida portaria estabelece três modalidades possíveis: a oferta de programas de formação para trabalhadores e gestores da rede, a oferta de programa de residência em saúde, e o desenvolvimento de pesquisas. Em se tratando de parcerias com instituições privadas de ensino, as instituições de saúde podem ainda requerer a aquisição de

equipamentos e materiais permanentes. Ainda de acordo com a Portaria 1.125 de 2015, cabe à gestão municipal e estadual de saúde, no âmbito do COAPES, priorizar a distribuição de campos para estágio às instituições públicas de ensino superior, “conforme preceitos do SUS.” (BRASIL, 2015)

No escopo do COAPES, que mediação apresentamos como possibilidade ao coordenador de curso? A articulação dos diversos agentes envolvidos na formação universitária (gestores, docentes, estudantes e organizações da comunidade) em torno da importância do COAPES para uma efetiva integração ensino-serviço parece-nos ser uma mediação possível ao coordenador de curso. A construção de argumentos potentes à persuasão das forças políticas locais, no sentido de iniciativas para celebração de COAPES entre instituições de ensino e de saúde da região é uma alternativa, face às dificuldades para acesso a campos para estágio. Um desses argumentos é, em nossa opinião, a menção à competência do Ministério da Educação (no âmbito do COAPES) em analisar as atividades de integração ensino-serviço-comunidade no bojo da avaliação da educação superior – como disposto no artigo 10 inciso I da Portaria 1.124 de 2015. (BRASIL, 2015)

A despeito da importância de iniciativas como o COAPES para a integração ensino-serviço, apenas duas coordenadoras (o equivalente a 7% do total de participantes da pesquisa) mencionaram essa estratégia de contratação:

Aqui no estado de São Paulo está funcionando muito o sistema COAPES. (C25, UPCFL).

Em estágio, nós somos privilegiados por estar na cidade de São Paulo. A nossa rede de estágio é pelo COAPES do município de São Paulo; então eu tenho estágios fora do município, eu tenho com o privado, com o estadual. (C15, CUPSFL)

Ressalte-se que alguns coordenadores afirmam alocar estudantes em cenários situados fora do território onde se localiza a IES (face às dificuldades para acesso aos cenários). Sobre isso, atentemos aos excertos:

É um grande desafio toda vez ficar tentando buscar o melhor lugar para ele ter essa experiência, para praticar o que ele vai executar; que o local permita que isso seja feito, e quais são as experiências nesse processo, acho que é o mais difícil mesmo hoje. Mesmo assim a gente tem conseguido ir para campo, mas locais distantes da faculdade; na Grande São Paulo, fora do município de São Paulo, porque há muito mais espaço para atuação do aluno, uma relação muito mais próxima, embora fisicamente distante para eles. Para os alunos inicialmente é muito longe, é mais caro porque requer uma passagem de ônibus intermunicipal

por exemplo. Os nossos alunos vêm de diversos pontos da região de São Paulo, não só da região central, em que está a faculdade, então inicialmente esse é um desafio para eles. Mas na medida em que eles veem o acolhimento, o atendimento das necessidades de aprendizagem e a relação que eles têm lá, eles acabam ultrapassando essas dificuldades de transporte e de tempo que gastam para chegar lá. (C2, FPCFL)

Eu estou fora de São Paulo, aonde a gente tem uma contrapartida, mas é uma contrapartida possível. (C7, CUPCFL)

Hoje as outras cidades não atendem todas as necessidades quando a gente quer campo de estágio; então a gente tem que buscar fora. (C28, FAPM)

Eu tenho um hemocentro que também faz hemodiálise, e eu tenho entidades parceiras fora do município. (C23, FPCFL)

Uma vez que a oferta de estágios é obrigatória à formação do enfermeiro (BRASIL, 2001), na ocorrência da contratação com instituições concedentes localizadas fora do território de localização da IES, quem deverá arcar com os ônus relativos ao deslocamento do estudante? A fala de C2 indica que esse custeio é financiado com recursos próprios dos estudantes, que “acabam ultrapassando essas dificuldades de transporte e de tempo que gastam para chegar lá”. Como benefício, esses estudantes desfrutam do “acolhimento” e do “atendimento das necessidades de aprendizagem” por parte da instituição de saúde que os recebe. Ressaltamos que nos termos do artigo 12 inciso XVI da Portaria Interministerial MS/MEC nº 1.124 de 2015, que estabelece diretrizes para o COAPES, cabe às instituições de ensino “estabelecer mecanismos de apoio e assistência estudantil quando o campo de prática for fora do Município sede da instituição de ensino, quando de difícil acesso, de acordo com as especificidades locais.” (BRASIL, 2015) Dificuldades para o acesso a serviços de saúde impelem coordenadores de curso à busca de alternativas, visando a redução das lacunas vivenciais do estudante em cenários de estágio. A fala de C22 embasa essa asserção:

Com essa reforma que nós fizemos esse ano, a prática vai ser mais em laboratório do que em prática profissional. Este ano foi mesmo um retrocesso, eu senti muita dificuldade porque foi cortado o hospital regional que é nosso parceiro há quase trinta anos. Então a gente fica investindo em laboratórios de atividades clínicas, em bonecos... O mais rico é estar lá junto com o paciente, mas se você simula, nós temos o nosso laboratório de simulação de procedimentos, temos o laboratório de habilidades clínicas que tem filmagem com os bonecos e tudo, mas nunca a gente vai ter a pessoa nessa interação. Então no cenário real tem interação

de alunos, médicos, profissionais, e aí é uma dimensão em que a gente consegue fazer tudo: o biológico, o psicológico, o individual, as interações familiares, as interações entre os profissionais. Eu estava pensando em como a gente vai poder diminuir o déficit de Atenção Básica na Unidade de Saúde da Família; então eu já tive uma reunião com as professoras, para buscar uma alternativa de investidora no laboratório e algumas atividades na unidade básica de saúde. (C22, UPSFL)

Diante do exposto, perguntamos: Quais seriam os maiores prejudicados pela dificuldade de acesso a cenários de atenção à saúde? O estudante e o usuário parecem-nos ser os mais afetados. Como discutimos na seção 3.1, muitos estudantes necessitam trabalhar para custear seus estudos universitários, dos quais se espera uma formação voltada ao atendimento das necessidades sociais de saúde, com ênfase no SUS. (BRASIL, 2001) Para essa formação, é imperativa a vivência em diversos cenários de atenção à saúde. Entretanto, uma vez tendo sido expostas as dificuldades para acesso a esses cenários, não estariam, os estudantes, sendo ludibriados pela oferta de um serviço educacional que não cumpre seu propósito? Os usuários dos serviços de saúde – quando atendidos por egressos de cursos com tais dificuldades – são impactados na medida em que poderiam ser assistidos por profissionais melhor preparados no que diz respeito a experiências prévias de intervenção ante problemas reais de saúde.

Com esse argumento acerca dos mais afetados pelas dificuldades de acesso e integração ensino-serviço, não estamos responsabilizando coordenadores, gestores ou trabalhadores de serviços de saúde. Todavia, ressaltamos que as injustiças sociais podem ser aprofundadas se a questão da integração ensino-serviço não for posta como uma prioridade na formação profissional. Evidenciamos o reconhecimento da importância da integração ensino-serviço no texto das DCN vigentes, nos termos seguintes:

Art.14 A estrutura do Curso de Graduação em Enfermagem deverá assegurar:

I - A articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve à construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença;

II - As atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Enfermeiro, de forma integrada e interdisciplinar. (BRASIL, 2001, p.5)

Para além da determinação normativa para a integração ensino-serviço durante a formação de enfermeiros, há de se considerar que “os espaços de interseção entre serviços e ensino são de grande importância para a formação em saúde e para a consolidação do Sistema

Único de Saúde (SUS).” (ALBUQUERQUE *et al.*, 2008, p.358). A razão dessa afirmação é que no trabalho colaborativo de docentes, estudantes e trabalhadores de saúde, há potencialidade para a efetivação de atenção integral à saúde do indivíduo/comunidade. Essa potencialidade deve-se ao encontro de diversos saberes, que se imiscuem com o objetivo de atender as necessidades sociais de saúde.

Os estudiosos Cecílio e Mehry (2003) falam na atenção à saúde pautada em linhas do cuidado, que consistem da constituição de fluxos assistenciais, orientados pelas necessidades do usuário. Cecílio (2001) organiza as necessidades em saúde em torno de quatro grupos: boas condições de vida; oportunidade de acesso a tecnologias que possam contribuir à melhoria e ao prolongamento da vida; geração de vínculos (a)efetivos entre trabalhadores e usuários; necessidade de cada sujeito em desfrutar de autonomia, em graus crescentes, no modo de viver.

Perante a complexidade envolvida nessa composição das necessidades em saúde, o atendimento dessas demandas não se dá pela atuação de uma única categoria profissional em saúde. Pois como alegam Merhy e Franco (2003), a complexidade dos problemas de saúde demanda múltiplos saberes e fazeres. Portanto, o atendimento integral em saúde requer atuação integrada de profissionais de saúde com saberes diversos.

Nessa perspectiva, o Conselho Nacional de Saúde (CNS), por meio da Resolução nº 515, de 07 de outubro de 2016, preconiza que:

A formação para o SUS deve pautar-se na necessidade de saúde das pessoas e, para tanto, requer uma **formação interprofissional**, humanista, técnica e de ordem prática presencial, permeada pela integração ensino/serviço/comunidade, experienciando a diversidade de cenários/espacos de vivências e práticas. (BRASIL, 2016, p.2, grifo nosso)

Porém, coordenadores entrevistados para esta pesquisa mencionam dificuldades na formação interprofissional dos estudantes, no bojo da almejada integração ensino-serviço:

O problema nem foi com a Enfermagem, foi com o médico. E aí como que a gente discute poder médico? Não foi a enfermeira que reclamou, pelo contrário a enfermeira defendeu, mas o médico reclamou então sai. E é isso, se quiser é o que tem para hoje. Então assim, eu acho que enquanto a gente de fato não efetivar uma parceria ensino-serviço nas instituições onde a gente tem que estar, porque eu acho que a gente tem que estar no SUS sim. Eu acho que a Enfermagem tem que estar no SUS, ela tem que estar no campo de prática real, tem que sentir na pele a demanda, não tem material, faltam as coisas, e aí? Tem que fazer a gestão disso. Aqui é protegido, aqui eu tenho tudo na minha clínica! Aqui eles vão aprender técnica, linda! Meu número de pacientes é controlado, é tudo de bom! Lá é o mundo, e aí eles têm que saber

a diferença. Só que para estar sem parceria, a gente forma enfermeiros que odeiam o SUS! (C12, FPCFL)

Algumas profissões são mais abertas que outras, como a Terapia Ocupacional; algumas outras são mais fechadas, infelizmente a gente vive com a Medicina, que tem um discurso, e quando você vive lá na prática é outra coisa. Então é muito ruim você chegar e ver um professor da Medicina gritando com uma enfermeira em campo e falando: “O médico está aqui e o enfermeiro está abaixo dele”. Então essas posturas emanam de um formador, de um espaço universitário, de alguém que está ali falando em nome de um Programa, é muito triste, muito triste. Então essas relações eu acho que são um grande desafio; que tem a ver com o desmonte histórico dessa ideia de que uma profissão é mais poderosa do que a outra para promover Saúde. (C20, UPF)

Tem médico que entende que o aluno precisa de um tempo maior, tem outro que não, não deixa nem pegar em prontuário. Então até para olhar o prontuário o professor vai lá: “Olha, ele precisa conhecer o prontuário do paciente”; então a dificuldade é colocar o estágio no campo. (C22, UPSFL)

Segundo Albuquerque *et al* (2008), integração ensino-serviço requer mudança no modelo tecnoassistencial hegemônico centrado no procedimento, para o trabalho em saúde orientado pelas necessidades do usuário e a essas direcionado. Todavia, coordenadores alegam a aderência de estudantes ao modelo tecnoassistencial hegemônico, centrado em procedimentos; eles alegam:

Como que a gente começa com essa geração, que é uma geração que que vem diferente, qualquer coisa que você fala eles pegam no whatsapp e já te contrapõem, na hora ou na internet ou no Google ou não sei o quê, e como ensinar essas pessoas que saber fazer um bom acolhimento é tão importante quanto saber colher uma gasometria? (C12, FPCFL)

O aluno vem com muita necessidade de técnica e você quer prepará-lo para um raciocínio clínico e ele entende que ele tem que saber fazer a técnica, ele tem que ser bom nisso, ele não entende que é muito mais importante ele saber raciocinar a necessidade daqueles para quem eles vão prestar uma assistência. (C16, CUPSFL)

É muito difícil a gente conseguir fazer com que o aluno goste, se aproxime dessas questões da prevenção e a promoção. Então quando a gente dá um componente curricular voltado para Saúde Coletiva, para Saúde Pública, a questão epidemiológica, o aluno tem dificuldade de se

adaptar a esse conteúdo. Ele gosta de doença, ele gosta de tratamento. Tanto é que quando a gente percebe que tem concursos públicos voltados para Saúde Coletiva, a gente percebe que o aluno não se interessa e sobra até vaga nesse sentido. Ele quer trabalhar dentro do hospital, ele quer trabalhar com paciente doente e a gente precisa mudar esse perfil desse aluno. (C5, UPCFL)

Eu acho que o Brasil precisa prevenir doenças hoje, precisa educar a população antes. O estado de São Paulo é muito voltado para tecnologia, hospital, equipamentos e eticétera. Então o nosso alunado ele vem com essa grande expectativa, de conhecer, de fazer estágio em uma grande UTI, de fazer estágio no pronto-socorro, que ele tenha todos os critérios de triagem, todos os protocolos, eticétera. Mas está esquecendo do básico, que é o conhecimento da natureza, do território em que ele está inserido, então eu acho essa a importância do regionalismo em que ele está inserido. Qual é a demanda de um aluno em Manaus, cuja população indígena é altíssima? Hoje nós temos lá muitos alunos indígenas, que tem sido muito gratificante porque ele está conseguindo até desmistificar um pouco esse alunado que entra porque assim, o fomento deles lá é conhecer uma UTI top, fazer um curso top, em uma área altamente especializada, sendo que a necessidade deles lá não é essa. (C25, UPCFL)

Eu acho que a gente forma egressos fragmentados ainda, focados em especialidades, já que é aquele aluno que está no quinto ano (nosso curso tem cinco anos), está no quinto ano e “eu quero ser intensivista, eu quero ser oncologista, eu quero ser SAMU”. Então eu não sinto nenhuma valorização tão grande do todo; eu ainda formo alunos com aquela visão de “eu não quero fazer estágio na Atenção Básica porque eu não gosto”. Não entende que mesmo não gostando eu sou enfermeiro e eu vou compreender isso. “Eu não gosto de Saúde da Mulher e eu não quero colher Papanicolau”, “eu não vou ficar na sala de vacinas porque eu não vou cuidar de criança”. Então esse é um outro desafio, trazer o corpo discente para que eles entendam uma forma de olhar mais aprofundado para saúde e menos fragmentado para doença, então esse é um grande desafio. (C28, FAPM)

A fala de C20 (apresentada a seguir) evidencia que a predominância do modelo technoassistencial centrado no procedimento não é exclusiva do meio estudantil, mas é percebida também entre docentes. Ao se referir à equipe docente, a coordenadora menciona:

O meu maior incômodo enquanto coordenadora é ainda ver, por mais que as pessoas neguem, um tratamento extremamente dicotomizado, saúde de um lado doença do outro, que não tem nada a ver com as propostas das Diretrizes; a ideia de que você faz promoção e prevenção na

Atenção Básica, reabilitação e tratamento no hospital, então, nas entrelinhas das falas esses equívocos são muito fortes, bebem dessa formação médico-centrada, bio-centrada, pato-centrada. (C20, UPF)

Se temos de considerar, por um lado, que a aderência de estudantes e docentes (como relataram acima os coordenadores) ao modelo tecnoassistencial calcado no procedimento apenas reproduz a visão hegemônica do macro-contexto social no qual os sujeitos vivem, por outro lado, temos de levar em conta que a predominância do modelo tecnoassistencial centrado em procedimento é deletéria à integração ensino-serviço. Pois o foco no procedimento afasta o olhar da complexidade das necessidades em saúde do usuário.

Se o foco da atenção à saúde gira em torno do usuário, esse possui necessidades e expectativas diversas, para cujo atendimento é *mister* a atuação de diversos profissionais, com saberes específicos, atuando de modo interprofissional e guiados para o mesmo objetivo: o atendimento às necessidades de saúde do usuário. Segundo essa perspectiva do trabalho em saúde, não faz sentido hierarquizar as diferentes categorias profissionais de saúde, pois o que está em questão não é a disputa interprofissional por centralidade na equipe multiprofissional; mas, uma vez já tendo definido que a centralidade dessa equipe gira em torno do usuário (com suas singulares necessidades e expectativas), o mais importante é a consideração dos saberes específicos de cada profissão para auxiliar na identificação das necessidades do usuário e construir, conjuntamente, um plano terapêutico orientado ao atendimento dessas necessidades. (ALBUQUERQUE *et al.*, 2008)

Contudo, segundo Albuquerque *et al* (2008, p.361), essa não é uma realidade comum, já que frequentemente “os profissionais da área da saúde não vivenciam, ao longo de sua formação, estratégias que articulem suas atividades e saberes com as dos outros profissionais da equipe.”

Segundo C18 (UAE), um dos obstáculos à formação interprofissional é a estrutura física dos serviços de saúde, que não dispõem de espaço suficiente ao compartilhamento dos ambientes por estudantes de diversos cursos. Diz a coordenadora:

Eu estou há trinta anos no ensino superior, e eu não vejo efetivamente integração entre educação e serviço. Ainda é uma coisa muito caseira. Os serviços trabalham realmente atendendo a população, eles não se responsabilizam como campo de formação. Então a gente chega em alguns lugares por exemplo de Estratégia de Saúde da Família, e a gente tem muita dificuldade de colocar aluno para fazer estágio porque até mesmo a estrutura física não foi pensada com a presença do aluno. Então são várias as questões de saúde, a gente fala muito

da questão interprofissional, mas a gente não consegue. Aqui a gente vai ter uma disciplina interprofissional que são três cursos, uma disciplina chamada Atenção a Necessidades em Saúde Coletiva, então é Nutrição, Enfermagem e Medicina; e a gente escolhe uma prática para 21 alunos. Quando nós vamos para o campo de estágio na UBS, nós temos uma dificuldade enorme de fazer esse rodízio de alunos, para distribuir esses 21 em três grupos de sete. (C18, UAE)

Queremos, todavia, alertar que o compartilhamento de um espaço físico por estudantes de cursos distintos, não é sinônimo de integração ensino-serviço. Com base em Albuquerque *et al* (2008), afirmamos que integração ensino-serviço demanda a satisfação das necessidades do usuário, dos trabalhadores do serviço e dos estudantes, para a construção de uma atenção qualificada em saúde.

O excerto apresentado acima (de C18) chama-nos a atenção para um outro obstáculo à integração ensino-serviço: a relação entre instituição de ensino e gestores dos serviços de saúde. Segundo Albuquerque *et al* (2008, p.357, grifo nosso),

Integração ensino-serviço é o trabalho coletivo, pactuado e integrado de estudantes e professores dos cursos de formação na área da saúde com trabalhadores que compõem as equipes dos serviços de saúde, **incluindo-se os gestores**, visando à qualidade de atenção à saúde individual e coletiva, à qualidade da formação profissional e ao desenvolvimento/satisfação dos trabalhadores dos serviços.

Nessa acepção, os gestores fazem parte da integração ensino-serviço, devendo participar – juntamente com docentes, trabalhadores de saúde e estudantes – da pactuação de estratégias que visem “à qualidade de atenção à saúde individual e coletiva, à qualidade da formação profissional e ao desenvolvimento/satisfação dos trabalhadores dos serviços.” (ALBUQUERQUE *et al.*, 2008, p.357) Entretanto, C12 alega haver dificuldades em relação à participação de sujeitos componentes da gestão municipal de saúde, em reuniões destinadas a pactuações para qualificação da formação profissional:

Eu sinto muita falta da própria Secretaria de Saúde ou dos parceiros que a gente tem. A gente não tem um espaço onde a gente possa de fato fazer uma articulação ensino-serviço, por parte da Secretaria de Saúde. A Secretaria de Saúde tem um NEP, um Núcleo de Educação Permanente, que só serve para receber o papel do que eu peço o estágio, para autorizar e para o secretário assinar. Eu falo: “Vamos fazer uma reunião de todo início de semestre, porque a gente quer unidades com certo perfil, porque a gente já teve problema de enfermeiro brigar com aluno, porque não gosta de aluno; vamos discutir o papel...”; eles dizem: “ah não tem

tempo, ah não dá, ah não posso”. Então, zero. O hospital onde a gente é parceiro, falo para a Direção de Enfermagem: “Vamos discutir o estágio, ver os pontos fortes, os pontos fracos”, nada. A gente faz um relatório final que ninguém lê, que a gente emite e eu acho que a gente precisa emitir e eu acho que nós temos que discutir, mas a gente não dialoga. E todas as vezes que a gente chama acontece alguma coisa. E todas essas instituições têm Educação Permanente; tem setores específicos, com profissionais enfermeiros (90% deles são enfermeiros no cargo) e você não consegue. Você não consegue sair da burocracia; da lei, da carteira de vacina, do seguro, do vai bater estágio com não sei quem, que brigou com não sei quem. (C12, FPCFL)

Na mesma direção da fala de C12, C24 constata a ausência de apoio de enfermeiros atuantes na rede de atenção à saúde, à formação profissional:

Eu acredito que a maior dificuldade é quando alguns enfermeiros dos serviços não apoiam com qualidade, efetivamente, o colega, o futuro colega. A gente percebe que o curso de graduação deixa uma lacuna na formação do seu enfermeiro nessa questão. E uma das diretrizes do curso é você preparar o enfermeiro para que ele receba outros enfermeiros no campo, que possa ajudar na capacitação. (C24, CUPCFL)

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem estabelecem, em seu artigo 4º, competências necessárias à formação do enfermeiro, dentre as quais:

VI – Educação Permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico-profissional, a formação e a cooperação por meio de redes nacionais e internacionais. (BRASIL, 2001)

Dentre as competências específicas esperadas da formação do enfermeiro, elencadas no artigo 5º das DCN Enf, destacamos: “X – atuar como sujeito no processo de formação de recursos humanos.” (BRASIL, 2001)

Ainda no que diz respeito a dificuldades na participação de gestores para a efetivação de integração ensino-serviço, coordenadores relatam instabilidades do cenário político local onde as IES se localizam:

Esse é um desafio grande: Não há uma integração educação e saúde, no sentido mesmo de formação dos profissionais da área de Saúde. Então a gente precisa ter uma prática rica, de diálogo mesmo, estabelecer isso, os pacientes percebem isso e gostam muito da atuação dos alunos, dos professores, mas a gente percebe que existe uma dificuldade a depender do secretário de saúde que entra, a gente perde campo de atuação, fica muito difícil o diálogo. Então esse é um desafio enorme para o coordenador! Principalmente para nós que estamos mantendo esse estágio os quatro anos da faculdade, fica muito difícil! Integração ensino-serviço. Eu acho que essa é a dificuldade maior, no campo do serviço porque não há integração, a gente se adapta ao serviço. (C18, UAE)

[Nome do município de localização da IES] mudou a rede de estratégia de saúde da família, ela era gerenciada por uma fundação. Teve um novo chamamento público e foi mudada a gestão. Então naquelas disciplinas que tem a integração dos cursos, a maioria dos professores são preceptores da atenção básica! São dentistas, assistentes sociais, enfermeiros, médicos, eles dão aula para os nossos alunos! Eu não sei como vai ficar, porque a gente tinha um acordo com a antiga Fundação, que permitia a liberação desses preceptores em quatro horas para estar com os alunos no dia de atividade e em algumas horas semanais para formação. Não sei como vai ficar. Então são questões que não tem jeito, a saúde está muito atrelada com isso, o ensino na Saúde está muito atrelado, então são mais preocupações para o coordenador, para a gestão do curso, para a gente saber como tudo isso vai ficar. (C17, UPE)

Além dos desafios relacionados à atuação interprofissional e à participação de gestores na efetivação de integração ensino-serviço, a desarticulação entre teoria e prática é outro entrave à citada integração, como alegam os coordenadores:

Isto é um enorme desafio, para o aluno é difícil principalmente quando ele vai para a prática e ele vê a atuação de enfermeiros. Hoje alguns hospitais são muito engessados na assistência, os protocolos vieram obviamente para ajudar, mas também acabam por engessar esse enfermeiro. (C16, CUPSFL)

Então quando você vai lá para [nome de instituição hospitalar], com práticas desalinhas, por exemplo, eu sou da área de Saúde da Criança, você não tem acompanhante 24 horas, você não tem Canguru instituído, você tem políticas que são lá do ano 2000, da década de 90 que não estão aqui presentes no cenário, não são realidades da prática. Então você vivencia um desalinhamento total do teórico e do prático. (C20, UPF)

Vejo que [nome de instituição hospitalar] têm uma metodologia muito obsoleta ainda, muito arcaica sobre o Processo de Enfermagem, sobre o enfermeiro em si. Quando se fala em tecnologia, falta internet dentro de um de um hospital. Eu acho que ela vê a nossa categoria como muito mão-de-obra, eu vejo que falta essa valorização da [nome de instituição hospitalar]em si também. Um estágio feito dentro da [nome de instituição hospitalar], que é mais tecnicista, muito ainda tradicional nesse modelo muito operário. (C26, FPCFL)

Para uma efetiva integração ensino-serviço, é necessário que as vivências de estudantes e docentes nos serviços de saúde contribuam para o aprimoramento dos serviços prestados ao usuário. Essa busca de melhoria da assistência prestada não deve fazer-se na perspectiva da culpabilização dos trabalhadores de saúde, buscando erros nas práticas dos profissionais e tomando a crítica como fim em si mesma. Ao contrário disso, “os profissionais do serviço devem sentir-se corresponsáveis pela formação dos futuros profissionais, assim como os docentes devem considerar-se parte dos serviços de saúde.” (ALBUQUERQUE *et al.*, 2008, p.359)

Nessa acepção, se docentes, supervisores de estágio e/ou estudantes identificaram desalinhamentos teórico-práticos, faz sentido perguntar-lhes: O que propuseram, pois, para retomar o alinhamento teórico prático na assistência aos usuários?

Como alegam Albuquerque *et al* (2008, p.358), um dos obstáculos à efetiva integração ensino-serviço é o fato de a “universidade estar no serviço sem levar em consideração os trabalhadores que lá estão”. Essa realidade manifesta-se, por exemplo, em situações nas quais a participação dos profissionais de saúde nas vivências no serviço fica restrita à supervisão – excluindo os trabalhadores do planejamento do estágio. (ALBUQUERQUE *et al.*, 2008) O excerto abaixo tangencia a importância do planejamento do estágio, em conjunto com os trabalhadores de saúde:

O grande problema é conseguir fazer essas cooperações com o sistema de saúde, tanto o público quanto o sistema particular. É um grande desafio toda vez ficar tentando buscar o melhor lugar para ele ter essa experiência, para praticar o que ele vai executar; que o local permita que isso seja feito, e quais são as experiências nesse processo, acho que é o que é mais difícil mesmo hoje. (C2, FPCFL)

Para uma efetiva integração ensino-serviço é necessário que a vivência do estágio seja construída com base no diálogo e na horizontalidade relacional entre IES e serviço de saúde. Contudo, é necessário lembrar que as parcerias entre escolas e serviços guardam relações de poder, que se traduzem, no campo de atenção à saúde, como disputas de saberes. Não raro,

membros das instituições de ensino agem na posição de transmissores de conhecimento para os trabalhadores de saúde. (ALBUQUERQUE *et al.*, 2008)

Ainda para os autores (*ibidem*, p.358), “não é raro observar docentes mais envolvidos com atividades de pesquisa, colocando em segundo plano a prestação de cuidados, o que os distancia das situações práticas do cotidiano e os torna teóricos ineficientes na rotina dos serviços de saúde.”

A desarticulação entre teoria e prática gera o que Freire (2019) denomina falácia e ativismo; em que, respectivamente, a teoria descompromissada com os dilemas práticos resume-se a mero blá-blá-blá, e a prática dissociada da teoria torna-se mero ativismo. Nem um nem outro contribui, isoladamente, à transformação da realidade.

Transformação social requer práxis, isto é, consideração analítica da situação concreta, seguida da busca de elementos teóricos que ajudem a iluminar a compreensão da realidade, para que se construa uma proposta de intervenção na realidade. Na perspectiva da práxis freireana, teoria e prática complementam-se para a transformação da realidade. (FREIRE, 2019)

Assim, uma vez compreendida a importância da integração teórico-prática na formação de enfermeiros comprometidos com a transformação da realidade social, apresentaremos algumas mediações relatadas por coordenadores, na direção da integração ensino-serviço.

A adesão a iniciativas governamentais nacionais, comprometidas com a consolidação do SUS através de projetos que visam à integração ensino-serviço, é apresentada como mediação. Pensamos que a adesão a iniciativas como essa, pode suavizar os impactos gerados por instabilidades políticas, sobre a formação profissional. Dentre essas iniciativas governamentais, coordenadores mencionam o Pró-Saúde e o PET-Saúde, programas que contribuem ao fortalecimento do SUS, por fomentarem a interprofissionalidade, a integração ensino-serviço e o fortalecimento de identidades profissionais. (BATISTA *et al.*, 2015)

Alguns coordenadores citam a adesão a esses programas:

Esses programas governamentais como o PET, o Pró-Saúde fizeram toda diferença para a gente também, eles mudaram a nossa matriz, o nosso projeto pedagógico; então isso mudou a nossa vida aqui, os conceitos mesmo, tanto é que a nossa matriz aqui chama matriz de formação para o SUS. Então os alunos têm uma inserção precoce em campos de prática, nós temos Pró-Saúde, nós temos PET-Saúde, então, nós administramos muito tempo a Atenção Básica aqui

da Região, então eles vão muito cedo para as atividades, para conhecer o entorno, para estar no serviço, para interagir com a comunidade. (C15, CUPSFL)

Nós temos muita facilidade de levar e inserir os alunos nos cenários de prática em toda a rede. Então os nossos cenários de prática nos fortalecem muito. É por conta de esta escola ter participado de todas as iniciativas governamentais, Pró-Saúde, PET Saúde, a gente teve a participação de vários preceptores da rede na formação dos nossos estudantes. Teve e tem. Então as formações que a gente dá para os professores, ela é sempre é extensiva aos preceptores. (C17, UPE)

O Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde, Pró-Saúde, foi regulamentado pela Portaria Interministerial MS/MEC nº 2.101, de 03 de novembro de 2005. O Programa resultou de construção conjunta entre a Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde (SGTES), a Secretaria de Ensino Superior (SESU) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), tendo o apoio da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS). (BATISTA *et al.*, 2015)

O Pró-Saúde tem como objetivo a reorientação da formação profissional em Saúde, através da abordagem integral do processo saúde-doença, com ênfase na atenção básica. Assim, o Programa centra-se em torno de três eixos. O primeiro deles delimita a concepção de saúde a partir da ênfase nos determinantes sociais e biológicos do processo saúde-doença, além de enfatizar a importância de tecnologias relacionais (entre profissionais de saúde e profissionais-usuários). Nesse eixo, a Educação Permanente em Saúde é estratégia fundamental para o aprimoramento técnico e relacional dos profissionais de saúde. (BATISTA *et al.*, 2015)

O segundo eixo do Pró-Saúde traz orientações relacionadas ao modo de se fazer saúde, a partir de uma concepção social do processo saúde-doença, inscrita no bojo de atendimento interprofissional. Para esse fim, assumem protagonismo os métodos ativos de ensino aprendizagem, a problematização e a avaliação formativa e somativa. Já o terceiro eixo do Pró-Saúde preconiza o envolvimento de estudantes como corresponsáveis pela assistência prestada e pela produção de saberes, além do fortalecimento das equipes multiprofissionais. Nessa perspectiva, excelência técnica e relevância social devem estar aliadas na construção de saberes e na produção de cuidados em saúde. (BATISTA *et al.*, 2015)

O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) é um desdobramento do Pró-Saúde, e foi regulamentado pela Portaria nº 421, de 03 de março de 2010. O Programa prevê a publicação de editais para a seleção de docentes (tutores acadêmicos), estudantes e preceptores (profissionais da rede de saúde) para atuarem na rede de

cuidados primários de atenção à saúde, visando contribuir ao trabalho em equipe, à integração ensino-serviço e à interdisciplinaridade. O Programa conta com bolsas para os participantes e envolveu unidades de atenção básica e de saúde mental. (BATISTA *et al.*, 2015)

Um outro grupo de mediações, depreendidas das falas de coordenadores, remete ao estabelecimento de relações dialógicas entre coordenadores/docentes da instituição de ensino e gestores/trabalhadores do serviço de saúde. É o que esclarecem os coordenadores:

Aquilo que realmente se efetiva enquanto apoio, eu acho que são as nossas relações com os atores dos equipamentos de saúde, com a gestão municipal. A gente acaba em nossas relações entendendo o que está fluindo nesse estágio, no âmbito da saúde e ajuda a mobilizar formações na prática, a fazer acontecer formações na prática. Sobretudo no eixo curricular, quando a gente pensa que aquele enfermeiro é seu parceiro, que aquele médico, aquele fisioterapeuta, está ali contigo para uma situação. Então eu acho que o grande apoio são as próprias relações que a gente consegue tecer para fazer conquistas; eu diria que cada qual no seu quadrado são relações muito ricas. (C20, UPF)

Os meus docentes eu até admiro; eles chegam ao hospital e escutam de membros da equipe: “Deixamos todos os banhos de leito para vocês”; daí os professores respondem: “olha a gente não vai fazer só banho de leito. Aqui a gente precisa ensinar SAE, precisa ensinar isso, precisa...”. E aí a supervisora teve que ir construindo isso a cada setor que ela passa. Saúde da família? A gente não vai sem fazer agenda, a gente quer fazer atividade na escola, a gente quer fazer visita domiciliar, não é só agenda. Então é bem na construção, com o enfermeiro do local. (C12, FPCFL)

Isso não é uma coisa formal, então depende muito dos professores e a gente colocar professores que tenham fácil diálogo também, porque ainda é concentrado nas pessoas e não na instituição. Então eu acho que é poder trabalhar bem no diálogo. E trocar mesmo necessidades, nós temos as mesmas necessidades. Eu acho que nós temos necessidade de formar, e eles têm necessidade de atender a população. Então vamos ver como cada um pode colaborar e fazer o melhor possível. (C18, UAE)

Ressaltamos a importância do coordenador de curso na identificação de perfis docentes com habilidades dialógicas e de negociação – importantes para a atuação de docentes e supervisores em cenários de estágio. Sobre isso, alega C18 (UAE):

Na equipe a gente tem perfis diferentes, então o coordenador, a instituição tem que saber traçar esse perfil e colocar esse professor da melhor forma como ele possa render mais. (C18, UAE)

Além da importância do docente para articulação dialógica com o serviço de saúde, destacamos seu papel na formação crítico-reflexiva do estudante, a partir da vivência em estágios, como mencionam os coordenadores a seguir:

A prática nos hospitais é extremamente importante e às vezes o professor conduz aquela prática sem necessariamente estar levando aquele aluno a raciocinar, a ter o raciocínio clínico e a desenvolver, fazer o aluno entender que o que ele está fazendo está relacionado ao desenvolvimento de determinadas competências, que são exigidas nas diretrizes, são exigidas pelo mercado também. Então são esses desafios, fazer o professor enxergar a evolução dele longitudinalmente, como ele está evoluindo longitudinalmente. (C16, CUPSFL)

Então quando você vai a [nome de instituição hospitalar], com práticas desalinhadas, um desalinhamento total do teórico e do prático e daí a importância de uma facilitação que forme a crítica e que nem sempre acontece. (C20, UPF)

De acordo com as DCN Enf de 2001:

Art. 3º O Curso de Graduação em Enfermagem tem como perfil do formando egresso/profissional:

I – Enfermeiro, com formação generalista, humanista, **crítica e reflexiva**.

[]

Art.5º A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas:

[]

XIV – promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus clientes/pacientes quanto às de sua comunidade, **atuando como agente de transformação social**.

(BRASIL, 2001, grifo nosso)

Além do exposto, o modo como o estágio é estruturado pode contribuir à integração ensino-serviço, na medida em que estudantes são considerados corresponsáveis pela melhoria da assistência prestada aos usuários, e são envolvidos ativamente na resolução de problemas. É o que depreendemos da fala de C28:

Uma das coisas que eu consegui mudar esse ano foi a estrutura de estágio. Então no estágio de Saúde Coletiva, cada um dentro do seu portfólio vai ter que construir o que é a rede de serviços. No que ela conversa com a rede hospitalar nas políticas nacionais? Qual o viés que a gente encontra? O objetivo é formar o aluno integrador, argumentador, inteligente nessas

articulações argumentativas. Qual é o conflito da rede que vocês vão resolver? Qual é o conflito do hospital que vocês vão resolver? (C28, FAPM)

Portanto, a integração ensino-serviço pode contribuir à formação de sujeitos crítico-reflexivos, na medida em que possibilita o engajamento de estudantes na construção de estratégias para a transformação da realidade. No conceito de Albuquerque *et al* (2008, p.357, grifo nosso):

Integração ensino-serviço é o **trabalho coletivo, pactuado** e integrado de estudantes e professores dos cursos de formação na área da saúde com trabalhadores que compõem as equipes dos serviços de saúde, incluindo-se os gestores, visando à qualidade de atenção à saúde individual e coletiva, à qualidade da formação profissional e ao desenvolvimento/satisfação dos trabalhadores dos serviços.

O trabalho pactuado a que se referem os autores acima (ibidem) visa atender a que concepção de qualidade? Em outros termos: em uma perspectiva de integração ensino-serviço, qual é o parâmetro de qualidade a que o trabalho deve orientar-se?

Defendemos que o conceito de qualidade não deve ser trazido de fora da instância de interseção ensino-serviço; ao contrário, pensamos que:

Do ponto de vista dialético, um problema não pode ser resolvido de fora dele, mas sim desde dentro dele, levando em conta as contradições reais da sua existência. Portanto, são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza desses problemas, seus limites e possibilidades. (FREITAS, 2005, p.923)

Assim, se considerarmos como problemática a questão da integração ensino-serviço, a solução para esse problema deve ser pensada pelos atores em relação na instância ensino-serviço. Além disso, a busca de solução para o problema deve estar referenciada em um conceito de qualidade da atenção, que traduza os anseios inscritos no âmbito da formação profissional e da qualificação da assistência.

Na construção de uma concepção de qualidade assim pautada, definir qualidade implica explicitar os descritores fundamentais da sua natureza, ou seja: seu caráter negociável, participativo, auto-reflexivo, contextual/plural, processual e transformador. (BONDIOLI, 2004)

Nesta pesquisa, identificamos falas ilustradoras de práticas que – não obstante pareçam servir à integração ensino-serviço – não operam, necessariamente, nessa lógica. Vejamos:

Atualmente eu estou com os alunos do quinto ano no hospital regional que é estadual e nós estamos respondendo as demandas de educação em saúde que eles têm. Então o hospital passa

as necessidades de educação que eles têm e os alunos montam a capacitação com os professores. Se der certo essa parceria eu vou fazer isso todo ano com eles e aí o hospital consegue liberar o protocolo e eu consigo treinar os meus alunos com esse olhar. É essa a parceria com o hospital que eu quero ter. (C28, FAPM)

Então a gente tem nossas parcerias com diversas instituições da cidade. Então essas instituições são nossas redes de apoio. Então, na medida em que nós conseguimos um contato maior, fazendo contrapartida de liberar cursos que eles querem fazer, de liberar as capacitações que eles querem ministrar dentro da nossa instituição, então a gente acaba tendo deles a devolutiva de uma ação como essa que eu acabei de mencionar [campanhas preventivas realizadas nas dependências da IES]. Então a ação é trazer as redes de apoio para dentro da instituição. (C11, UPSFL)

A gente faz uma ação junto com a secretaria de saúde identificando quais as necessidades dela no cenário, para a gente poder atuar nos cenários de estágio. (C21, UPSFL)

A análise dessas falas permite perceber uma relação IES – serviço de saúde a que comparamos o funcionamento de uma loja tipo *fast food*; como se de um lado do balcão de pedidos, estivesse a instituição de saúde, portando demandas de formação dos trabalhadores do serviço, e do outro lado do balcão, a instituição de ensino receberia a demanda e preparar-se-ia para atendê-la. Após algum tempo, “sairia do forno” uma oficina, uma capacitação, um curso ou mesmo um ofício cedendo espaço físico na IES para a realização de uma programação do serviço de saúde. Perguntamos: É assim que entendemos integração ensino-serviço? Ainda na analogia de uma loja de *fast food*, a integração ensino-serviço funciona como oferecer “*uma amostra grátis para ver se eles compram o produto*”; como explica C28:

É um desafio político fortalecer parcerias ensino-serviço. Então eu estou fazendo isso agora também, através de projetos de extensão. Então eu estou lá, movimentando alunos e professores para ir à rede, tentar ir atrás do que a rede precisa para fortalecer a parceria política, para depois tentar entrar lá como uma forma curricular mais sólida. Então é quase que uma amostra grátis para ver se eles compram o produto. (C28, FAPM)

Ressaltamos que integração ensino-serviço não é sinônimo de compartilhamento de espaço físico por sujeitos das instituições de saúde e de ensino; tampouco consiste de barganhas destinadas à manutenção do campo para estágio. Integração ensino-serviço acontece no cotidiano dos serviços de saúde, na interseção institucional, no “**trabalho coletivo, pactuado** e integrado de estudantes e professores dos cursos de formação na área da saúde com

trabalhadores que compõem as equipes dos serviços de saúde, incluindo-se os gestores.” (ALBUQUERQUE *et al.* 2008, p.357, grifo nosso)

O objetivo da integração ensino serviço não é a manutenção dos contratos para realização de estágio (ainda que isso seja necessário para a formação de enfermeiros); mas sim a atenção qualificada em saúde (essa definida conjuntamente entre os atores envolvidos na interseção institucional). Devemos ainda lembrar que um dos propósitos da integração ensino-serviço é a educação permanente, definida por Albuquerque *et al.* (2008, p.361) como “aprendizagem-trabalho, ou seja, ela acontece no cotidiano das pessoas e das organizações”. A educação permanente propõe a descentralização na construção de saberes, sendo esses construídos de modo transdisciplinar e difundidos das bases para o topo, configurando uma construção ascendente de saberes. (ALBUQUERQUE *et al.*, 2008)

CAPÍTULO 4: ABEN e a compreensão acerca do papel e expectativas relacionadas à coordenação de curso

A Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN) foi criada em 1926 pelas primeiras enfermeiras formadas pela Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, atual Escola de Enfermagem Anna Nery, no Rio de Janeiro. (ABEN, 2019) Para Silveira e Paiva (2011), é de destaque o papel da ABEN na luta pela educação que atenda os anseios sociais. Evidência recente dessa luta foi a proposição, durante o 14º SENADEN, da revisão das DCN, “considerando os determinantes sociais de saúde, as necessidades do SUS, as mudanças do modelo de atenção à saúde no Brasil [...]” (ABEN, 2014, sp)

Assim, em 2015 a ABEN lançou o movimento nacional “em tempos de novas DCN”, que visava a construção coletiva de novas diretrizes para a educação em enfermagem, pautadas pelos princípios e diretrizes do SUS. Nesse intuito, a ABEN liderou (de 2015 a 2017) fóruns em diversos estados do País. (TEIXEIRA, 2017)

A proposta curricular resultante dessa construção coletiva foi encaminhada ao Conselho Nacional de Saúde, que através da resolução nº 574/2018 emitiu considerações acerca do texto apresentado. Tais considerações foram observadas e a proposta foi ajustada, para encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

O movimento por novas diretrizes curriculares para a educação em Enfermagem emerge em um contexto sociopolítico no qual a educação superior brasileira é regida por interesses mercadológicos. Todavia, a proposta de diretrizes contempla mudanças que podem pôr em xeque a rentabilidade lograda às custas da qualidade da formação universitária em Enfermagem. Como esclarece Teixeira (2017, p.3):

As mudanças previstas reforçam a integração teoria e prática, a formação interdisciplinar, a garantia de participação dos enfermeiros dos serviços nas atividades práticas e estágio curricular supervisionado, bem como o estabelecimento das áreas prioritárias de formação segundo o quadro epidemiológico, as necessidades em saúde da população e os princípios do Sistema Único de Saúde. Destaca-se o estabelecimento da carga horária mínima para as atividades práticas, que devem ocorrer desde o início do curso. Reforça-se a importância do ensino presencial, pois não se admite outra modalidade para as disciplinas de caráter assistencial e de práticas que tratem do cuidado e a atenção à saúde de indivíduos, famílias, grupos e coletividades.

No bojo das discussões, lideradas pela ABEN, relacionadas à necessidade de apoiar os atores das escolas de enfermagem na construção das mudanças que se farão necessárias para a efetiva implementação das novas diretrizes, a ABEN Nacional emitiu a portaria nº 49/2018,

que designa a formação de um grupo assessor do Centro de Educação. De acordo com a citada portaria, caberia a esse grupo:

Artigo 3º - I - Elaborar um protocolo do Projeto de Sustentabilidade da ABEn Nacional para implantação das DCN Enf para ser apresentado no 16º SENADEn contendo objetivos, referenciais teóricos, metodologia, estratégias e cronograma de execução para o período 2018-2019. II - Assessorar a Diretora do Centro de Educação em Enfermagem no que mais couber sobre as DCN Enf e outros assuntos de sua responsabilidade, quando for o caso. (ABEN, 2018)

Face ao protagonismo histórico da ABEN na defesa da qualidade universitária, objetivamos, neste capítulo, apresentar o entendimento de membros vinculados à diretoria da ABEN (já caracterizados no capítulo dois), acerca do papel da coordenação de graduação em Enfermagem, bem como das expectativas endereçadas a esse papel.

4.1 Compreensão da ABEN acerca do papel de coordenação de graduação

A maioria dos entrevistados associa o papel de coordenação à liderança democrática na elaboração e na implementação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Atentemos aos excertos:

O coordenador de curso tem um papel fundamental. O papel dele é coordenar, estar à frente, mobilizar, incentivar, provocar. Então no momento em que o coordenador de curso assume o compromisso de reformular o seu PPC, ele também assume o compromisso de estar atualizando os docentes do seu curso quanto às propostas que estão postas nas diretrizes curriculares; em relação a conteúdos, em relação à organização do que se quer enquanto diretrizes curriculares, das propostas que deem conta de atender o Sistema Único de Saúde, de efetivamente atender enquanto processo de trabalho de Enfermagem, enquanto cuidado profissional, enquanto prática profissional. Então esse coordenador de curso ele tem esse papel de mobilizar o seu corpo docente nessa construção coletiva do PPC; e não só o corpo docente (para que ele saiba o que sustenta essas diretrizes curriculares, assim como os demais dispositivos legais que sustentam um curso de Enfermagem de qualidade), mas também os próprios estudantes de Enfermagem, para que eles conheçam o seu PPC. (A1)

Eu acho que o coordenador é uma peça fundamental, é um ator fundamental nesse processo, porque ele acaba tendo essa responsabilidade institucional de disparar os processos relativos à formação, de dar rigor a essa formação no âmbito das instituições e coordenar processos pedagógicos. Às vezes tem uma certa confusão, eu tenho visto isso deles, que o coordenador de curso existe apenas como aquele que tem que cumprir ações administrativas; e na verdade

não é isso o que se espera do coordenador. Ele tem uma capacidade também de intervir pedagogicamente no curso. (A2)

O que a escola vai fazer? Ela vai pegar as diretrizes e operacionalizar isso em uma proposta curricular. Isso é papel da escola. Como a escola vai fazer? Não sabemos. O coordenador vai ter que seguir, elaborar sua matriz própria, ou vai participar da elaboração disso ou vai receber a tarefa de elaborar, mas de toda maneira, tendo por perto a escola. Também queremos que cada coordenador, cada escola, faça o seu papel o mais participativo possível. Nós não queremos só a adesão ou a criação da consciência crítica do coordenador. Nós queremos a ampliação da consciência crítica das escolas! Porque o coordenador é uma figura só dentro da escola. Tem os dirigentes, tem ele, tem o professor na sala de aula. Quem vai implementar as diretrizes é o professor na sala de aula; é o professor na hora em que ele vai transformar isso no seu conteúdo, no seu processo de ensino aprendizagem, e a gente não pode esquecer dessa lição. Então se a gente trabalhar só com os coordenadores, não vai dar nada. Se a gente trabalhar só com os discentes, não vai dar nada. Se a gente trabalhar só com os docentes também não vai dar nada. Precisamos criar esta articulação entre essas diferentes instâncias. (A3)

O papel do coordenador, do estudante e do docente junto aos gestores institucionais é de fundamental importância. Então o papel do coordenador é importante, mas não é ele isoladamente quem vai garantir a sustentabilidade das Diretrizes, ou seja, de um projeto pedagógico viável de acordo com as novas Diretrizes. Não é ele isoladamente, mas é ele junto com estudantes, com docentes e com os gestores institucionais que vão garantir essa sustentabilidade, por meio da construção e da implementação de um projeto pedagógico de qualidade. (A6)

Essas falas indicam o entendimento de que o coordenador tem um papel de liderança na implementação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Para Veiga e Naves (2005, p.204), o projeto pedagógico é o “processo no qual registram-se as demandas sociais, políticas e pedagógicas, criando, assim, movimentos favoráveis aos avanços desejados e às rupturas necessárias.” Algumas características de um PPC são destacadas pelas autoras: sua permanente inconclusão (devido às mudanças na sociedade e especialmente, no mundo do trabalho); seu caráter em práxis (ação-reflexão-ação) e sua orientação ao futuro (por expressar as intencionalidades da formação), sem descurar do presente em curso, através da organização das atividades pedagógicas. (VEIGA e NAVES, 2005)

Inspiradas em Veiga e Naves (2005), compreendemos o Projeto Pedagógico de

Curso como o documento que reflete a visão de mundo, de sociedade e de profissional compartilhada por um coletivo, assim como norteia a organização das atividades pedagógicas conforme as intencionalidades direcionadas à formação do profissional do futuro. Segundo Veiga e Naves (2005), a implementação de um PPC em uma perspectiva crítica implica a formação de sociedades mais democráticas, menos injustas e mais humanizadas. Entendemos, portanto, que um PPC não se dissocia da dimensão política.

Ressaltamos, nessa direção, menções ao papel político da coordenação, na medida de sua “capacidade para influenciar o desenrolar dos acontecimentos na organização” – o que Zabalza (2004, p.92) define como liderança. Os excertos abaixo sinalizam expectativas relacionadas à atuação do coordenador, na construção de qualidade na formação profissional:

Na iniciativa privada, o coordenador é meio que um representante da gestão perante os professores e representante dos professores perante a gestão. Ele é o elo ali entre dois universos que na maioria das vezes não pensam igual, não têm a mesma perspectiva. Porque hoje aquela lógica da empresa, do mercado predomina e os professores normalmente estão pensando mais na formação, eles têm um vínculo maior com a Enfermagem, e o coordenador é esse elo. Então a importância do coordenador é se ele vai passar a ser um simples representante da empresa para dar um jeitinho e não vai fazer essa integração com a profissão, com a qualidade, ou se ele vai ter argumento para defender. Eu acho que na iniciativa privada o coordenador ele é fundamental. Ele pode pôr tudo a perder. Mesmo tendo um corpo de professores bom, se o coordenador não perceber a oportunidade de avanço e não desenvolver competências em nome dessa defesa da qualidade, o coordenador pode pôr tudo a perder. Ou seja, o coordenador pode transformar as novas Diretrizes na abertura de um processo real de mudança ou ele pode transformar isso em um acontecimento estanque, uma simples adaptação, e morreu ali. Professores sem saber o que aconteceu, por que está acontecendo; aluno sem saber o que aconteceu, por que está acontecendo, e um pequeno grupo dentro da própria instituição transformando um pacote pronto de currículos em um pacote com uma nova roupagem, com uma nova adaptação e os coordenadores sendo os reprodutores dessa lógica, permitindo, aprovando e não fazendo essa mediação em favor da qualidade, das mudanças, mas fazendo em favor da regulação do mínimo possível. Transformar as Diretrizes no mínimo possível é o que eu temo, se não houver coordenadores preparados. Nós sabemos também que em grande parte das instituições o coordenador é a peça-chave, é esse interlocutor, é ele quem vai dar a voz, vai poder sinalizar, ele é um apoiador dos movimentos com alunos, com professores etc. A maioria dos cursos está em instituições privadas, em grandes redes de

instituições que trabalham com pacotes de formação, com currículos que se reproduzem e pouco captam da realidade. Além de darem uma margem de liberdade, de autonomia para professores e coordenadores, ínfima, muito insignificante. Então nessas instituições, eu acho que não chega para a maioria dos coordenadores a capacidade, a argumentação, a fundamentação que envolve todo um processo de mudança que vem com as Diretrizes. Às vezes virá uma simples tradução: como eu vou colocar as Diretrizes aqui no meu curso, gastando o mínimo possível e obedecendo àquilo que é obrigatório, mantendo ao máximo possível o curso dentro da lógica da empresa, dos ditames da empresa. Transformar as Diretrizes no mínimo possível é o que eu temo, se não houver coordenadores preparados. “Ah você está tirando a importância dos professores”? Não. De maneira nenhuma eu estou tirando a importância do conjunto, dos professores, estudantes, enfermeiros, campo, a sociedade, mas, nós sabemos que em grande parte das instituições, o coordenador é a peça-chave, é esse interlocutor, é ele quem vai dar a voz, vai poder sinalizar, e eles sofrem bastante pressão. É difícil porque ele também é empregado das instituições, e ele é muitas vezes uma peça meio descartável, como o professor. O que eu sinto hoje é que o professor é uma peça descartável e o coordenador é uma peça conveniente. Convém? Ele está sendo conveniente para a empresa? Se não, troca. (A5)

É ele quem vai buscar investimentos para melhorias em laboratórios; se o corpo docente precisa de capacitação em Metodologias Ativas, então o coordenador tem que buscar esse investimento. Mas eu penso que a figura do coordenador é aquela pessoa primordial que vai estar fazendo todas as articulações para que se chegue àquele objetivo. (A4)

Qual seria, pois, o objetivo do trabalho de coordenação, na percepção dos membros da ABEN? Em outros termos, qual a finalidade essencial do trabalho de coordenação de curso? Dizem as entrevistadas:

Nós estamos trabalhando com os gestores, com os diretores das escolas, com as diretoras das escolas; e chamando também as coordenações de curso. Por quê? Porque essa coordenação de curso, na medida em que ela participa da elaboração ou da implementação de Diretrizes, ela vai incorporando a coisa mais valiosa do nosso processo que é a nossa visão de mundo. Que educação nós queremos? Para formar que enfermeiro? O que nós estamos oferecendo, nesse processo de ensino aprendizagem, para que ele possa, efetivamente, ajudar a formar uma enfermeira que esteja pronta para dar respostas para as necessidades em saúde da população? Independentemente de se essa população está na Atenção Básica, se está nos demais níveis de atenção à saúde. Claro que ela vai responder ao mercado de trabalho, mas em nossa opinião, a finalidade é para além desse mercado de trabalho, é no sentido da transformação. (A3)

A gente teve uma discussão agora no Congresso Brasileiro de Enfermagem com esses coordenadores, sobre a tramitação da proposta de novas Diretrizes, e apesar de não termos indicativos de quando efetivamente elas estarão publicadas, os coordenadores já começam a trazer uma série de demandas para discussão, que estão colocadas nas novas Diretrizes e que na verdade alguns processos não estão claros para todo mundo. Então, eles estão pedindo para fazer uma discussão sobre a questão dos temas transversais, sobre a própria criação da carga horária de ensino prático, sobre as novas modalidades que estão colocadas, a curricularização da extensão. Então foi muito interessante essa reunião agora porque ela já demonstra que as novas Diretrizes já estão em discussão, mesmo que ainda não estejam oficialmente valendo.
(A2)

Fica patente a expectativa em direção à participação ativa de coordenadores, junto à ABEN, visando formar enfermeiros engajados na transformação social que viabilize o atendimento das necessidades sociais de saúde. A fala da coordenadora C13 ilustra esse tipo de participação:

A minha angústia é quando eu vejo uma proposta de novas Diretrizes porque também eu não fui chamada a algumas reuniões; depois eu falei: “Eu não fui chamada”. Aí eu fui lá conversar com as representantes da ABEN, elas me pediram para eu mandar um documento, eu li toda a proposta de Diretriz, fui pontuando aquilo com que eu discordava. Então eu mandei um documento para a ABEN com todas as propostas que, na minha opinião, não funcionavam.
(C13, FPSFL)

Essa fala, apesar de ilustrar um modo ativo de participação na construção de novas Diretrizes, manifesta descontentamento da coordenadora, por, segundo ela, não ter sido convidada a reuniões promovidas pela ABEN, para construção da proposta de novas DCN. A fala de A7 explicita algumas dificuldades para o estabelecimento de contato partindo da ABEN:

A diretoria da ABEN é constituída por um pequeno grupo e nós vivenciamos dificuldades estruturais muito sérias pela questão financeira. Então por exemplo, uma dificuldade muito importante é constituir um mailing de escolas. Parece brincadeira, mas não tem mailing de escolas e eu venho, dentro das minhas possibilidades, tentando construir esse mailing de escolas. Eu acho que isso é uma grande dificuldade porque se a gente tivesse um mailing de escolas atualizado, a gente penetraria em todas as escolas. Um outro problema é que os coordenadores de curso eles mudam muito. Então você tem contato com o coordenador do curso de enfermagem de uma instituição X do campus A da unidade Y; quando você vai

contatar novamente, já não é o coordenador; então essa é uma dificuldade porque você nunca consegue manter aquilo atualizado. Às vezes você manda mensagens para as próprias instituições por meio do e-mail, volta porque está errado o e-mail ou porque a instituição também não responde. Então eu acho que a maior dificuldade é manter um grupo fixo, participando dos fóruns, discutindo. (A7)

Não obstante haja dificuldades para a formação de vínculo com coordenadores de curso, alguns desses sujeitos reconhecem a importância do trabalho da ABEN para a qualificação da formação profissional em Enfermagem. É o caso de C9, C16 e C18:

Ou a ABEN se fortalece ou eu não sei o que vai ser da nossa carreira profissional, já que nós ainda não somos reconhecidos pelo meio. Então eu acho que há duas lacunas muito grandes que a ABEN precisa trabalhar: É o ensino à distância e a questão do ensino clínico, que é tirar do último ano o estágio supervisionado. (C9, CUPSFL)

A ABEN tem feito um trabalho muito bom. Ela tem se reunido aí com os coordenadores a nível de graduação, a nível técnico. Então a gente tem oportunidade de estar discutindo com outros players, outras pessoas que também encontram dificuldades. (C16, CUPSFL)

Eu acho que a gente precisa fortalecer a Associação Brasileira de Enfermagem. Não sei como, mas que a gente possa ajudar. A ABEN tem pouco recurso financeiro, enquanto que o Conselho Profissional tem muito recurso financeiro. (C18, UAE)

Membros da ABEN compreendem que o papel do coordenador envolve a observância às diretrizes políticas que regulamentam os campos da Educação, da Saúde e da Enfermagem. Como é o caso de A1:

Então, é pensar no papel do coordenador como um elemento importante na construção dessa formação, dessa educação, que dê conta de atender todas essas políticas que a gente tem, políticas nacionais, vigentes no campo da Saúde, no campo da Educação, que tenha o Sistema Único de Saúde como um sistema que é universal, que dê conta da atuação do exercício profissional desse enfermeiro, assim como também a gente atenda a nossa lei do exercício profissional, que é determinada pelo próprio Sistema COFEN. (A1)

Ademais, as entrevistadas esperam que o coordenador seja um articulador das instâncias interna e externa à instituição de ensino. Em âmbito externo, é citada a própria ABEN e os conselhos municipais de saúde como entes importantes na construção de qualidade na

formação do enfermeiro. Em âmbito interno, destacam-se estudantes, docentes e gestores institucionais. Como relatam as entrevistadas:

É importante que o coordenador de curso provoque um diálogo com os gestores dos cursos, com os conselhos municipais de saúde, com o controle social, para que esses representantes possam além de colaborar, saber qual é a proposta de egresso que se propõe, para que a população busque determinados cursos de Enfermagem. [...] a gente espera que o coordenador realmente tenha um envolvimento, que seja o porta-voz entre ABEN, seções da ABEN, grupo assessor e os seus docentes. (A1)

Eu vejo que o coordenador tem um papel de chamar as discussões no âmbito interno das instituições, mobilizar docentes, mobilizar discentes, fazer a ponte entre o que está acontecendo fora da escola, trazendo para dentro da escola. Então ele é para mim uma peça muito chave. (A2)

O papel dos coordenadores dos cursos é fundamental. Os coordenadores precisam estar atualizados em relação às atividades que a ABEN vem desenvolvendo na construção dessa proposta curricular e da sustentabilidade dessas Diretrizes; precisa estar sempre buscando as atividades que a ABEN vem realizando nessa direção e também estar socializando essas informações no seu curso, junto aos docentes, junto a estudantes, junto aos gestores institucionais. Então se o coordenador não se insere nessa proposta de sustentabilidade das novas Diretrizes, é evidente que o curso não vai se inserir na implementação das novas Diretrizes. Tem cursos que por uma falha na coordenação do curso, alguns docentes e discentes desconhecem até as Diretrizes Curriculares. Por quê? Pela falta de socialização dessas informações e pela falta de inserção do coordenador nas atividades da ABEN que estão voltadas para a sustentabilidade das novas Diretrizes Curriculares. Então o papel do coordenador é fundamental. Sem o engajamento, sem o interesse, sem a participação do coordenador do curso na implementação das novas Diretrizes, o curso realmente não vai ter um projeto pedagógico com a devida inserção nas novas Diretrizes. (A6)

Os dados obtidos nesta pesquisa permitem afirmar que as condições de trabalho do coordenador de curso – reflexo da incidência do ideário neoliberal no campo da educação – dificultam a participação em eventos e atividades propostas pela ABEN. Coordenadores alegam dificuldades financeiras e de deslocamento, além de entraves burocráticos para comunicação com a Associação; é o que relatam abaixo:

Eu tenho participado sempre que possível das discussões da ABEN que são feitas em São Paulo. Mas pela distância que nós temos, nós estamos a 400Km de São Paulo, então nem sempre é possível a participação. (C3, FAPM)

A ABEN tenta fazer algumas reuniões, mas são lá em São Paulo. A gente não tem uma visita ou uma referência para conversar, enquanto coordenador. A ABEN faz encontros em São Paulo, e quem não é de São Paulo? Não tem com quem conversar. Temos um canal, um e-mail? Não. Então disso eu sinto muita falta. (C12, FPCFL)

A gente demorou a tomar conhecimento de que estavam sendo construídas novas diretrizes, por conta de não estarmos filiados; mas aí engatamos e agora estamos buscando essa filiação. É um processo meio difícil devido ao envio da documentação. A burocracia tem sido difícil; o envio da documentação é muito burocrático. (C17, UPE)

Se você me perguntar: “Você vai aos congressos”? Eu respondo: Não; porque eu acho muito caro. Acho muito caro e tem todo um translado, acho desrespeitoso ter que ser um investimento sempre pessoal seu. Não há nenhum apoio institucional para entrar nesses espaços, que são espaços que discutem formação. (C20, UPF)

Eu desconheço a proposta de novas diretrizes. Essa parte fica com o Núcleo de Gestão. A proposta curricular sai única enquanto [nome da IES]. Então algumas pessoas que participam da gestão do currículo nacional foram selecionadas e estão em uma mesa menor para conseguir propor alguma coisa relativa à nossa instituição e que consiga levar isso para cima. Então não adianta falar a você que eu participei das reuniões da ABEN para construção da nova proposta de Diretrizes, porque seria mentira. Recebi o convite, mas não participei. Acompanho os eventos e informes da ABEN conforme dá; porque a gestão do meu curso exige também a gestão financeira. Então é muito difícil eu poder acompanhar todas as discussões pautadas. Sei que é uma omissão da minha parte não participar, mas eu também não tenho pernas para fazer tudo. (C23, FPCFL)

Enunciados alguns obstáculos à participação dos coordenadores das atividades propostas pela ABEN, entendemos que associar a ausência de participação a um suposto desinteresse do coordenador, não considera os obstáculos enfrentados por coordenadores, na construção de qualidade na formação universitária. Concordamos com Veiga e Naves (2005, p.209), ao alegarem que:

Qualidade do ensino não é um atributo abstrato que se imprime de fora para caracterizar o resultado de um processo educativo. Qualidade do ensino é um

valor social, constituído em consonância com um determinado contexto. Tomada como valor socialmente construído, a qualidade não pode ser pensada como fim em si mesma, dissociada de significados coletivamente compartilhados. A qualidade do ensino está, assim, efetivamente ligada ao cumprimento da função social da universidade que é de ensinar, de pesquisar e de praticar a extensão em favor do desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade como um todo.

Portanto, defender qualidade na formação de enfermeiros implica lutar por condições concretas que viabilizem a participação de diversos atores (estudantes, docentes, gestores institucionais, entidades profissionais e organizações sociais coletivas), para que possam, juntos, realizar leitura da conjuntura que afeta a educação universitária e pactuar compromissos ancorados na formação de enfermeiros aptos ao atendimento qualificado e humanizado dos usuários em suas necessidades sociais de saúde.

Porém, diante de uma realidade de intensificação do trabalho do coordenador, a viabilização da participação virtual (*online*) de coordenadores em atividades propostas pela ABEN parece-nos ser inevitável, visando maior participação desses educadores em atividades propostas pela ABEN. Entendemos ser necessário que a ABEN utilize as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), no intuito de reduzir os obstáculos ao deslocamento de coordenadores até os locais de encontro presencial com a referida Associação.

Ademais, percebemos que a multiplicidade de realidades das IES em que os coordenadores atuam, consiste em desafio – à ABEN – ao reconhecimento das respectivas necessidades de apoio e sustentação na construção da qualidade na formação de enfermeiros. Mais uma vez, vislumbramos na utilização de TIC um meio para o conhecimento dessas múltiplas realidades e demandas, para que a partir disso seja possível o delineamento coletivo de estratégias efetivas de enfrentamento dos entraves que obstaculizam a formação de enfermeiros para o SUS.

4.2 Possibilidades de mediação nas (entre)linhas das falas de membros da ABEN

Esta subseção pretende discutir possibilidades de mediação por parte dos coordenadores, na construção de qualidade na formação universitária, a partir de possibilidades tácitas que identificamos nas falas de componentes da ABEN. A primeira possibilidade de mediação aqui apresentada, diz respeito à assunção do estilo de gestão democrática e participativa, delineado na fala abaixo:

A ABEN tem feito iniciativas de preparo de terreno, para quando as novas Diretrizes chegarem. Preparo de terreno em que sentido? Primeiro eu acho que pelo fato de o próprio processo de

construção ter sido o mais participativo possível, já era um preparo de terreno para que elas fossem sustentáveis depois. Porque se vem uma Diretriz de cima para baixo e agora cumprasse, seria muito mais difícil pensar o que fazer agora. Na medida em que o processo foi se construindo, captando diferentes atores, ouvindo escolas, imagina-se que o terreno esteja mais propício na chegada das Diretrizes. Vamos fazer essa alegoria com o terreno, que é a seguinte: foi preparado até aqui, não veio o plantio, não chegaram as Diretrizes, não dá para deixar o terreno secar à míngua, porque a erva daninha chega, resseca, não está mais adubado. Então a primeira ação de sustentabilidade é manter esse terreno fértil, e isso é como manter em pauta, manter em discussão, manter a sensibilidade aguçada dos atores. Porque senão agora fala assim: “Oh, todo esforço acabou, vamos descansar”. Então pensar em sustentabilidade era também garantir essa vigília, esse acompanhamento; isso a ABEN fez como? Ela fez via seções; a principal articulação da ABEN, o jeito de trabalhar da ABEN é via a sua capilaridade nos estados. Ela tem seções nos estados, os estados têm as suas diretorias de educação e têm as escolas vinculadas. Então eu acho que o principal trabalho foi via escolas vinculadas, a informação, a sensibilização e a escuta dos diretores das seções, para que esses diretores também tivessem a escuta, o diálogo e a sensibilização com as escolas. (A5)

A primeira grande construção foi na elaboração da proposta de novas Diretrizes, que se deu por meio de um processo participativo com a participação de praticamente todas as seções da ABEN em 37 fóruns, com escolas, com estudantes, durante quase dois anos a gente foi construindo essas diretrizes. Então isso já é um processo intempestivo para o que a gente pretende continuar em termos de implementação dessas Diretrizes; porque quando as pessoas se sentem autoras de um determinado projeto, elas vestem a camisa, elas participam. É muito diferente o vínculo que você tem com um processo que você ajudou a construir, do que com um processo que veio de cima para baixo. Então eu aponto como primeiro movimento para a implementação desse processo de sustentabilidade das Diretrizes, o próprio processo de elaboração das novas Diretrizes. Nós buscamos a participação efetiva. Não é aquela participação que você recebe pronto e depois é chamado a dizer: “concorda ou não concorda”, não! É chamar as pessoas para essa construção, ajuntando o máximo de pessoas possível, para uma ação mais efetiva de todas as pessoas, não só associados. (A3)

Não é só o papel do coordenador, mas também o de discentes, docentes e gestores; e a ABEN tem ciência disso. Por isso que a ABEN desenvolve atividades voltadas não só para coordenadores, mas para estudantes, para docentes e através desses docentes e desse coordenador chegar até aos gestores institucionais. (A6)

Uma estratégia que eu fiz, assim que eu assumi a Diretoria de Educação foi constituir duas comissões assessoras: uma Comissão Assessora de Graduação em Enfermagem que a gente chama de CAGE, e fazem parte dessa comissão instituições públicas e privadas dentre as melhores escolas de São Paulo. E eu constituí também uma Comissão Assessora de Educação Profissional de Nível Técnico de Enfermagem, que é a CAET; essa comissão se reúne para tratar da questão da formação da educação profissional em enfermagem. Então tem escolas públicas e tem escolas privadas. Então essas estratégias de constituir duas comissões assessoras de educação em enfermagem vinculadas ao Centro de Educação em enfermagem da ABEN/SP foi muito acertada. A gente se reúne mensalmente e essas duas comissões trabalham conjuntamente. Essa Comissão traz para a pauta temas que são emergentes, e nessas comissões a gente organiza as temáticas dos próximos fóruns de educação em enfermagem. (A7)

Em coerência com a fala de A7, quanto à criação de comissões assessoras: a CAGE (Comissão Assessora de Graduação em Enfermagem) e a CAET (Comissão Assessora de Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem), vislumbramos a possibilidade de formação de grupos assessores à coordenação de curso, em âmbito interno às IES, no bojo de uma gestão democrática. Esses grupos seriam designados pela coordenação de curso, e teriam a incumbência de disparar iniciativas voltadas ao cuidado com questões específicas da formação do enfermeiro. Todavia, essas comissões assessoras – no âmbito interno à IES – devem servir para aproximar o coordenador das necessidades, expectativas e desejos dos segmentos por elas representados, sob pena de não se consolidar uma gestão democrática.

A gestão democrática é definida por Souza (2009, p.125) como:

Um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola, identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas.

Assim, a gestão democrática é viabilizada através de métodos democráticos (diálogo, alteridade, participação ativa dos sujeitos, construção coletiva de regras e procedimentos, bem como de canais de comunicação), que estão voltados à construção de uma educação política, “na medida em que são ações que criam e recriam alternativas mais democráticas no cotidiano escolar no que se refere, em especial, às relações de poder ali presentes.” (SOUZA, 2009, p.126) Como relata A6, a proposta de uma gestão democrática e participativa visa o envolvimento de estudantes, docentes e gestores institucionais. No espectro

de uma gestão democrática e participativa, cada ator usufrui de iguais oportunidades de participação, podendo argumentar na defesa de teses nas quais acredita, e não apenas dizer se “*concorda ou não concorda*” (como mencionou A3).

Essa fala de A3 permite-nos atentar à existência de distintos níveis de participação, de modo que o fato de haver instâncias colegiadas em funcionamento em uma IES não garante *per si* a participação ativa dos sujeitos. Tais instâncias podem constituir-se em aparelhos meramente burocráticos, a serviço da manutenção do *status quo*.

Nesse diapasão, merecem destaque alguns aspectos mencionados por Souza (2009), a respeito da relação entre democracia e participação ativa. O primeiro aspecto remete à normatização dos espaços de participação, que ao ordenar como deve ocorrer a participação, terminam por limitá-la. “Ao se promover o disciplinamento da participação da população, impedem-se as ações inusitadas, que poderiam surpreender e pressionar os governantes da coisa pública.” (SOUZA, 2009, p.134)

O segundo aspecto a ser considerado refere-se à não-participação, que distante de ser considerada como ato de neutralidade, consiste de ação política estratégica. “Em reação às políticas adotadas por determinados governantes, não é incomum encontrar movimentos de rejeição à participação nas decisões (movimentos pelo voto nulo são exemplo disso).” (SOUZA, 2009, p.136)

E um terceiro aspecto da relação entre participação e gestão democrática diz respeito à constatação de que “a participação não pode se resumir aos processos de tomada de decisões”; mas, no bojo de uma gestão educacional democrática, “implica identificar problemas, acompanhar ações, controlar e fiscalizar, avaliar resultados.” (SOUZA, 2009, p.135).

Ora, que atores devem ser chamados a participar da gestão do curso de Enfermagem? Além dos atores internos à IES (estudantes, docentes e gestores institucionais), é importante considerar a importância de participação de organizações coletivas interessadas na formação de enfermeiros; a exemplo dos conselhos municipais de saúde, da própria ABEN e dos conselhos profissionais. Sobre a relevância da participação dos conselhos profissionais na qualificação da formação em enfermagem, C25 ressalta:

A gente não pode ficar longe dos outros conselhos, porque um vai dar força para o outro. Eu sei que o Conselho não delibera sobre a formação do aluno. Mas ele é um fortalecedor em relação ao mercado de trabalho, porque ele legisla sobre o profissional. Então se a gente tem esse retorno do Conselho e dos outros conselhos, isso também fortalece a gente enquanto

instituição formadora. Falo dos conselhos regionais, o COREN e todos os outros Conselhos das outras áreas, de Nutrição, de Fisioterapia, enfim. (C25, UPCFL)

Ainda no que tange à participação ativa como método para o exercício da gestão democrática, relevamos a fala de A3, quando menciona a ampla participação na construção da formação profissional qualificada:

Chamar as pessoas para essa construção, ajuntando o máximo de pessoas possível, para uma ação mais efetiva de todas as pessoas, não só associados. (A3)

A realidade global, transnacional, multidimensional, incerta e plural em que vivemos requer da administração educacional “novas formas de organização e gestão que possibilitem a participação efetiva de todos no processo do conhecimento e de tomada de decisões.” (FERREIRA, 2000, p.297)

A abertura à participação não é – no âmbito de uma gestão democrática – pontual, aleatória, esporádica. Ao contrário, reflete uma visão de mundo e um modo de atuar nele. Nesse sentido, as instituições têm grande responsabilidade, haja vista que a mensagem comunicada pela forma como lida com problemas no cotidiano, pode ou não indicar uma gestão democrática. Em outras palavras, o princípio da coerência entre dizer e ser é condição *sine qua non* à educação política. “Não parece possível erradicar o autoritarismo sendo autoritário, construir o diálogo sendo demagógico, superar a violência agindo de forma preconceituosa.” (SOUZA, 2009, p.127)

Ainda na perspectiva da ABEN, em aproximar-se de atores interessados na formação de enfermeiros, destacamos a composição de um comitê estudantil, no intuito de ouvir as necessidades dos estudantes no campo da formação profissional:

Então outra iniciativa que a gente teve foi constituir o comitê estudantil da ABEN/SP, formado por alunos de escolas públicas e privadas do estado de São Paulo. Então esses alunos certamente trarão demandas da necessidade de formação dos cursos. (A7)

O fomento à participação estudantil na gestão do curso pode proporcionar, além do conhecimento das necessidades estudantis em relação à formação universitária, oportunidades para o preparo político de futuros enfermeiros – o que A7 traduz como “*a formação de nova liderança*”. A respeito da participação estudantil na gestão universitária, evidenciam as entrevistadas:

É muito importante que os próprios estudantes de Enfermagem conheçam o seu PPC, para que eles participem ativamente do movimento de reformulação dos seus PPC, que eles conheçam a minuta, porque a partir do momento em que o estudante conhece a minuta, ele também

angaria subsídios para dialogar com o seu docente em relação ao que se pretende desse egresso, qual o perfil desse egresso, e identificar se esse perfil que está proposto nas diretrizes foi alcançado pela escola. (A1)

O papel do estudante é muito importante! O estudante tem o poder de pressionar, de buscar essa inserção do coordenador, porque é através do coordenador que as novas Diretrizes serão socializadas na instituição que ele está coordenando. Sem a pressão do estudante, sem a busca do estudante, sem o engajamento do estudante na elaboração do projeto pedagógico do curso, evidentemente as Diretrizes Curriculares vão ficar só no papel, não vão ser implementadas. Então o papel do coordenador é fundamental, mas o papel do estudante também é muito importante. O estudante, o jovem, o vigor do jovem é que vai mover as atividades de formação, onde ele é um dos sujeitos interessados na qualidade da formação. (A6)

Percebe-se a consideração da importância da participação do estudante no exercício de uma espécie de controle social da qualidade da formação ofertada pela IES. Mais uma vez evocando Souza (2009, p.135), reafirmamos que participar “implica identificar problemas, acompanhar ações, controlar e fiscalizar, avaliar resultados.”

Mas a consideração global dos excertos que destacam a importância do estudante na gestão da educação em Enfermagem, inserido em um cenário educacional fortemente marcado por interesses majoritariamente mercadológicos, permite-nos vislumbrar, nas entrelinhas das falas, uma relação estudante-coordenação com traços de cobrança. Como diz C23 (FPCFL):

O aluno dentro da instituição privada tem muitos direitos e muito poucos deveres. E eu esbarro muito nessa questão porque eles falam: “eu estou pagando então eu quero assim” e as coisas não são exatamente como ele quer. Eu tenho normas para serem seguidas, eu tenho protocolos para serem seguidos, eu tenho requisitos mínimos para cumprimento em cada disciplina. E eu não posso simplesmente ceder. Então eu acho que esse jogo de cintura é o maior desafio da coordenação.

Se por um lado, assinalamos a importância da participação do estudante na gestão da formação universitária, por outro, sublinhamos que o controle do processo formativo é apenas um meio para a construção da qualidade coletivamente pactuada entre os atores interessados na formação do enfermeiro. Se o controle exercido por estudantes for concebido como fim em si mesmo, esses futuros enfermeiros podem perceber-se como padrões de seus docentes e coordenadores, dos quais esperam o atendimento de todas as suas necessidades (e esse não é o objetivo da formação universitária).

Desse modo, a qualidade do ensino sofreria graves prejuízos, especialmente devido a possíveis relações de hostilidade entre estudantes e coordenadores, o que pode ter repercussão sobre a construção compartilhada de significados e compromissos. No sentido da construção de uma educação emancipatória, há de se lembrar a imprescindibilidade da escuta, do diálogo, da consideração da opinião alheia. Com base em Ferreira (2001), ressaltamos que na perspectiva democrática, cada pessoa debate sua ideia e está disposta a reconstruí-la, em nome das prioridades coletivamente estabelecidas.

Nessa direção, Capitão e Heloani (2007) falam em mente grupal: um modo de pensar coletivo, que molda as mentalidades individuais e ao mesmo tempo é por elas influenciada. Para os autores, a forma como os problemas são apropriados passa pela compreensão/crivo da mente grupal. Dessas afirmações, concluímos que diferentes grupos percebem um mesmo problema sob perspectivas distintas e são capazes de atribuir-lhe diferentes soluções. (CAPITÃO e HELOANI, 2007)

É nesse entendimento que identificamos – a partir das falas abaixo – a importância da participação do coordenador em eventos que lhe possibilitem contato com seus pares, na medida em que esses atores podem apresentar entendimentos diversos acerca dos dilemas que afetam a formação de enfermeiros. Atentemos ao que dizem entrevistadas da ABEN:

Temos que lembrar que há um canal independente de a escola ser ou não vinculada à ABEN, que é o diálogo com as escolas em geral, via eventos. Então tanto a ABEN faz isso nos SENADEN, quando ela promove, chama para a discussão, no sentido de continuar trabalhando enquanto não chegam as novas Diretrizes. O SENADEN é um recurso super importante de capacitação, de instrumentalização, de discussão, de parceria; além dos fóruns de escolas nos estados. O fórum de escolas é quase como um evento; são reuniões temáticas. As seções têm diferenças na forma como elas fazem. Algumas seções têm isso de forma mais regular, já está na agenda da seção, todo semestre, uma vez por semestre, duas vezes por semestre, e já tem uma prática. Então, eu acho o fórum super importante, mas ele precisa ser otimizado. Precisa ser mais consolidado. Até porque mudaria, imagina isso acontecendo regularmente em todo o Brasil, até o perfil do SENADEN seria diferente. Porque o SENADEN seria a confluência de um amplo processo que vem das bases. (A5)

Você sabe que a ABEN trabalha com poucos recursos, então nós aproveitamos para fazer um outro convite de alguma outra atividade como eu faço no [nome de um estado próximo ao da entrevistada], quando sou chamada para o [nome de um estado próximo ao da entrevistada], quando sou chamada para [nome de um estado próximo ao da entrevistada], então eu vou para

aquela atividade mas ao mesmo tempo se organiza uma reunião, se organiza uma chamada para conversar sobre o projeto de sustentabilidade das Diretrizes. (A4)

O SENADEN é um espaço extremamente importante de encontro das escolas e dos cursos; é um espaço extremamente rico, importante, de encontro, de troca, de diálogo, de aproximação, de troca de experiências extremamente importante. (A7)

Chama-nos a atenção o aproveitamento de espaço-tempo citado por A4, quando menciona que ao atender convites externos (para participação em discussões sobre formação profissional), busca inserir pautas relativas à proposta de novas DCN Enf. Essa alusão é interessante para ser pensada no contexto do trabalho do coordenador, haja vista a escassez de oportunidades institucionais (mencionada no capítulo anterior) para discussões pedagógicas com a equipe docente. Assim, caberia ao coordenador de curso aproveitar-se de reuniões burocrático-institucionais, para propor discussões pedagógicas.

Afora isso, a participação do coordenador como membro de banca avaliadora de pesquisas com temáticas relativas à formação de enfermeiros, pode ser oportunidade para aprimoramento de saberes educacionais. Desse modo, ao se utilizar de momentos corriqueiros, comuns nas instituições de ensino (como é o caso de apresentações de trabalhos em bancas), o coordenador poderia obter subsídios científicos para a implementação de novas iniciativas ou mesmo para resolução de problemas pedagógicos. Essa possibilidade de mediação é inferida a partir da fala de A7, que ressalta a importância do envolvimento da ABEN em pesquisas científicas sobre Educação em Enfermagem:

Então a gente também tem essa coisa de ser banca, de trazer a pesquisa em Educação em Enfermagem para a ABEN, conhecer essa pesquisa, essa troca do que está acontecendo, daquilo que está sendo produzido de ciência em Enfermagem, aquilo que está sendo produzido em relação à pesquisa sobre Educação em Enfermagem, isso também a gente tem procurado acompanhar. (A7)

Um outro benefício da participação do coordenador em bancas avaliadoras de pesquisas científicas é a oportunidade de contato com atores educacionais atuantes em outras instituições de ensino (pares do coordenador). O estabelecimento de parcerias com atores externos à IES pode ser estratégico na construção de um projeto de qualidade socialmente referenciado para a Educação em Enfermagem (em âmbito suprainstitucional). É o que depreendemos da fala seguinte:

Ter alianças com a rede, com os serviços, com os egressos, isso talvez jogue em favor; o coordenador tem que ter esses aliados, sozinho ele não consegue nada. (A5)

Se pensarmos nas instâncias de encontro de coordenadores de curso de diversas instituições do estado de São Paulo, perceberemos a potência dos fóruns promovidos pela ABEN; todavia, segundo A7:

Em todos os fóruns a gente tem uma média de participação de 50 pessoas. Não é muita gente considerando o número de escolas de Enfermagem que nós temos em São Paulo. (A7)

Se por um lado, a participação do coordenador em eventos é importante, tanto pela possibilidade de união com seus pares como pela importância das discussões sobre formação profissional, por outro lado, coordenadores alegam dificuldades para o deslocamento até os locais dos eventos (como explicitamos na subseção anterior).

As falas de A5 e A7 (abaixo apresentadas) iluminam possibilidades de encontro de coordenadores de instituições de ensino diversas, através da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC):

Eu acho que poderia ter plataformas para debate, para divulgação de materiais, para fazer fóruns online; não seriam grandes palestras, mas falas, gravações de lideranças, divulgar experiências que têm dado certo, pequenas palestras, pequenos cursos, minicursos, em um modelo de plataforma online. Porque a gente não vai poder esperar só um evento por ano. Eu acho que precisávamos fazer essa plataforma onde tivesse ali minicursos, mini palestras, gravações, entrevistas com coordenadores, e que ali os coordenadores pudessem falar “eu tenho essas dificuldades”. E a partir dali, nos organizaríamos para enfrentar essas dificuldades, faríamos como se fosse um chat. Hoje nós estamos na época do não queremos o EaD para o curso de graduação em Enfermagem, mas nós podemos usar o EaD para diálogo e capacitação de coordenadores, de corpo docente; para mobilização com entidades estudantis. (A5)

Nós que compomos as diretorias das seções da ABEN, temos uma aproximação muito estreita com os diretores de Educação da ABEN nacional. Então nós temos um grupo de WhatsApp que reúne todos os diretores de educação das ABEN de todas as seções. Então esse é um espaço muito interessante porque uma iniciativa que tem lá no Maranhão, eu sei; uma iniciativa que tem em São Paulo, a gente está trocando e a gente está se apoiando mutuamente. Então eu vejo que tem coisas que surgiram em outro estado porque viram a nossa experiência, assim como teve coisas que eu já fui chamada para falar em outro estado pela nossa experiência, e vice-

versa. Porque um problema que você vivencia no seu estado, e acha que é isolado, pode ser o mesmo que eu vivencio aqui, então a gente pode trocar essas experiências. (A7)

Ante o exposto, defendemos a importância da congregação de coordenadores em torno da ABEN, na construção de qualidade da formação universitária em Enfermagem. Essa importância dá-se pelo fato de a ABEN ser protagonista histórica na defesa de qualidade da Educação em Enfermagem, tendo acumulado experiências na vivência de sucessivos mo(vi)mentos de avanços e retrocessos. Como diz Saviani (1998, p.238), “enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta.” Segundo o autor:

Nesse novo contexto, a resistência passiva termina por resultar inútil. Daí a necessidade de se passar à resistência ativa. Esta implica pelo menos duas condições: a primeira se refere à forma, isto é, a exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas **através de organizações coletivas**, galvanizando fortemente aqueles que são, de algum modo, atingidos pelas medidas anunciadas; a segunda diz respeito ao conteúdo, envolvendo, portanto, a formulação de alternativas às medidas propostas, sem o que será difícil conseguir a mobilização. (SAVIANI, 1998, p.235-236, grifo nosso)

Reiteramos que a ABEN é entidade historicamente comprometida com a defesa da educação socialmente referenciada, no âmbito da formação profissional em Enfermagem. Portanto, em torno dela devem estar congregados os diversos atores que podem ser atingidos por medidas de cunho mercadológico, que ameacem a qualidade do ensino. A7 menciona o alvo dessa coalizão liderada pela ABEN, na defesa da formação profissional:

Qual é o ideal? É a formação qualificada do enfermeiro, a formação qualificada do técnico de enfermagem, para que a gente possa pensar juntos. (A7)

Entretanto, a trajetória de construção de uma formação socialmente referenciada é permeada de avanços, estagnações e retrocessos. Tomando de empréstimo a expressão empregada por C18 (UAE), reconhecemos que na atual conjuntura brasileira, a luta por formação qualificada em enfermagem é, de fato, uma “*conversa entre Davi e Goliás.*” (C18, UAE)

Para essa luta, é necessário o conhecimento do contexto sociopolítico em que a realidade educacional está mergulhada; como relata A3, quando afirma:

Nós vamos continuar trabalhando para que o projeto das novas Diretrizes possa passar pelo Conselho Nacional de Educação e possa ser aprovado. Agora, é tudo uma incógnita. É bom falar que estamos no segundo dia após a eleição dos novos dirigentes do País. Educação em

Enfermagem tem relação direta com todas as políticas educacionais do nosso país. No momento em que você tem uma mudança disso, e uma mudança radical – nós estamos saindo de um processo de redemocratização e temos um retrocesso nesse processo como ele vinha se constituindo – essa inclusive talvez seja uma das questões que estejam atrasando a aprovação das novas Diretrizes. Então nós temos diferentes escolas; nós temos diferentes finalidades da Educação em Enfermagem no Brasil; nós temos o grande problema, que é retirar os professores da sala de aula e substituir esse professor por meio virtual. A Enfermagem no Brasil hoje é uma mina de ouro. Se você abrir uma escola e se tiver lá o mínimo de coisas que são exigidas, infelizmente você vai abrir, mesmo que você não tenha técnicas básicas – porque para muita gente a enfermagem é execução de técnicas, então hoje você tem que ensinar uma turma a passar uma sonda. E na verdade não é isso, enquanto uma ciência, a Enfermagem não pode ser vista como uma ciência biológica. Porque o corpo não é só biológico; ele é o biológico inserido no social. E a gente não pode esquecer disso. (A3)

Conquanto a atual conjuntura brasileira seja favorável à expansão e predominância dos interesses mercadológicos no campo da educação superior, o estudioso Demerval Saviani oferece-nos uma alternativa de resistência:

Eis como se pode acionar a estratégia da resistência ativa. Resiste-se à tendência dominante, mas formulando e apresentando proposta alternativa que, pelo conteúdo e pela forma de mobilização, permite conduzir o embate com alguma chance de reverter a situação, senão imediatamente, **acumulando energia para o momento em que a correlação de forças se tornar mais favorável.** (SAVIANI, 1998, p.237, grifo nosso)

À guisa de finalização deste capítulo, sintetizamos o entendimento dos entrevistados da ABEN, sobre o papel (percebido e esperado) do coordenador de curso no desempenho da função: Gestão democrática do PPC, que estimule a participação ativa dos atores interessados na formação universitária; articulação entre os atores educacionais em âmbitos interno e externo à IES, visando a construção de parcerias que contribuam com a qualidade socialmente referenciada na formação do enfermeiro; conciliação de interesses de gestores institucionais, docentes e estudantes, aproximando-os (ao máximo possível) dos interesses da população local de onde se situa o curso; e observância às normas e requisitos legais para funcionamento do curso de graduação em enfermagem.

Leitores mais sensíveis e idealistas podem fazer uma leitura do papel do coordenador como que uma espécie de “redentor” em nome da qualidade na formação de enfermeiros. Outrossim, leitores mais céticos podem conceber o papel do coordenador como que de uma vítima nas mãos dos algozes gestores institucionais, não havendo, nessa concepção,

praticamente nada a ser feito, senão, quedar-se aos ditames do livre mercado educacional.

Perante essas possibilidades interpretativas acerca do papel do coordenador, propomos um outro caminho, que nos parece estar no meio das interpretações extremas outrora citadas (papel de redentor ou de vítima). Entendemos que o coordenador de curso é ator estratégico. Contudo, essa adjetivação de seu papel é substantivada em transformação social na medida em que o arranjo de forças extra e intra-institucionais esteja favorável e à medida que o coordenador de curso – a partir de seu *know how* acadêmico-profissional – disponha-se à mobilização do coletivo para resistência, especialmente na vigência de forças contrárias.

Portanto,

Reconhecemos as dificuldades para mudar esse estado de coisas. Mas já reconhecemos em nós algum poder para não nos conformar com esse formato. Motiva-nos a esperança de que a reflexão sobre esse estado de coisas nos devolverá as condições de enfrentar, com prudência e decência, os embates que se fazem precisos para que novos pactos de qualidade possam ser realizados, gerando impactos diferenciados, no ensino de graduação que defendemos. (SORDI, 2008, p.48)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Um diálogo entre “Davi e Golias”

Mais de uma vez interroguei-me acerca do sentido e da relevância deste estudo. Por vezes, senti-me perdendo tempo, estando dedicada a um objeto de pesquisa que me fazia perceber a desvantagem política que submete os educadores, dada a correlação de forças em que se encontram, que os desafia cotidianamente. Minha inquietação era: Para quê escrever a coordenadores de curso, sabendo que esses estão imersos em um contexto sociopolítico que não lhes permite lutar em condições de igualdade? Como lutarão contra interesses mercadológicos que cercam instituições de ensino superior, públicas e privadas? Como poderiam desvencilhar-se do engessamento burocrático que, especialmente nas IES públicas, parece não ter outro papel senão o de evitar transformações? E de que forma seria possível – aos coordenadores atuantes em IES privadas – lutar contra os empresários que lhes possibilitam a manutenção de sua renda, por meio do pagamento de seus salários? De que condições dispõem coordenadores de curso, para resistir? Como disse a entrevistada C18 (UAE), “*a conversa é entre Davi e Golias*”.

Em pesquisa de mestrado concluída em 2013, investiguei dificuldades de enfermeiros no exercício administrativo e as respectivas estratégias para enfrentamento de tais entraves. (SANTOS, 2013) Minha especialização e experiência prévia como enfermeira auditora, contribuíram à formação de um perfil profissional de curiosidade pela identificação de problemas. As recomendações que fazia, como enfermeira auditora, ante as não-conformidades que identificava (à luz das normativas legais e do arcabouço científico disponível), indicavam-me que para cada problema apresentado, devo levantar possibilidades de solução. Foi por isto que não desisti desta pesquisa: por vislumbrar, nas falas dos entrevistados, possibilidades de (re)ação no contexto sociopolítico vigente. Percebi que nem tudo está perdido. Nunca estive, pois sempre houve forças de resistência, há e haverá. A questão está em utilizar-nos de sagacidade para “olhar para onde estão as forças de resistência... porque sempre existem forças de oposição e elas estão na cultura, nas artes e nas ciências sociais, precisamente nos espaços que estão sendo emasculados neste momento.” (GOODSON *apud* MARTINS e TOURINHO, 2007, p.99)

Essa é uma das frases que mantenho em minha biblioteca, com o intuito de que me nutram; de que não me deixem desistir da luta perante os desafios para a formação qualificada de profissionais de Enfermagem no Brasil. Reconheço meu lugar nessa luta, junto a uma minoria de pessoas que não veem, no dinheiro, o maior motivador para suas ações, e que defendem valores pouco populares (no sentido de pouco midiaticizados), como a importância da

prevenção e da promoção de saúde para a interrupção do processo saúde-doença; a valorização da reflexão na sociedade do *fast*, em que tudo é “para ontem”; o atravessamento de todos os momentos formativos pela dimensão ético-política e a possibilidade real de mudar o mundo através da educação com sujeitos a isso comprometidos.

Nesta pesquisa, apresentamos a percepção de coordenadores de graduação em Enfermagem acerca de desafios e mediações possíveis na construção da qualidade na formação universitária, como também exibimos o entendimento de membros vinculados à diretoria da ABEN, acerca do papel do coordenador de curso e das expectativas endereçadas a esse papel.

Compreendemos desafios como dificuldades que instigam os sujeitos à busca de soluções. Essas – por mais paradoxal que pareça – nem sempre solucionam, mas consistem de iniciativas historicamente possíveis, dadas as condições que circunscrevem a atuação profissional. Postas em prática, as soluções pretendidas assumem a forma de mediações, que consistem da implementação de estratégias para o enfrentamento dos desafios que se interpõem à qualidade na formação universitária.

A complexidade que envolve a gestão do ensino superior no Brasil, na conjuntura atual, leva-nos a admitir que nem todas as mediações apresentadas neste trabalho de tese são aplicáveis a quaisquer realidades institucionais. Pois a viabilidade de uma ou de outra mediação, no enfrentamento de desafios à qualidade na formação universitária, depende de uma série de fatores que só são conhecidos na realidade de trabalho do coordenador, como a cultura organizacional e o modo como se estruturam e organizam as relações de poder entre os diversos atores educacionais. Portanto, nem os desafios discutidos nesta pesquisa conformam um manual de dificuldades que coordenadores enfrentarão em sua atuação profissional, tampouco as mediações discutidas são receitas infalíveis contra aqueles desafios.

Isso posto, o que o desenvolvimento desta pesquisa permite-nos falar sobre qualidade na formação universitária? Conquanto qualidade na formação universitária envolva a observância às normativas legais que regulamentam o ensino, entendemos que não se restringe a tais normas. Como educadores, podemos incorrer na incoerência de endossar discursos na defesa de que os estudantes questionem e extrapolem o instituído (afastando-se da reprodução e aproximando-se da transformação), ao passo que nós mesmos não questionamos as normativas instituídas para regulação do curso universitário em que atuamos. Assim, entendemos qualidade na formação universitária como a concepção e a implementação de estratégias que capacitem – nos âmbitos técnico-científico, sócioemocional e ético-político – os diversos atores envolvidos na formação universitária, à transformação da realidade. Nessa acepção, qualidade na formação universitária não tem como parâmetro exclusivo a formação

do estudante; mas abrange a formação concomitante dos educadores envolvidos no processo, de modo que os profissionais educadores que estão formando sejam também formados no (e pelo) próprio processo de formação. Entendemos que o depósito de esperanças apenas no estudante, sob o argumento de que são “a possibilidade de mudança” ou “os profissionais do amanhã”, afasta a percepção da responsabilidade dos profissionais do hoje, nós educadores, de construirmos as balizas que os egressos encontrarão no mundo do trabalho, sobre as quais poderão construir o futuro da profissão.

Com essa percepção, não pretendemos que se esvaíam as esperanças no futuro do estudante; contudo, chamamos a atenção para o que essa fixação no futuro esconde: as possibilidades de (re)ação no momento presente. Sobre isso, a professora Maria Carolina Bovério Galzerani, ao discorrer sobre uma obra de Walter Benjamin, questiona:

Até que ponto contemporaneamente temos sido autômatos, enredados nas teias do próprio sistema é a grande pergunta que ele nos deixa. Até que ponto temos consciência de nós mesmos e dos outros – consciência que deve ser concebida historicamente, ser situada na rede temporal – se reproduzimos, muitas vezes, o universo simbólico do ‘sempre igual’? (GALZERANI, 2000, sp)

Ora, em se tratando do objeto de estudo desta tese, pensamos: de que condições dispõem os coordenadores para a busca de alternativas ao “sempre igual”? Antes de responder, no escopo desta pesquisa, a essa pergunta, retomemos o entendimento de membros vinculados à diretoria da ABEN a respeito do papel do coordenador de curso.

Membros entrevistados da ABEN declararam expectativas direcionadas à contribuição do coordenador de curso na construção de formação universitária comprometida com a transformação social. Para isso, as entrevistadas direcionaram ao coordenador expectativas quanto ao desempenho de liderança democrática e participativa na gestão do PPC, na orquestração de um grande pacto em defesa do SUS. Esperam ainda do coordenador a observância de diretrizes e normas orientadoras da formação profissional, bem como a articulação de interesses dos diversos atores envolvidos nessa formação (sendo elo entre ABEN e atores internos à IES). Não obstante haja tais expectativas por parte da ABEN – em relação ao papel do coordenador –, os membros vinculados à Associação reconhecem dificuldades à atuação do coordenador, dado o contexto sociopolítico interessado na expansão massiva de cursos (sem priorização de qualidade socialmente referenciada) e as relações de poder que submetem os coordenadores, no interior das instituições de ensino. Este trabalho desvelou algumas facetas da atuação do coordenador de curso, que parecem dificultar o atendimento das expectativas em direção ao seu papel.

Os desafios relatados por coordenadores dizem respeito aos estudantes, aos docentes e a aspectos político-institucionais. Com relação aos estudantes, coordenadores apontaram como desafiador o perfil do ingressante no curso universitário: alunos com saberes insuficientes (especialmente nas disciplinas de Português e Matemática), sem hábito de estudo extraclasse e com pouca disponibilidade para as atividades acadêmicas, devido à necessidade de trabalharem durante o dia, para granjearem o custeio dos estudos universitários à noite. Ademais, os estudantes – na compreensão dos coordenadores – chegam ao curso universitário na expectativa de uma formação técnica, em detrimento da valorização de aspectos relacionais da formação profissional. Essa dimensão relacional é abordada como desafiadora pelos coordenadores, na medida em que estudantes têm dificuldades para lidar com a frustração, perante o não atendimento de seus desejos. Dificuldades relacionais não se restringem à relação coordenador – estudantes, mas envolvem as relações entre os próprios estudantes: déficit de habilidades para negociação e falta de atitudes de respeito para com os colegas são também apontados por coordenadores como desafios. Outro aspecto mencionado como desafiador foi a realidade socioeconômica e sociofamiliar dos estudantes (dificultando a permanência no curso) e o adoecimento psíquico desses estudantes durante o curso universitário.

Uma vez apresentados os desafios relacionados aos estudantes, eis algumas alegações. A primeira delas é a constatação de relatos de coordenadores, que sublinham dificuldades com o estudante trabalhador, em virtude da escassez de tempo de que aquele sujeito dispõe, para dedicação às atividades universitárias. Diante disso, percebemos a importância de que coordenadores conheçam o histórico e as políticas do ensino superior brasileiro, no bojo de um país que, durante grande parte de sua história, privilegiou, aos filhos das elites, o acesso ao ensino superior. Neste País, trabalhadores não tinham possibilidade de acessar os estudos universitários. Com a vigência de governos trabalhistas no Brasil (especialmente nos anos Lula-Dilma na Presidência da República), políticas afirmativas foram implementadas, de modo que sujeitos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, passaram a ter acesso.

No bojo da expansão do acesso ao ensino superior, pensamos ser importante a identificação do perfil socioeconômico e sociofamiliar dos ingressantes no curso de graduação. Essa necessidade justifica-se pela complexidade da realidade social de procedência do estudante, com as respectivas necessidades determinadas por cada nível socioeconômico. O conhecimento prévio daquelas necessidades pode ser útil à preparação das instituições de ensino para o atendimento das necessidades atreladas ao contexto social de onde procedem os estudantes. Nesse mesmo raciocínio, percebemos com certa estranheza a menção de

coordenadores entrevistados (ao relatarem a insuficiência de saberes estudantis necessários ao curso universitário) a estratégias de nivelamento de conhecimentos, como uma saída quase que inquestionável ao problema da insuficiência de saberes prévios por parte do estudante. Ante isso, pusemo-nos a pensar: em que medida o nivelamento dos estudantes apaga ou disfarça as particularidades do contexto social de onde vêm? Ao nivelar, o que as propostas de nivelamento desnivelam e a quem interessa essa ausência de diferenciação de sujeitos, em que todos são “igualmente livres” para a construção de seu futuro?

Outra alusão em relação aos desafios que envolvem estudantes, remete à importância de separar comportamentos que sejam típicos de uma geração específica, de comportamentos que expressam o descontentamento dos sujeitos com a reiterada exclusão de que são, há muito, vítimas – como aludem os autores Bourdieu e Champagne (1998), ao tratarem da exclusão de dentro da escola. Entendemos que a criação de observatórios, grupos de pesquisa ou rodas de conversa direcionadas à investigação desses comportamentos pode contribuir para o delineamento de estratégias para lidar com eles.

Ademais, entendemos que nós educadores devemos evitar culpar o estudante por chegar ao ambiente universitário na expectativa de ser formado tecnicamente. Pois, que lugar nós mesmos, educadores, temos atribuído à dimensão técnica da formação universitária? Não estamos aqui prescindindo da importância da dimensão técnica na formação universitária, para a formação de sujeitos que possam, com base nos saberes construídos, lutar por transformação social. Todavia, rejeitamos o viés tecnicista na formação, que se restringe aos saberes técnicos ou os supervaloriza em detrimento dos demais (esses também necessários à formação de um enfermeiro socialmente comprometido). Compreendemos, pois, que uma formação universitária de qualidade possibilita o desenvolvimento de saberes técnicos cientificamente embasados, aos quais se recorre como **meio** para o reconhecimento da cidadania de um outro (reconhecimento que se dá por meio de atenção qualificada à saúde, pautada nos princípios do SUS).

Além de serem utilizados para a atenção qualificada em saúde, os saberes técnico-científicos são importantes para demarcar o lugar de fala do enfermeiro, concedendo-lhe autoridade para pleitear, politicamente, avanços para a categoria profissional que representa. Portanto, que lugar – na composição da formação universitária – temos nós educadores, concedido à dimensão técnica da formação? Se o ético-político não perpassa o técnico-científico, não estaríamos – à semelhança dos estudantes que denunciemos – priorizando a dimensão técnica na formação profissional? O que nós educadores queremos com a formação de enfermeiros? Como podemos contribuir para que estudantes trabalhadores não considerem

a formação universitária como mero meio para incremento de renda, mas também, e especialmente, um instrumento para transformação social? Como o nosso jeito de avaliar as aprendizagens pode ratificar essa percepção da qualidade da formação comprometida com a transformação mais ampla da sociedade? Não estaria, a lógica de avaliação somativa e cíclica, em desfavor dessa concepção mais ampla de qualidade?

Se assumimos que os estudantes (assim como quaisquer segmentos da sociedade) são afetados ao mesmo tempo em que afetam as determinações sociais mais amplas, que possibilidades temos, nós educadores, para interferir nesse macrocosmo social? Os coordenadores entrevistados nesta pesquisa apresentaram-nos algumas estratégias de mediação ante os desafios relacionados aos estudantes. Uma das mediações remete ao investimento de esforços na construção de vínculos com estudantes, possibilitando que o coordenador esteja mais próximo das necessidades estudantis. Desse modo, ao aproximarem-se dos estudantes visando o conhecimento de suas necessidades, os coordenadores ensinam-lhes a importância da formação de vínculos nas relações profissionais (do que se espera a aprendizagem para a relação com usuários dos serviços de saúde). Além dessa mediação, coordenadores estimulam estudantes à participação em órgãos e instâncias deliberativas internas à IES (como conselhos de curso e centros acadêmicos ou diretórios estudantis), no intuito de envolvê-los na gestão do curso e de mobilizá-los à importância da política na conquista de melhorias.

Em relação aos docentes, coordenadores entrevistados mencionaram como desafios a intensificação e precarização do trabalho (o que tem levado ao adoecimento docente), a competitividade entre docentes (quanto à disputa por uma vaga em IES e por espaço curricular/*status* de sua área de especialização) e a resistência ao uso de métodos ativos de aprendizagem. Para lidar com esses desafios, coordenadores enunciaram como mediações o investimento no diálogo com docentes, o estímulo ao engajamento docente em instâncias coletivas como o NDE, e a luta por investimentos institucionais para a formação pedagógica dos docentes (com destaque para capacitações sobre metodologias ativas de ensino).

Perante o exposto, colocamo-nos a pensar: as capacitações direcionadas a docentes enfatizam metodologias ou métodos ativos de aprendizagem? Em que medida o docente tem compreendido o “*logos*” que dá suporte epistemológico aos métodos ativos de ensino? Não estaríamos necessitando de **mais** capacitações focadas em metodologias ativas de ensino e **menos** sobre métodos ativos de ensino? E ainda: na medida em que o docente compreende a “-logia” subjacente aos métodos ativos de ensino, não seria ele mesmo capaz de conceber métodos distintos, porém alinhados ao objetivo da aula que pretende ministrar?

Outra questão refere-se à qualidade das relações entre coordenadores e docentes, no

sentido do respeito. Inquieta-nos os ouvidos a fala de uma coordenadora entrevistada, que ao relatar sua iniciativa de realocar os professores em áreas disciplinares nas quais possuíam formação específica e experiência profissional, afirmou ter feito uma “*limpeza*” no curso. (C25, UPCFL) Ora, entendemos que o respeito nas relações interpessoais é de importância *sine qua non*, especialmente na acepção aqui assumida, de que qualidade na formação universitária requer alianças com o coletivo docente, por meio da construção negociada de pactos de qualidade, para a formação de uma frente de ativa resistência.

Ressaltamos inclusive que essa frente não é formada por sujeitos que pensam igualmente, mas é constituída de atores que estejam dispostos a abrir mão de suas convicções, em nome de um pacto de qualidade coletivamente pactuado: a defesa do SUS através da formação de enfermeiros comprometidos com o atendimento das necessidades sociais de saúde. Reconhecemos ainda a potencialidade da atuação de instâncias colegiadas, como o NDE, para respaldar solidariamente a missão do coordenador de curso, nutrindo-o na luta em defesa da qualidade social da formação, ajudando-o a construir essa qualidade.

Na categoria das mediações político-institucionais, abordamos os desafios e as mediações ligadas a condições políticas e institucionais (em âmbitos interno e externo à instituição de ensino) que impactam no trabalho do coordenador. Nesse âmbito, coordenadores mencionam como desafios o lidar com pressões institucionais em direção à captação e à manutenção de estudantes (no âmbito das IES privadas) e a estrutura universitária resistente a mudanças (especificamente no grupo de IES públicas). Tanto em instituições públicas quanto privadas, o papel do coordenador parece estar sendo remodelado, de modo que a centralidade da função tem sido deslocada do eixo pedagógico para o financeiro-burocrático. Esse remodelamento da função de coordenação vem a reboque de um movimento mais amplo de invasão do campo educacional por interesses empresariais, que vislumbram, na educação superior, um nicho para a lucratividade. No cenário da educação como negócio, a concorrência entre instituições de ensino tem trazido dificuldades para o acesso a campos de estágio.

No que diz respeito à integração ensino-serviço, coordenadores relataram dificuldades para a formação interprofissional, alegando dificuldades relacionais entre estudantes de cursos distintos e barreiras à aprendizagem, impostas por profissionais de outras áreas. Além disso, coordenadores destacaram como entraves à integração ensino-serviço o despreparo da infraestrutura de unidades de saúde para acomodar, com um mínimo de conforto, os estudantes, bem como o desalinhamento teórico prático com que se deparam nesses ambientes. Essas dificuldades contribuem, na visão de C12 (FPCFL), para formar alunos que “*odeiam o SUS.*” A este ponto, indagamos: Como estamos formando profissionais no

ordenamento doutrinário do SUS, se os alunos “*odeiam o SUS*”? Para além disso: Que projeto político abraçam estudantes que odeiam o SUS: um projeto comprometido com a reprodução ou com a transformação social? De sujeitos que odeiam um sistema de saúde, espera-se engajamento em sua defesa? Ainda: que papel cabe a coordenadores engajados na defesa de uma formação balizada no SUS, ante os entraves à integração ensino-serviço? Como coordenadores podem contribuir para evitar que alunos “*odeiem o SUS*”? Entendemos que no horizonte da defesa e valorização do SUS, é imprescindível que haja iniciativas para o recrudescimento dos critérios para autorização, renovação e reconhecimento de renovação de cursos de Enfermagem, para que a estrutura proporcionada pelas graduações – especialmente no que tange à vivência de estágios curriculares – contribua para a identificação de estudantes com o SUS.

Para a defesa do SUS e a garantia do futuro da Enfermagem como profissão socialmente reconhecida e amplamente valorizada, é necessário que entidades de classe, educadores e demais profissionais da Enfermagem formem *lobbies* contra a desqualificação do ensino. Segundo Houaiss (2008), *lobby* é um grupo organizado, que luta por seus princípios e interesses, pressionando políticos e poderes públicos. Alegamos que a ausência de uma educação política (nos termos propostos por Souza, 2009) na formação de enfermeiros, somada à realidade de enfermeiros docentes que carecem de formação pedagógica (essa essencialmente política), dificulta ao coordenador a participação propositiva em embates que tenham como causas questões sociais amplas, como a defesa do SUS e a redução das iniquidades sociais por meio da educação. Ademais, se, como alega Saviani (1998), a resistência ativa requer, para além de discussões propositivas, a organização coletiva, questionamos: como coordenadores carentes de politização dialogariam de forma horizontal com atores engajados politicamente?

Conquanto o foco desta tese tenha recaído sobre o coordenador, reforçamos que a apresentação dos desafios em três categorias (estudantes, docentes e questões de cunho político-institucional) não nega a inter-relação dos diversos atores educacionais na configuração e no enfrentamento de desafios. Do mesmo modo, as mediações desenvolvidas por coordenadores, quando implementadas na realidade das organizações de ensino, não impactam seletivamente um segmento de atores educacionais (estudantes, docentes ou gestores), mas afetam a complexidade das relações instituídas.

Vislumramos ser necessário, ainda, considerar as particularidades no modo de funcionamento de instituições de ensino públicas e privadas. Essas particularidades são percebidas, nesta tese, pela distribuição diferenciada dos desafios enunciados por coordenadores atuantes em instituições de ensino públicas e privadas. Especificamente,

coordenadores atuantes em instituições públicas enfatizaram como desafios a permanência estudantil no curso (com ênfase para dificuldades sociofamiliares); o adoecimento psíquico de graduandos; a intensificação do trabalho docente pela ausência de reposição perante aposentadorias, bem como a precarização dos novos contratos de trabalho docente; a necessidade de pleitear – perante instâncias superiores da instituição de ensino – o reconhecimento do curso de Enfermagem; e dificuldades relacionais entre coordenador e docente, em virtude do *status* docente na universidade pública.

Em relação aos coordenadores atuantes em instituições privadas, os desafios destacados foram: a indisponibilidade de tempo do estudante trabalhador para a dedicação às atividades acadêmicas propostas pela instituição; dificuldades financeiras por parte do estudante, que afetam o engajamento com o curso universitário; expectativas estudantis centradas em tecnologias duras; a competitividade entre docentes (tanto no que se refere à disputa por uma vaga na IES quanto no que diz respeito à supervalorização de uma área disciplinar sobre as demais); precarização do trabalho docente (baixa remuneração hora/aula, que leva à necessidade de conciliação de diversos vínculos de trabalho); a incumbência, ao coordenador, de realizar a gestão financeira dos cursos, com a responsabilidade pela captação de novos estudantes e manutenção dos antigos; e a dificuldade de acesso a cenários de aprendizagem, em congruência com o disposto nas DCN Enf, em que o trabalho é um princípio educativo.

A despeito das especificidades apresentadas acima, há desafios comuns a coordenadores atuantes em IES públicas e em IES privadas, quais sejam: insuficiência de saberes, dos estudantes, para ingresso no ensino superior; aspectos comportamentais e atitudinais dos estudantes; aderência dos estudantes à concepção hegemônica de saúde; desinteresse do estudante por assuntos relativos à política; resistência de docentes à implementação de metodologias ativas de ensino; intensificação do trabalho do coordenador; e integração ensino-serviço.

Dentre os desafios comuns, enunciados por coordenadores de IES públicas e privadas, chama-nos a atenção a menção ao desinteresse do estudante por assuntos relativos à política. A razão do destaque que ora fazemos encontra respaldo na fala de C9 (CUPSFL), ao alegar que “*ou a ABEN se fortalece ou eu não sei o que vai ser da nossa carreira profissional.*” Em nossa leitura, parece haver uma terceirização – da coordenadora para a ABEN – da responsabilidade (que entendemos ser coletiva) com o futuro da profissão de Enfermagem. Nesse sentido, pensamos: É só relativo ao aluno o desinteresse por política? Ainda: interesse por política exclui a responsabilidade de fazer parte das instâncias coletivas de luta,

compreendendo suas dificuldades de atuação e mobilizando-se, coletivamente, para sua superação?

No mesmo tom dessa crítica, pensamos também que o compromisso da ABEN com a defesa da qualidade da formação profissional em Enfermagem não exclui a responsabilidade em antever os desdobramentos e as possíveis implicações das propostas endereçadas à formação, na realidade das instituições de ensino. Embora haja diversas realidades organizacionais, não nos parece razoável – a uma entidade comprometida com a qualidade dos processos formativos em Enfermagem – uma afirmação como esta: “*O que a escola vai fazer? Ela vai pegar as diretrizes e operacionalizar isso em uma proposta curricular. Isso é papel da escola. Como a escola vai fazer? Não sabemos.*” (A3) Ora, como se luta por transformação social sem que se levantem as possibilidades de desdobramentos de uma política educacional? Mas, como é possível conhecer essas possibilidades em um cenário tão numeroso e diverso de instituições de ensino, com seus respectivos interesses educacionais?

Ressaltamos a importância de que a ABEN utilize as Tecnologias da Informação e Comunicação disponíveis e possíveis, com o objetivo de aproximar-se de coordenadores em seu fazer cotidiano, com suas dificuldades, imersos nas idiossincrasias loco-regionais e políticas. Pois, na concretude do trabalho do coordenador pode haver elementos desconhecidos – ou mesmo desconsiderados – quando da proposição e avaliação de políticas educacionais.

Assim, considerando que a defesa do SUS passa pela defesa da qualidade da formação profissional (essa orientada ao atendimento das necessidades sociais de saúde), vislumbramos ser importante que o coordenador participe ativamente das discussões e atividades propostas pela ABEN, compondo com ela e com seus pares na profissão, uma frente de luta. A essa frente de luta, não contribuem polarizações do tipo ABEN - coordenadores, estudantes – docentes, mas deve haver o envolvimento de todos os atores interessados na formação de enfermeiros para o atendimento das necessidades sociais de saúde.

Em lugar do jogo de responsabilidades do tipo: este é papel meu; isso não me compete; esperávamos que o ator X fizesse, ou que o ator Y mobilizasse...defendemos a **responsabilização participativa**. Segundo Sordi e Freitas (2013), a responsabilização participativa implica exercitar o coletivo em processos de apropriação dos problemas do cotidiano e refletir sobre o futuro. Ao falar em participação, não falamos da reunião de sujeitos chamados apenas para opinar sobre projetos já finalizados, cabendo aos sujeitos tão somente a expressão de sua concordância ou discordância em relação a determinada proposta. Ao contrário disso, pensamos na participação que inclui os sujeitos desde a delimitação do problema, passando pela construção de estratégias de enfrentamento e culminando na

implementação das iniciativas coletivamente construídas. Como alegam Sordi e Freitas (2013, p.91), “os processos de responsabilização participativa, mais do que incluir os autores, buscam com eles deliberar sobre os objetivos e compromissos inerentes às concepções mais amplas de qualidade educacional capazes de servir a interesses emancipatórios.”

No bojo da responsabilização participativa, é importante que o coordenador atue como líder transformacional, que não apenas repassa informes aos atores componentes do coletivo corresponsável pela qualidade da formação, mas que argumenta, propõe, negocia, em defesa do projeto coletivamente pactuado. Segundo Zabalza (2004, p.95), líderes transformacionais “criam e estimulam uma dinâmica harmônica de inovações e de planos de ação alicerçados no desenvolvimento dos indivíduos e do próprio departamento.” (ZABALZA, 2004, p.95)

À guisa de finalização deste texto, recomendamos que planejamentos de iniciativas direcionadas à capacitação de coordenadores considerem os desafios cotidianamente enfrentados pelos educadores – sob o risco de não se fazerem exequíveis, consistindo em iniciativas vãs do ponto de vista do potencial de transformação. Este trabalho ajudou-nos a concluir que coordenadores de curso necessitam, para o enfrentamento dos desafios na construção de qualidade da formação universitária, de uma educação política, que lhes instrumentalize para uma leitura crítica da ordem social vigente e ao desenvolvimento de habilidades como negociação, persuasão, mediação de conflitos e elaboração de projetos. Especialmente na vigência de tempos politicamente nebulosos, precisamos contribuir com o fortalecimento da capacidade de leitura crítica da realidade, sem descuidar do rigor metódico devido.

Mais do que capacitações **para** coordenadores, precisamos de capacitações **com** coordenadores. Pois não é importando *cases* oriundos de realidades externas às dos coordenadores, que se fortalecerá a capacidade crítica e inventiva dos sujeitos; mas é partindo das situações vivenciadas por eles, compreendidas e analisadas histórica e coletivamente, que aprenderemos a pensar melhor para formar melhor. O desenvolvimento de mediações para enfrentamento dos desafios que se interpõem à qualidade na formação universitária, requer repertório para fazer a gestão de um projeto de formação em saúde claramente endereçado.

É preciso ainda que os próprios coordenadores entendam a peculiar importância de seu papel para o enfrentamento de forças mercadológicas que têm se espalhado no campo da formação universitária, afastando-a da ética e do compromisso com o atendimento das necessidades sociais de saúde. Vivemos um momento histórico em que é necessário usar as regras do jogo para continuar em campo, porém fazendo um outro jogo, persistindo em jogar a

bola para outro lado. Entendemos ser necessário que fortaleçamos nossa capacidade argumentativa e inventiva, em coerência com o propósito de defender uma formação universitária voltada ao atendimento das necessidades em saúde de brasileiros. Hoje, nosso inédito viável é a resistência; não através de uma oposição clara, mas por meio de “desconstrução, transgressão, burla” de ditames contrários aos pilares do SUS na formação profissional. (FERRAÇO e CARVALHO, 2008, p.7)

A complexidade da atuação do coordenador convoca-o à assunção da posição de estrategista, de modo que, dentro das regras do jogo e utilizando-as em favor do social, contribua à construção de estratégias para re(ex)sistência. Portanto, joguemos, burlemos, proponhamos, re(ex)sistamos...pois assim como Davi venceu Golias em situação de desvantagem (com uma pequena arma na mão), nós temos uma ferramenta potente para os embates: princípios, inegociáveis, para uma educação socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização de *accountability* em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.119, p.471-484, abr./jun. 2012.

AGUILAR, Luis Enrique. **Estado Desertor**: Brasil-Argentina nos anos de 1982-1992. Campinas: FE/UNICAMP, R. Vieira, 2000.

ALBUQUERQUE, Verônica Santos *et al.* A Integração Ensino-serviço no Contexto dos Processos de Mudança na Formação Superior dos Profissionais da Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, vol.32, n.3, p.356-362, 2008.

ALMEIDA, Onildo. **A Feira de Caruaru**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/204732/>. Acesso em 15 ago.2019.

ARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: Análise dos Documentos do Paru, Ceres, Geres e Paiub. **Revista Avaliação, Campinas**, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 133-134, mar. 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. **Documento Final da Reunião Nacional de Cursos e Escolas de Graduação em Enfermagem**. Carta de Florianópolis. Florianópolis/SC, out. 1999 (Digitado).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. Home. História. **Visão, Missão e Valores**. Disponível em: <http://www.abennacional.org.br/site/historia/>. Acesso em 15 jun.2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. Portaria nº 049/2018. **Dispõe sobre criação de Grupo Assessor do Centro de Educação da Associação Brasileira de Enfermagem - ABEN Nacional**. Disponível em http://www.abennacional.org.br/site/wpcontent/uploads/2019/02/portaria_grupo_asses_graduacao.pdf. Acesso em 2 jun. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. 2010. **12º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil** – Apresentação do evento. Disponível em: <http://www.abeneventos.com.br/12senaden/>. Acesso em 18 jan. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. 2014. **14º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil** – Carta de Maceió para a educação em enfermagem no Brasil. Disponível em:
<http://www.abennacional.org.br/documentos/cartamaceio.pdf>. Acesso em 19 jan. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. 2000. **4º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil**. Fortaleza, 25-28 abr. 2000. Relatório Final. Fortaleza: ABEN Seção – CE, 2000, 165p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. **3º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil**. Rio de Janeiro, 23-26 mar. 1998. Relatório final. Rio de Janeiro: ABEN Seção – RJ, 1998. 35p.

BAGNATO, Maria Helena Bagnato; RODRIGUES, Rosa Maria. Diretrizes curriculares na graduação em enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, vol.60, n.5, out. 2007, p.507-512.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington-DC, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva *et al.* Formação em Saúde: reflexões a partir dos Programas Pró-Saúde e PET-Saúde. **Interface**, 2015, 19 Supl: p.743-52.

BONDIOLI, Ana. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo/SP: UNESP, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do**

Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 9 nov. 2001. Seção 1, p. 37.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Parecer Técnico nº 300/2017. **Princípios Gerais para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação da Área da Saúde.** Diário Oficial da União, Seção 1, n. 38, 26 fev.2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.** Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em 10 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 569, de 8 de dezembro de 2017. **Estabelece diretrizes gerais aos cursos de graduação na área da Saúde.** Diário Oficial da União, Seção 1, n.38, 26 fev.2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 515, de 07 de outubro de 2016. **Dispõe sobre posicionamento contrário à autorização de todo e qualquer curso de graduação da área da saúde, ministrado totalmente na modalidade Educação a Distância (EaD).** Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso515.pdf>. Acesso em 19 jan. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas. Cidades e estados. **Caruaru.** Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/caruaru.html>. Acesso em 20 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa mensal de emprego.** Principais resultados, fevereiro/2016. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticasnovoportal/sociais/trabalho/9180-pesquisamensal-de-emprego.html?=&t=destaques>. Acesso em 12 nov. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios** – PNAD Contínua. Principais resultados – junho de 2019. Taxa de desocupação das pessoas com 14 anos ou mais. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=destaques>. Acesso em 20 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília (DF): Diário Oficial da União, 1996, Seção 1, p. 27833-41.

BRASIL. Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990. **Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.871 de 22 de outubro de 2013. **Institui o Programa Mais Médicos, altera as Leis nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993 e nº 6.932 de 7 de julho de 1981, e dá outras providências**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12871.htm. Acesso em 2 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Cadastro E-MEC. Disponível em: [Emec.mec.gov.br](http://emec.mec.gov.br). Acesso em 11 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior**. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Brasília/DF: INEP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Comissão Especial de Avaliação Sinaes. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira. Brasília: Inep, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Aprender SUS: O SUS e os Cursos de Graduação da Área da Saúde**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/aprendersus.pdf>. Acesso em 27 ago. 2004.

BRASIL. Portaria interministerial nº 1.127, de 4 de agosto de 2015. **Institui as diretrizes para a celebração dos Contratos Organizativos de Ação Pública Ensino-Saúde (COAPES), para o fortalecimento da integração entre ensino, serviços e comunidade no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS)**. Disponível em: <http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2015/outubro/23/COAPES-PORTARIA-INTERMINISTERIAL-N1.127%20-DE-04%20DE-AGOSTO-DE-2015.pdf>. Acesso em 15 ago. 2019.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. Considerações sobre a arte e a ciência da mudança: redução das coisas e reforma das pessoas. O caso da saúde. *In*: CECILIO, Luiz Carlos de Oliveira (org). **Inventando a mudança na saúde**. 2ed. São Paulo: Hucitec, 1997, p.29-87.

CAPITÃO, Cláudio Garcia; HELOANI, José Roberto. A identidade como grupo, o grupo como identidade. **Aletheia**, n.26, p.50-61, jul./dez. 2007.

CECILIO, Luiz Carlos de Oliveira. As necessidades de saúde como conceito estruturante na luta pela integralidade e equidade na atenção à saúde. *In*: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araújo de (org). **Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde**. Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ABRASCO, 2001.

CECILIO, Luiz Carlos de Oliveira; MERHY, Emerson Elias. **A integralidade do cuidado como eixo da gestão hospitalar**, Campinas (SP), 2003 (mimeo).

CHIRELLI, Mara Quaglio. **O processo de formação do enfermeiro crítico-reflexivo na visão dos alunos do Curso de Enfermagem da FAMEMA**. 2002. 291f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escolas de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Perfil da enfermagem no Brasil. **Rev. Enfermagem em foco**, vol.7, (Esp), fev. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Plataforma Lattes**. Buscar currículo. Disponível em: lattes.gov.br. Acesso em 08 jan.2020.

CORRÊA, Adriana Katia; SORDI, Mara Regina Lemes de. De onde vêm e para onde vão as licenciaturas em enfermagem: implicações com a formação do trabalhador técnico de nível médio no contexto do SUS. *In*: CORRÊA, Adriana Katia; MELLO e SOUZA, Maria Conceição Bernardo (orgs.). **Formação de professores em debate**: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem. Curitiba: CRV, 2016.

CRISP, Nigel; CHEN, Lincoln. Global supply of health professionals. **N Engl J Med.**, vol.370, n.23, p.2247-8, 2014. Disponível em: <http://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMra1111610>. Acesso em 13 jun. 2019.

DEPUTADA ESTADUAL DO PSL ELEITA POR SC INCITA ALUNOS A FILMAR E DENUNCIAR PROFESSORES. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/eleicoes/2018/noticia/2018/10/29/deputada-estadual-do-psl-eleita-por-sc-incita-alunos-a-filmar-e-denunciar-professores.ghtml>. Acesso em 10 mar. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. *In*: RISTOFF, Dilvo & ALMEIDA JUNIOR, Vicente de Paula. **Avaliação Participativa, perspectivas e desafios**. Brasília: INEP, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e privatização do ensino superior. *In*: TRINDADE, Hélió (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999, p.61-72.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformação da Educação Superior Brasileira (1995-2009): Do provão ao SINAES. **Avaliação, Campinas**, Sorocaba, v.15, n.1, p.195-224, mar.2010.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. *In*: FREITAS, Luiz Carlos. (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

FERNANDES, Josicelia Dumê; REBOUÇAS, Lyra Calhau. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem: avanços e desafios. **Rev Bras Enferm.**, vol. 66 (esp), p.95-101, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. *In*: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antônio Carlos (orgs). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FOLHA DE SÃO PAULO. **MEC estende corte de 30% de verbas a todas universidades federais**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/mec-estende-corte-de-30-de-verbas-a-todas-universidades-federais.shtml>. Acesso em 10 jul. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v.33, n.119, abr-jun., p.379-404, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, vol.26, n.92, out., p.911-933, 2005.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. Portal de Estatísticas do Estado de São Paulo. **Estado de São Paulo e suas regionalizações**. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/divpolitica/>. Acesso em 08 jan.2020.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin**. Artigo apresentado originalmente em palestra ocorrida em 14 de dezembro de 2000, como parte das atividades do Grupo de Estudos sobre Educação Infantil da FE/UNICAMP.

HOPER EDUCAÇÃO. **Cenário mercadológico educacional Brasil 2017**. Disponível em: <https://form.jotformpro.com/72614487166968>. Acesso em 05 out. 2017.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 3ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2009**. Brasília: Inep, 2009.

Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 15 jan.2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2017.

Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 15 jan.2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019.

Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 15 jan.2020.

ITO, Elaine Emi *et al.* O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Rev Esc Enferm USP**, v.40, n.4, p. 570-5, 2006. Disponível em: www.ee.usp.br/reecusp. Acesso em 16 mar. 2017.

LANA, Francisco Carlos Félix; BARBIERI, Márcia; BOCARDI, Maria Inês Brandão. Compromisso ético-político dos coordenadores de cursos de graduação com a qualidade do ensino. *In*: TEIXEIRA, Elizabeth *et al.* **O ensino de graduação em enfermagem no Brasil: O ontem, o hoje e o amanhã**. BRASIL/MEC, 2006.

LEITE, Denise. Avaliação institucional participativa (AIP) na universidade. Princípios e aproximações teórico-práticas. *In*: LEITE, Denise. **Reformas Universitárias**. Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LOPES NETO, David *et al.* Aderência dos Cursos de Graduação em Enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.60, n.6, p.627-634, nov./dez., 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v.38. n.141, p.875-892, out/dez, 2017.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educar em Revista**, v. 32, p. 205-225, 2016.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Ivor Goodson: Políticas do conhecimento – vida e trabalho docente entre saberes e instituições.** Coleção Desenredos. UFG, Goiânia, 2007.

MATA, Vanessa da. **Bolsa de Grife.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/vanessa-da-mata/1755309/>. Acesso em 09 dez.2019.

MEC cortará verba de universidade por ‘balbúrdia’ e já enquadra UnB, UFF e UFBA. Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>. Acesso em 06 ago. 2019.

MEGANEGÓCIO DA EDUCAÇÃO. Revista Exame, abr. 2002. Disponível em: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-716674737-revista-exame-o-meganegocio-da-educaco-_JM. Acesso em 06 ago. 2019.

MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz *et al.* Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa**, v.41, dez., p. 1283-1298, 2015.

MERHY, Emerson Elias. Em busca do tempo perdido: a micropolítica do Trabalho Vivo em saúde. *In:* MERHY, Emerson Elias; ONOCKO, Rosana (org.). **Agir em saúde: um desafio para o público.** São Paulo: Hucitec, 1997.

MERHY, Emerson Elias; FRANCO, Túlio Batista. Por uma Composição Técnica do Trabalho em saúde centrada no campo relacional e nas tecnologias leves. Apontando mudanças para os modelos tecno-assistenciais. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v.27, n.65, p.316-323, set./dez. 2003.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education.** San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MEYER, Dagmar Estermann; KRUSE, Maria Henriqueta Luce. Acerca de diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: um início de reflexão. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF), v.56, n.4. p. 335-339, jul./ago., 2003.

MINAYO, Maria C. de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

NATALINI, Gilberto. Princípios básicos do SUS. *In*: Associação Paulista de Medicina. **SUS: O que você precisa saber sobre o Sistema Único de Saúde**. São Paulo: Atheneu, 2008.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Plataforma de Información en Salud de las Américas**. Disponível em <http://www.paho.org/data/index.php/es/indicadores.html>. Acesso em 24 abr. 2018.

PAIM, Jairnilson Silva. O SUS no ensino médico: retórica ou realidade? Comunicação na mesa redonda sobre o tema formação médica e políticas de saúde: subtema presença do SUS no ensino, apresentado durante o 33º Congresso Brasileiro de Educação Médica (ABEM), Porto Alegre, 1995. *In*: TEIXEIRA, C.F.; PAIM, J.S. Políticas de formação de recursos humanos em saúde: conjuntura atual e perspectivas. **Divulgação em Saúde para Debate**, Londrina, n.12, jul., p.19-23, 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. São Paulo: Cortez Editores Associados, 1986.

PRESIDENTE QUER REDUZIR INVESTIMENTOS EM FACULDADES DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA. FAZ SENTIDO? Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/presidente-quer-reduzir-investimentos-em-faculdades-de-filosofia-e-sociologia-faz-sentido/>. Acesso em 30 maio de 2019.

REIS, Luiz Fernando. Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014). **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 57, p.16- 35, jan. 2016.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. **(Re)vento a questão da origem da enfermagem profissional no Brasil: a Escola Anna Nery e o mito da vinculação com a saúde pública**. 1995. 109f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251308>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SANTANA, Fabiana Ribeiro *et al.* Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem: uma visão dialética. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v.7, n.3, dez. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/904/1101>. Acesso em 18 jul. 2017.

SANTOS, Jackeline Cristiane. **Gestão em saúde**: como o enfermeiro lida com as dificuldades no exercício profissional. 2013.224f. Dissertação (mestrado em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: Trajetória, limites e perspectivas. 9ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil**: 2002-2012. Piracicaba: 2015. (mimeo).

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais** – Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Eduardo Pinto; HELOANI, Roberto. Gestão educacional e trabalho docente: Aspectos socioinstitucionais e psicossociais dos processos saúde-doença. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.207-227, mar.2009.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Para uma teoria da escola pública no Brasil**. Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015.

SILVA, Kenia Lara *et al.* Formação do enfermeiro: Desafios para a promoção da saúde. **Rev Esc. Anna Nery Rev Enferm**, v.14, n.1, p.368-376, abr./jun., 2010.

SILVEIRA, Cristiane Aparecida; PAIVA, Sônia Maria Alves. A evolução do ensino de enfermagem no Brasil: Uma revisão histórica. **Cienc Cuid Saude**, v.10, n.1, p.176-183, jan./mar., 2011.

SORDI, Mara Regina Lemes de. A docência universitária e o dilema da formação pedagógica para a produção de uma avaliação da aprendizagem consequente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.25, p.47-58, nov. 2008.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Comissão Própria de Avaliação (CPA): Similaridades e Desequilíbrios no Uso da Estratégia na Educação Superior e em Escolas do Ensino Fundamental. **Avaliação, Campinas**, Sorocaba, v.16, n.3, p. 603-617, nov. 2011.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.12, p. 87-99, jan./jun.2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 10 out. 2017.

SORDI, Mara Regina Lemes de *et al.*. Indicadores de qualidade social da escola pública: Avançando no campo avaliativo. **Est.Aval.Educ.**, São Paulo, v.27, n.66, p.716-753, set./dez.2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.3, p.123-140, dez.2009.

TEIXEIRA, Elizabeth. Em tempos de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem. **Rev Enferm UFSM**, v.7, n.2, p.3-4, 2017.

TORREZ, Milta Neide Freire Barron. **Políticas de formação docente para a educação profissional técnica na área de Saúde, na perspectiva da reforma sanitária**. 315f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2014.

VALE, Euclea Guedes; FERNANDES, Josicélia Dumêt. Ensino de graduação em enfermagem: a contribuição da Associação Brasileira de Enfermagem. **Rev Bras Enferm**. 59(esp), p. 417-22, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. O processo de reestruturação curricular de cursos de graduação: a experiência da Universidade Federal de Uberlândia. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (orgs). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

WIKIPEDIA. **Região do Grande ABC**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_do_Grande_ABC. Acesso em 23 mar. 2020.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com coordenadores de curso**Perfil do entrevistado:**

-Codinome: _____

-Tempo na função e CH/semana: _____

-Número de ingressantes/ano no curso; alunos matriculados no curso de graduação em Enfermagem: _____

-Natureza jurídica da instituição de ensino: _____

Entrevista:**BLOCO I: Percepção do coordenador quanto ao seu papel na formação profissional**

1. Como você chegou ao cargo de coordenação nesta instituição?
2. O que significa, para você, ser coordenador(a) de curso de graduação em Enfermagem?
3. Quais ações você destacaria que, em sua atuação como coordenador, correspondem ao significado que você atribui ao seu papel?
4. Que enfermeiro você espera formar?

BLOCO II: Dificuldades na atuação do coordenador e enfrentamento

5. Que enfermeiro o curso coordenado por você tem conseguido formar?
6. Que dificuldades o curso que coordena tem enfrentado para formar o perfil de enfermeiro almejado?
7. Como o curso tem enfrentado essas dificuldades?
8. Que redes de apoio o curso tem acessado e como têm contribuído para a formação do perfil desejado?

BLOCO III: Relação do curso com as DCN Enf

9. No curso que coordena, houve/há dificuldades para efetivar as DCN Enf? Se sim, quais foram/são essas dificuldades?
10. Como o curso enfrentou essas dificuldades?
11. Com que redes de apoio você gostaria de contar para a efetivação das DCN Enf e como poderiam ser úteis?
12. Como você tem acompanhado as discussões promovidas pela ABEN em direção às novas DCN Enf?
13. De que modo essas discussões têm sido abordadas no interior do curso que coordena?
14. Quais são as suas expectativas de mudança em relação às novas DCN Enf?

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista com membros da diretoria da ABEN

1. Que iniciativas a ABEN tem realizado, visando a construção da sustentabilidade das novas DCN Enf?
2. Qual a importância do coordenador de curso na sustentabilidade das novas DCN Enf?
3. Que mecanismos de participação a ABEN tem proporcionado aos coordenadores no sentido da construção do projeto de sustentabilidade das novas DCN Enf?
4. Como a ABEN poderia apoiar o coordenador para efetivação das novas DCN Enf?

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com diretoria da ABEN seção SP

1. Como a ABEN/SP tem apoiado coordenadores de graduação em Enfermagem na gestão do Projeto Pedagógico de Curso?

2. Qual a importância do coordenador de curso na sustentabilidade das novas DCN Enf?

3. Quais dificuldades a ABEN SP tem enfrentado na mobilização das escolas e como as tem enfrentado?

4. Como a ABEN SP poderia apoiar o coordenador para efetivação das novas DCN Enf?

APÊNDICE D – Intenções de perguntas

1 PRÉ-ANÁLISE DE DADOS

1.1 Intenções das perguntas

Objetivo geral da pesquisa: Analisar como coordenadores de cursos de graduação em enfermagem percebem seu papel sociopolítico na busca pela qualidade da formação, delineando a partir disso pilares de sustentabilidade das Diretrizes Curriculares.

1.1.1 Coordenadores:

BLOCO I: Percepção do coordenador quanto ao seu papel na formação profissional

1. Como você chegou ao cargo de coordenação nesta instituição?	Identificar, na trajetória profissional do coordenador, elementos de preparo e identificação com a função de coordenação de curso.
2. O que significa, para você, ser coordenador (a) de curso de graduação em Enfermagem?	Buscar as representações sociais da função de coordenação de curso e as respectivas concepções de educação em enfermagem.
3. Quais ações você destacaria que, em sua atuação como coordenador, correspondem ao significado que você atribui ao seu papel?	Compreender dificuldades e/ou possibilidades do coordenador com a gestão do curso de Enfermagem.
4. Que enfermeiro você espera formar?	Identificar a concepção de qualidade da formação quanto ao produto, ou seja, quanto ao perfil de egresso almejado.

BLOCO II: Dificuldades na atuação do coordenador e enfrentamento

5. Que enfermeiro o curso coordenado por você tem conseguido formar?	Apontar o perfil egresso possível no dado momento histórico.
6. Que dificuldades o curso que coordena tem enfrentado para formar o perfil de enfermeiro almejado?	Identificar as concepções emergentes sobre o processo saúde doença e/ou sistema de saúde brasileiro. Buscar menções sobre a situação educacional brasileira e/ou da Enfermagem especificamente.

7. Como o curso tem enfrentado essas dificuldades?	Identificar a concepção de qualidade da formação no que se refere ao processo (<i>modus operandi</i>) de construção da qualidade.
8. Que redes de apoio o curso tem acessado e como têm contribuído para a formação do perfil desejado?	Identificar alianças e meios de articulação favoráveis à formação de qualidade.

BLOCO III: Relação do curso com as DCN Enf

9. No curso que coordena, houve/há dificuldades para efetivar as DCN Enf? Se sim, quais foram/são essas dificuldades?	Identificar obstáculos para a implementação de DCN Enf.
10. Como o curso enfrentou/tem enfrentado essas dificuldades?	Apresentar estratégias políticas (alianças e articulações) favoráveis à implementação de DCN Enf.
11. Com que redes de apoio você gostaria de contar para a efetivação das DCN Enf e como poderiam ser úteis?	Indicar anseios de apoio para a condução do curso de enfermagem e/ou para a implementação de DCN Enf.
12. Como você tem acompanhado as discussões promovidas pela ABEN em direção às novas DCN Enf?	Perceber o nível de proximidade e diálogo do coordenador de curso com as organizações coletivas da categoria de Enfermagem.
13. De que modo essas discussões têm sido abordadas no interior do curso que coordena?	Identificar o estilo de liderança predominante no desempenho da função.
14. Quais são as suas expectativas de mudança em relação às novas DCN Enf?	Compreender perspectivas de futuro quanto à formação profissional em Enfermagem.

1.1.2 Membros vinculados à diretoria da ABEN:

Objetivo específico: Conhecer as iniciativas concebidas pela ABEN, bem como suas expectativas, quanto à atuação do coordenador para promoção da sustentabilidade das novas DCN Enf.

1. Que iniciativas a ABEN propõe, visando a construção da sustentabilidade das novas DCN Enf?	Identificar <u>propostas</u> de inclusão do coordenador de curso no sentido da construção da sustentabilidade da proposta de novas DCN Enf.
2. Qual a importância do coordenador do curso na construção da sustentabilidade das novas DCN Enf?	Delinear expectativas relacionadas ao desempenho das funções do coordenador de curso.
3. Que mecanismos de participação a ABEN tem proporcionado aos coordenadores, no sentido da construção do projeto de sustentabilidade das novas DCN Enf?	Identificar <u>ações</u> de inclusão do coordenador de curso no sentido da construção da sustentabilidade da proposta de novas DCN Enf.
4. Como a ABEN poderia apoiar o coordenador para a implementação de DCN Enf?	Indicar desafios (dificuldades e possibilidades) da ABEN para sua atuação, quanto à sustentabilidade da proposta de novas DCN Enf.

1.1.3 Diretoria da ABEN/SP:

1. Como a ABEN SP tem apoiado coordenadores de curso de Enfermagem na gestão do Projeto Pedagógico de Curso?	Identificar <u>ações</u> de inclusão do coordenador de curso no sentido do auxílio à implementação de DCN Enf.
--	--

2.Qual a importância do coordenador do curso na construção da sustentabilidade das novas DCN Enf?	Delinear expectativas relacionadas ao desempenho das funções do coordenador de curso.
3.Que dificuldades a ABEN SP tem enfrentado na mobilização das escolas em termos de participação, e ao que você atribui essas dificuldades?	Apontar desafios (dificuldades e possibilidades) que se impõem ao trabalho da seção SP da ABEN.
4.Como a ABEN/SP poderia apoiar o coordenador para a efetivação de DCN Enf?	Indicar alianças e estratégias para apoio a coordenadores de curso no sentido da implementação de DCN Enf.

APÊNDICE E – Carta de apresentação da pesquisa (para coordenadores)

Prezado(a) senhor(a):

Sou Jackeline Cristiane Santos, doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Desenvolvo sob orientação da professora Dr^a. Mara Regina Lemes de Sordi, pesquisa intitulada *Sustentabilidade de Diretrizes Curriculares em diálogo com a percepção sociopolítica da função de coordenação de curso de graduação em Enfermagem*.

A relevância social desta pesquisa é a busca pela reafirmação dos direitos sociais à saúde, através de formação profissional comprometida com as necessidades da população, ou seja, com o Sistema Único de Saúde.

O objetivo geral da pesquisa é o de analisar como a percepção sociopolítica de coordenadores de curso de graduação em enfermagem, quanto ao seu papel na formação profissional, dialoga com os marcos teóricos contidos nas novas DCN.

Para tanto, **convidamos** o(a) senhor(a) a participar desta pesquisa, na condição de entrevistado(a), e **solicitamos agendamento** de data e horário para que a pesquisadora desloque-se ao seu encontro (que deverá ocorrer preferencialmente nas dependências da instituição em que atua). Mediante confirmação da pesquisadora quanto ao agendamento, o(a) senhor(a) poderá assegurar o comparecimento da mesma em data, horário e local acordados.

Juntamente com esta carta de apresentação, segue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que contém esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos e garantias éticas.

Com sua participação, o(a) senhor(a) estará contribuindo com o projeto de sustentabilidade das novas Diretrizes Curriculares do curso de graduação em Enfermagem.

Cordialmente,

Jackeline Cristiane Santos.

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para coordenadores e membros vinculados à diretoria da ABEN (nacional e seção SP)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora: Jackeline Cristiane Santos

Pesquisadora (Orientadora): Dr^a. Mara Regina Lemes de Sordi

Número do CAAE: 95126818.6.0000.8142

Convidamos o(a) senhor(a) para participar como voluntário(a), isto é, sem remuneração, da pesquisa intitulada *Sustentabilidade de Diretrizes Curriculares em diálogo com a percepção sociopolítica da função de coordenação de curso de graduação em Enfermagem*.

Este documento visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar sob sua guarda e a outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Caso haja perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, o(a) senhor(a) poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Asseguramos a possibilidade de tempo caso o deseje, para refletir sobre sua participação na pesquisa, inclusive consultando familiares ou outras pessoas que possam ajudar na tomada de decisão livre e esclarecida. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou se retirar sua autorização (o que pode acontecer em qualquer momento da pesquisa).

A relevância social da pesquisa é a busca pela reafirmação dos direitos sociais à saúde, através de formação profissional comprometida com as necessidades da população, ou seja, com o Sistema Único de Saúde.

O objetivo da pesquisa é o de analisar como a percepção sociopolítica de coordenadores de curso de graduação em Enfermagem, quanto ao seu papel na formação profissional, dialoga com os marcos teóricos contidos nas novas DCN.

Diante disso, o(a) senhor (a) é convidado(a) a participar de entrevista semiestruturada, que será gravada em meio eletrônico (gravador digital, para fins *exclusivos de transcrição dos dados, os quais serão estritamente utilizados no âmbito desta pesquisa*). *Os arquivos de áudio serão mantidos sob guarda e responsabilidade da pesquisadora durante o período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa*. Não há tempo máximo pré-estabelecido para a duração da entrevista, a qual deve acontecer em ambiente que assegure privacidade.

O(a) senhor(a) tem a garantia de que sua identidade e o nome da instituição de ensino em que atua serão mantidos em sigilo (sendo utilizados nomes fictícios na redação final do estudo) e nenhuma informação será compartilhada com outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores.

Pág. 1/3

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

Não há riscos conhecidos ou potenciais - que possam afetar as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual - advindos de sua participação nesta pesquisa. Entretanto, o(a) senhor(a) **não** deve participar deste estudo se sentir-se desconfortável em oferecer as informações, ou não quiser que elas sejam publicadas.

Em caso da ocorrência de danos decorrentes de sua participação na pesquisa, será custeada e/ou oferecida por parte da pesquisadora assistência imediata, para que sua integridade seja assegurada. Ademais, tais danos serão indenizados pela pesquisadora, na medida de sua natureza e extensão.

As entrevistas serão realizadas em data, local e horário previamente agendados entre o(a) senhor(a) e a pesquisadora. Caso haja alguma alteração que envolva custos, estes lhe serão assegurados pela pesquisadora.

Com sua participação, o(a) senhor(a) estará contribuindo com o projeto de sustentabilidade das novas Diretrizes Curriculares do curso de graduação em Enfermagem.

Sobre o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma instância colegiada, de natureza consultiva, deliberativa, normativa e educativa. Vinculada ao Conselho Nacional de Saúde, a CONEP tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção de seres humanos envolvidos nas pesquisas, além de desempenhar a função de coordenação da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) das instituições.

Contatos:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Jackeline Cristiane Santos, por meio presencial, na Av. Bertrand Russel, 801, Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, Faculdade de Educação, Campinas – SP, CEP 13.083-865; via e-mail pelo endereço eletrônico kelly_7497@hotmail.com ou pelo telefone (81) 99977-0237.

Em caso de denúncias ou reclamações relacionadas à sua participação no que concerne a questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, das 8h30 às 11h30 e das 13h às 17h, localizada na Rua Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13.083-887; Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e incômodos, possibilidade de ressarcimento e indenização, aceito participar voluntariamente (sem remuneração pela participação) do estudo e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, estando todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante:

Contato telefônico:

E-mail (opcional):

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante)

Responsabilidade da Pesquisadora:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas no seu protocolo, ou conforme o consentimento do participante. Ainda, assumo o compromisso de divulgar os resultados da pesquisa.

_____ Data: ____/____/____

(Assinatura da pesquisadora)

APÊNDICE G – Carta de apresentação da pesquisa (membros vinculados à diretoria da ABEN nacional)

Prezada:

Sou Jackeline Cristiane Santos, doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Desenvolvo sob orientação da professora Dr^a. Mara Regina Lemes de Sordi, pesquisa intitulada *Sustentabilidade de Diretrizes Curriculares em diálogo com a percepção sociopolítica da função de coordenação de curso de graduação em Enfermagem*. A relevância social desta pesquisa é a busca pela reafirmação dos direitos sociais à saúde, através de formação profissional comprometida com as necessidades da população.

O objetivo geral da pesquisa é o de analisar como a percepção sociopolítica de coordenadores de curso de graduação em enfermagem, quanto ao seu papel na formação profissional, dialoga com os marcos teóricos contidos nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Você está sendo convidada a participar desta pesquisa na condição de entrevistada, por compor o grupo assessor da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN) para a construção do projeto de sustentabilidade das novas Diretrizes Curriculares.

Caso aceite participar da pesquisa, **solicito que sugira uma data e horário** para que realizemos a entrevista via Skype devido à distância territorial entre nós (pois resido em Campinas/SP).

Com sua participação, você estará contribuindo com o projeto de sustentabilidade das novas Diretrizes Curriculares do curso de graduação em Enfermagem.

Cordialmente,
Jackeline Cristiane Santos.

APÊNDICE H – Carta de apresentação da pesquisa (diretoria ABEN SP)

Prezada:

Sou Jackeline Cristiane Santos, doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Desenvolvo sob orientação da professora Dr^a. Mara Regina Lemes de Sordi, pesquisa intitulada *Sustentabilidade de Diretrizes Curriculares em diálogo com a percepção sociopolítica da função de coordenação de curso de graduação em Enfermagem*. A relevância social desta pesquisa é a busca pela reafirmação dos direitos sociais à saúde, através de formação profissional comprometida com as necessidades da população.

O objetivo geral da pesquisa é o de analisar como a percepção sociopolítica de coordenadores de curso de graduação em enfermagem, quanto ao seu papel na formação profissional, dialoga com os marcos teóricos contidos nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Você está sendo convidada a participar desta pesquisa na condição de entrevistada, por compor a diretoria da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN) seção São Paulo.

Enviamos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no intuito de fornecer informações detalhadas sobre a pesquisa. Caso aceite participar da pesquisa, **solicito que sugira uma data e horário** para que realizemos a entrevista via Skype devido à distância territorial entre nós (pois estou em Pernambuco).

Com sua participação, você estará contribuindo com o projeto de sustentabilidade das novas Diretrizes Curriculares do curso de graduação em Enfermagem.

Cordialmente,
Jackeline Cristiane Santos, aos 02 de abril de 2019.

APÊNDICE I – Transcrições de entrevistas

C16 (CUPSFL)

DIÁRIO DE CAMPO:

-Tempo de coordenação e CH semanal: 11 anos; 40h.

-Nº de ingressantes/ano: 250.

-Natureza jurídico-institucional: Privada sem fins lucrativos.

Entrevista realizada na IES. Antes de iniciar a entrevista, durante a leitura do TCLE impresso, a coordenadora afirmou: “Bem nessa época, falar sobre papel sociopolítico é bem complicado. Nós estamos...”. Pouco tempo depois, ainda lendo o TCLE ela fala: “Esse é o problema, eu não li nada ainda sobre as novas DCN. Recebi hoje alguma coisa”.

1-A primeira pergunta é sobre como você chegou ao cargo de coordenação, nessa instituição.

É eu cheguei como docente do curso em 2004, em 2005 eu fui convidada para ser coordenadora adjunta, fiquei como coordenadora adjunta até 2013, quando eu saí dessa instituição e aí fui convidada a retornar como coordenadora no início de 2016.

2- O que significa para você ser coordenadora de curso de graduação em enfermagem?

Nós temos a responsabilidade de acompanhamento, de implementação da matriz curricular, é... atualizar a matriz curricular quando necessário para é... acompanhar as necessidades do mercado de trabalho, também as necessidades da formação do profissional enfermeiro, e a coordenação ela tem uma equipe de docentes sob sua responsabilidade, então ela tem que estar ciente de que esses docentes realmente atendam as necessidades do curso que... esses docentes eles sejam devidamente capacitados para as disciplinas ou unidades curriculares às quais eles vão ministrar aula e poder ensinar os alunos. Ah... a situação também é de estar responsável pelo colegiado de curso, pelo Núcleo Docente Estruturante, é no Núcleo Docente Estruturante que todo o acompanhamento da implementação do curso é avaliado, o *feedback* dessas avaliações é implementado, melhorias de como o curso é realizado, é óbvio que a gente não pode mudar a matriz curricular, mas a gente pode mudar a maneira como as disciplinas estão sendo ministradas. É também estar próximo aos alunos para entender a opinião deles, as sugestões de melhoria, é fazer as reuniões com os representantes de sala, ouvir esses representantes, saber como está o andamento, o que a gente pode melhorar, quais as críticas construtivas e também fazer a intermediação com os gestores, que são a coordenação geral de

cursos, que é a nossa linha direta de autoridade na hierarquia e com pró-reitoria acadêmica e reitoria também, com nosso reitor. Então a coordenação tem um lugar extremamente importante nessas intermediações todas; no sentido de estar falando com os nossos gestores, implementando o que a instituição também entende que são as diretrizes aí para a formação dos profissionais desta Casa e estar conversando também com os docentes de curso e também com os nossos discentes para entender como a gente pode fornecer uma formação de qualidade, mas também nos cursos que são de instituições privadas você ter custo benefício também. Isso é uma exigência diferente das públicas, nós temos que entender como a gente pode oferecer qualidade e sustentabilidade financeira também, para o curso.

3-E que desafios você destacaria na sua atuação enquanto coordenadora?

Ah eu acho que são enormes porque nós falamos muito de protagonismo discente, e o discente não vem preparado para esse protagonismo. Eles têm uma falha de ensino médio, eles vêm com uma falha gigantesca, e eles não estão preparados quando hoje se fala de metodologias ativas, se fala de um ensino híbrido, se fala de uma sala invertida, se fala do uso de EaD como uma ferramenta de melhoria, de uma melhoria que o aluno possa ter uma formação melhor, estar sendo exposto a diferentes formas de aprendizagem, e você tem esse aluno que não é preparado para isso. Também o professor, o que nós temos são professores que são primeiramente profissionais enfermeiros, então eles são enfermeiros e alguns têm algum preparo, mas de enfermeiros eles passaram a ser docentes de um curso de Enfermagem. Então você tem enormes desafios para que você dê o protagonismo a esse discente, que esse professor assuma seu papel de mentor, de preceptor, de condutor do ensino-aprendizagem, não simplesmente alguém que transmite conhecimento, e você tem o aluno que não vem preparado. Então existe todo um processo de discussão, de tentar conversar com esses discentes e docentes para que eles possam entender como a formação está mudando, como nós podemos ajudar a formar esse indivíduo para um mercado que também tem as suas exigências principalmente em relação a *soft skills*, competências de relacionamento, e o aluno vem com muita necessidade de técnica, “eu quero técnica”! E você quer prepará-lo para um raciocínio clínico e ele entende que ele tem que saber fazer a técnica, ele tem que ser bom nisso, ele não entende que é muito mais importante ele realmente saber raciocinar as assistências, a necessidade daqueles para quem eles vão prestar uma assistência. Então os desafios é dar sustentabilidade financeira, qualidade custa dinheiro. É óbvio que nós podemos ter estratégias excelentes a baixo custo, mas para um curso onde você necessita de horas de prática mesmo, onde esse indivíduo ou ele está em uma simulação realística de boa qualidade, mas ele também tem que estar em um hospital, em uma unidade

básica de saúde, em vários cenários diferentes para aprender o papel do enfermeiro, isso custa dinheiro. À medida que você coloca um professor com um grupo de alunos, você está falando em um custo alto, então tudo isso são desafios enormes para quem coordena um curso hoje e pensa em qualidade, quer oferecer qualidade de ensino. Então essas coisas têm que ter um equilíbrio muito grande principalmente em uma instituição privada, onde é importante sim ter um controle financeiro, você tem que pelo menos não dar prejuízo, não é?

4-E que enfermeiro você espera formar?

Olha, nós temos que seguir as linhas das Diretrizes Curriculares, hoje se fala nesse enfermeiro crítico-reflexivo, de um indivíduo que realmente possa atuar em vários cenários, ele é generalista. Então a gente espera que pelo menos, você nós temos quatro mil horas, quatro mil horas e você tem que entender o que é prioritário nessas quatro mil horas, não é? E você tem também que dar oportunidade de flexibilização curricular onde esse indivíduo é exposto a outras coisas que vão complementar sua formação, que não necessariamente são oferecidas no esqueleto da matriz curricular. Então a gente espera que a gente forme esse indivíduo, que realmente ele tenha sido exposto a diferentes cenários de assistência, que ele saiba ter raciocínio crítico e clínico. Isso é um enorme desafio; para o aluno é difícil principalmente quando ele vai para a prática e ele vê a atuação de enfermeiros, hoje alguns hospitais são muito engessados na assistência, os protocolos vieram obviamente para ajudar, mas também acabam por engessar esse enfermeiro, para ele realmente ter esse tipo de raciocínio, ter essa visão lateral também do que está acontecendo e ter o bom senso para o seu processo de decisão. Então a gente espera que a gente esteja preparando esse indivíduo para isso né, para esse mercado que exige hoje muito mais como eu falei essas *soft skills*, essa coisa do relacionamento, da empatia, mas também o indivíduo preparado tecnicamente e também que consiga raciocinar, que não só siga o que está posto ali para ele fazer, mas que ele consiga ter um raciocínio crítico e clínico.

5-Que enfermeiro vocês têm conseguido formar?

Olha eu acho que hoje em dia, quando me perguntam: “Qual é o diferencial do curso de Enfermagem da [nome da IES]”? E eu a falo empregabilidade, eu falo assim, se o seu aluno ele é aceito no mercado de trabalho, então eu acho que a gente está conseguindo formar um indivíduo é... vou usar adequadamente não é, não é um termo preciso mas, eu creio que a gente tem formado para o mercado. Nós fizemos uma pesquisa com os nossos egressos no ano passado e nós tivemos um resultado que mostra que setenta e cinco, pouco mais de setenta e cinco por cento dos nossos alunos eles são absorvidos pelo mercado no primeiro ano de

formado. Então isso para nós é um *feedback* bastante importante, não é? Porque nós estamos falando da cidade de São Paulo, onde nós temos uma instituição que oferece um curso de enfermagem em cada esquina. Então a competitividade é grande, então eu creio que a gente está formando; pode melhorar? Pode, a gente está constantemente vendo isso, dentro do contexto em que a gente também está inserida, como eu falei nós temos um número X de horas, nós temos também um orçamento a ser respeitado, então dentro do contexto que a gente tem, creio eu que a gente está formando, pelo menos é o *feedback* que eu recebo do mercado também. Não sou só eu como coordenadora falando: “Ah claro esse aqui é um curso...”, eu estou coordenando, não vou falar mal do curso, não é? Mas na realidade o mercado também me dá um *feedback* bastante positivo, do RUF da Folha de São Paulo que tem lá suas falhas metodológicas que seja, mas ele apresenta um resultado; o Guia Abril de uma certa forma, são coisas que são usadas também para quem busca aí que curso vai fazer. Então, creio que estamos formando um aluno é... queremos acreditar que sim, um aluno que é diferenciado, no sentido de realmente não a técnica pela técnica mas um aluno que saiba aplicar o raciocínio clínico crítico.

6-E que dificuldades o curso que você coordena tem enfrentado para formar esse perfil de enfermeiro almejado?

Aquelas que eu já mencionei, os desafios. Veja você vem com um aluno muito deficiente, o aluno não sabe interpretar texto, o aluno não sabe uma regra de três. O aluno não gosta de ler, ah... você veja nós tivemos aí a implementação de sala invertida em duas unidades curriculares, e são desafios enormes porque o aluno ele não quer ler! Então ele tem que vir preparado para uma aula, ele tem o conteúdo à distância onde ele tem que ler, ele tem que estudar e ele tem que trazer esse conteúdo para a sala de aula, para ele poder participar daquilo que está sendo proposto. Então você veja o aluno não sabe... como eu disse tem dificuldade de interpretar, tem dificuldade de assimilação, tem dificuldade de participar, porque já vem aí uma deficiência anterior, então você lida com essas situações. Se o aluno já viesse com um ensino médio forte, bom, a gente teria obviamente uma construção creio eu mais tranquila nesse processo de formação, mas não é o que acontece. Se você pedir uma resenha alguma coisa, você fica horrorizada, a gente sabe como está a situação do ensino no Brasil. Então esses são desafios grandes, obviamente também o contexto que você tem que ter a sustentabilidade financeira é um desafio, repito, já falei anteriormente, mas a qualidade depende também de um investimento, não é? Então como eu falei, você tem que ter esse balanço, esse equilíbrio muito adequado do que você pode gastar, para você realmente poder formar com qualidade. Então,

essas são coisas... e obviamente hoje o professor também estar preparado, que o professor como eu falei, ele é um enfermeiro que se torna um docente. Então toda esta prática pedagógica que a gente discute muito hoje em dia das metodologias ativas, se você não prepara esse docente para isso, ele não vai realmente saber como ele deve conduzir uma prática que exige uma metodologia ativa. E também nós temos os estágios. A condução dos estágios, a prática nos hospitais é extremamente importante e às vezes o professor, ele conduz aquela prática sem necessariamente estar levando aquele aluno a raciocinar, a ter o raciocínio clínico e a fazer o aluno entender que o que ele está fazendo está “linkado” com o desenvolvimento de determinadas competências, que são exigidas nas diretrizes, são exigidas pelo mercado também. Então são esses desafios, fazer o professor enxergar esse aluno, a evolução dele longitudinalmente, como ele está evoluindo longitudinalmente, como a gente avalia isso, então você tem que preparar um professor, tem o contexto da instituição de ensino em que você está inserido, tem que preparar o professor para poder realmente conduzir aquele discente a ser crítico, reflexivo, generalista e desenvolver as competências que lhe são necessárias, para ele poder sair um egresso que pelo menos saiba se virar na sua profissão.

7-E como o curso que você coordena tem enfrentado essas dificuldades que você pontuou?

Então nós temos ah... na medida do possível a gente tem implementado, eu acredito que esse ensino híbrido, eu acredito muito na sala invertida, acho que realmente é uma metodologia que apesar dos desafios iniciais nós agora já estamos tendo um *feedback* muito positivo dos alunos, não é? Que se opuseram a princípio: “Como né? EaD jamais!” Eles não entendem que não era um EaD simplesmente, era um componente em EaD, um componente em laboratório. Enfermagem tem muito disso, a gente pode usar o laboratório, pode usar a simulação realística para muitas coisas e a simulação realística é algo que realmente vai ser o futuro. Nos Estados Unidos muito do treinamento hoje é feito em simulação realística, e ela tem as suas vantagens para a assimilação de conhecimento mesmo a nível de córtex cerebral, ela tem essa vantagem; então eu vejo que a gente tem tentado inovar, vendo que metodologias estão dando certo, como que a gente pode fazer, nós inserimos também uma simulação de casos comportamentais, que hoje quando os egressos vão para processos seletivos, eles são colocados pelos hospitais de ponta em situações simuladas, onde eles são inseridos em um contexto e eles têm que resolver uma situação. Então eles se deparam com essas dinâmicas hoje nos processos seletivos. Então nós inserimos também, para haver uma discussão, para o aluno se perceber, perceber o seu comportamento, perceber como ele está atuando em uma determinada situação. Então os outros podem discutir juntos, você simula, os outros discutem, o *debriefing*, então assim essas práticas

que você pode inserir, que não têm um custo tão elevado, porque o custo elevado mesmo é levar esses alunos para os hospitais, para as unidades básicas de saúde, que a gente também leva obviamente já desde o terceiro semestre do curso, mas também inserir outras estratégias que propiciem o aprendizado, que propiciem a discussão, que propiciem desenvolvimento de competências que a gente quer, que estejam bem “linkados” às competências exigidas e que a gente também acredita que sejam importantes para o processo de formação desse aluno. Então a gente vai experimentando diferentes estratégias, vê o que dá certo, tem um *feedback*, a coisa é dinâmica, por isso que a gente tem um Núcleo Docente Estruturante, que é muito dinâmico, esses professores eles estão inseridos nas diversas áreas do curso, representam diferentes áreas de saber do curso e aí a gente juntos, vai discutindo e vai tentando ver o que realmente está dando certo e onde precisamos melhorar. E também juntamente com os representantes, cada turma tem um representante e aí eu faço reuniões com esses representantes. Nós também temos um projeto com os representantes, institucional, onde esses representantes são ouvidos sem a coordenação de curso que também é legal, porque daí eles têm uma liberdade maior para se posicionarem, não sentem que “ah eu estou falando com o coordenador”, então existe essa possibilidade e isso tem feito eles refletirem sobre o seu papel, não só de crítica pela crítica, mas crítica construtiva: Como que eu posso contribuir para melhorar o processo de formação de todos os estudantes, então existe isso. Não sem problemas, mas pelo menos a gente tenta que as pessoas participem do processo, não é?

[E com relação ao preparo pedagógico do professor?]

A gente é... tem ah sempre um *workshop* de integração no começo do semestre, onde existem algumas oficinas onde a instituição entende que as pessoas irão se beneficiar de um determinado conhecimento, de uma determinada abordagem para melhorar a maneira como você faz sua abordagem em sala de aula, como eu falei, nós temos conteúdos agora com um mix aí do EaD com laboratório, então o professor tem que entender quais ferramentas eles usam em uma plataforma de ensino à distância, o que é legal, o que é positivo, então a gente tenta treinar para isso também. Nós estimulamos esse professor a participar de eventos, a participar de congressos e também apresentar trabalhos, nós temos eventos dentro da Casa também, para que esse professor esteja também apresentando seus trabalhos, mas a gente tem uma situação diferente de uma pública que é esse professor, muitas vezes ele é contratado para um número de horas, não é? Então quando ele faz essas atividades fora desse horário dele e às vezes ele tem dois empregos, não é? Essa é a realidade que a gente vive também, esse é um outro desafio que eu não mencionei, mas às vezes o professor, para poder se sustentar, ele tem que ter dois ou três

empregos e isso é muito complicado. A [nome da IES] ela tem uma remuneração hora/aula diferenciada, mas mesmo assim alguns docentes... você vê a gente flutua né? Por exemplo, tem semestre que nós temos um número maior, tem semestre que nós temos um número menor, então o número de horas docentes ela flutua, então esse é um desafio também, de você tentar envolver essas pessoas; mas a gente tenta fazer com que o professor se atualize e tem uma certa oferta, gostaríamos de oferecer muito mais, uma oferta para que essa pessoa também esteja aí em contato com estratégias diferenciadas de ensino e se atualize nessas estratégias.

8-E com que redes de apoio o curso de Enfermagem tem contado? Redes de apoio internas ou externas, na direção de formar aquele perfil almejado pelo curso?

A [nome da IES] tem um diferencial muito grande porque ela tem uma rede de hospitais, não é, então ela tem os hospitais que a gente fala os hospitais [referência ao nome da IES], que são três e nós temos também o [nome de instituição de saúde], temos um hospital em [nome de município], temos um hospital escola em [nome de município], nós temos agora ah... recentemente a [nome de um distrito paulista] também [referência ao nome da IES], a gerência, o gerenciamento, então nós temos essa rede de apoio, nós temos uma clínica escola, e aí obviamente também a gente tem a rede das unidades básicas da Prefeitura, onde a gente estagia, mas aí nós temos que pagar uma contrapartida, a Prefeitura exige obviamente aí a contrapartida. Mas nós temos esse diferencial na minha opinião, é um diferencial muito grande para esse aluno porque ele tem a oportunidade de ir em várias áreas diferentes de assistência, então para ele é extremamente vantajoso, e a gente conta com apoio interno mesmo dos nossos gestores, que ainda se preocupam com qualidade. Então a gente tem uma abertura para conversar sobre qualidade, sobre melhorias. Não é? Então essa abertura existe.

9-E com relação a DCN Enf, vocês tiveram alguma dificuldade para implementá-las?

As Diretrizes são ah um pouco vagas. Elas apresentam ali um esqueleto e descrevem algumas competências e áreas que são importantes, e é claro que existe uma dificuldade porque é o que eu falei, nós temos uma limitação de quatro mil horas, não é? E quatro mil horas você tem que inserir dentro dessas quatro mil horas, você tem que realmente pesar o que é mais importante, o que é prioritário, e nem sempre a gente consegue fazer da melhor maneira possível. Tanto que também a matriz é dinâmica, não é? A matriz tem que estar sendo revista, nós já estamos na décima segunda, já estamos indo para a décima terceira edição de uma matriz curricular. Então você vê que é uma coisa que você tem que estar sempre adaptando, vendo como pode melhorar, o que insere melhor, mas existe sempre uma dificuldade de você estar acompanhando ali, às

vezes tem coisas que você coloca antes, mas se você não colocar antes fica difícil para você inserir depois, então a gente lida com essas logísticas não é, então às vezes para o aluno não fica tão fácil essa construção, sabe? Eu acho que só quando ele chega lá no fim, que às vezes a gente escuta um representante desce e fala “nossa! Se eu soubesse que Fisiologia era tão importante né”, porque eles têm no começo do curso, depois que eles vão ver o impacto que tem uma Fisiologia lá no final, uma Farmacologia, então a gente tenta construir e obviamente seguindo o esqueleto das Diretrizes, mas é um desafio sem sombra de dúvida.

10-E você destacaria algum órgão, alguma rede de apoio nesse auxílio à efetivação das Diretrizes?

Olha, a ABEN tem feito um trabalho muito bom, não é? Ela tem se reunido aí com os coordenadores a nível de graduação, a nível técnico. Então a gente tem oportunidade de estar discutindo com outros *players*, outras pessoas que também encontram dificuldades e eticétera. Agora, se a pergunta for interna, é sim, aqui a gente tem apoio né? Para fazer mudanças, para tentar melhores estratégias, como esse acompanhamento longitudinal do aluno é extremamente importante, a gente tenta a cada unidade curricular mostrar para ele que ela tem uma inserção dentro de uma construção, ela não é jogada, eu não tenho uma unidade curricular lá jogada no meio de nada, ela faz parte de uma construção e cada unidade curricular tem seus objetivos e o desenvolvimento e a contribuição para o desenvolvimento de determinadas competências, que está também linkado às Diretrizes Curriculares Nacionais. Então, a gente tenta com esse *feedback* aí, com o acompanhamento do Núcleo Docente Estruturante, que ele realmente tenha uma participação efetiva na construção, avaliação, implementação de estratégias diferentes no curso, esse Núcleo Docente Estruturante é bastante ativo, ele não é um enfeite, ele não existe de enfeite, ele tem uma participação efetiva. Geralmente são pessoas que estão com uma carga horária maior dentro do curso e têm uma participação efetiva na construção. Então a gente vai sentindo um processo de *feedback* constante que a gente tem, e vai se adaptando né?

11-E sobre as novas Diretrizes, como você tem acompanhado as discussões?

Então, infelizmente eu não tenho, eu fui a algumas reuniões, até foram na USP, eu consegui ir. São Paulo é essa loucura mesmo, então quando as reuniões foram aqui na USP, eu consegui participar de algumas reuniões na construção, nas discussões, mas infelizmente eu não tenho acompanhado como deveria, na realidade não tenho. Então aí eu já não posso estar opinando muito porque não tenho acompanhado.

12- Quais são suas expectativas de mudança com relação às novas Diretrizes?

As minhas expectativas de mudança eu diria que seriam muito mais em sentido de uma educação melhor que viesse da base. Se você pensar no Brasil e na Coreia do Sul, na década sei lá 50...60...eram países que se comparavam mais ou menos em termos da sua educação. Hoje a Coreia do Sul deu um salto gigantesco, por quê? Porque eles investiram na base, então há uma melhoria total do processo de educação. Então assim, esperar que é a nível terciário aí na educação que vai resolver os problemas... sabe? Que vai formar o indivíduo... não dá, óbvio né? Na Enfermagem a gente quer ver a formação realmente de um cara autônomo! Crítico não é? Eu trabalhei fora do País onde a profissão era muitíssimo valorizada! Por quê? Porque o enfermeiro era que estava lá prestando assistência. A gente com essa divisão que nós temos de técnico e enfermeiro, ninguém nem sabe quem é o enfermeiro! Por que você não fez Medicina, não é verdade? Então a educação tem que melhorar, a valorização do profissional tem que melhorar a partir de nós mesmos. Nós temos que fazer o nosso papel, nós nem valorizamos a Sistematização da Assistência de Enfermagem, a gente acha que é... um saco! Desculpe o termo. Se nós não entendemos é por quê? Porque agora a gente vai lá e faz uma escolha dentro de uma lista; a gente não entende que vai lá, avalia, levanta os problemas, entende qual é a meta do cuidado e coloca as nossas intervenções de acordo com a meta de cuidado, isso é riquíssimo! Se nós fizermos isso realmente usando nosso raciocínio, nosso conhecimento e mesmo que a gente tenha falha de conhecimento. Quantas vezes eu fiz uma avaliação de um paciente, fiz alguns levantamentos, fiz uma prescrição inicial e depois eu fui buscar informação nos livros, na minha casa, para voltar no dia seguinte e terminar aquela avaliação e aquela prescrição cuidadosa que a gente fazia. Então assim, qual é a minha expectativa? A minha expectativa é que primeiro melhore esse nível dessa pessoa que chega para uma universidade, para fazer um curso superior. Então essa é minha expectativa. Que haja um... realmente um investimento desse Governo para que haja essas mudanças. Não tapar buracos com cotas, com coisas, que realmente eu tenho que dar igualdade para todo mundo chegar todo mundo igual. Eu estudei em escola pública, né? Tanto no primário como no ginásio na época, que era no colegial naquela época e eu entrei em uma universidade pública! Então, é possível sim, eu ainda estou viva, então não é uma geração há dois séculos, nós estamos falando de um século passado; mas, sabe, onde você tinha... se tinha o que aconteceu que hoje nós não temos? O que aconteceu que houve essa perda? E aí as Diretrizes têm que estar em consonância realmente com a prática de uma assistência segura, de uma assistência onde o enfermeiro é realmente o centro de uma equipe multiprofissional. Ele tem que saber que ele realmente é importante, que ele tem que coordenar

a equipe! Não é médico, é enfermeiro que coordena uma equipe! Porque é ele que está ali 24 horas ao lado do paciente, então o que eu espero é que esse enfermeiro ele saia confiante, eu não sei o que acontece com a Enfermagem Brasileira, com a sua autoestima. A gente não tem autoestima, a gente tem uma autoestima baixa, nós temos que entender, e que se a gente estudasse nós... mesmo que eu saia, eu não saio com tudo. Mas eu tenho que sair sabendo onde eu busco a informação, a informação hoje está nas mãos, não é? Então eu tenho que entender se eu estou em uma enfermaria, eu tenho que conhecer os meus pacientes, eu tenho que conhecer cada um, o que está acontecendo, não é? Então que essa pessoa seja realmente valorizada pela equipe multiprofissional como ela merece ser valorizada. Esse profissional merece ser valorizado. E aí as Diretrizes elas têm um papel importante? Ela tem! Que conteúdos são realmente prioritários? Porque a gente não consegue inserir tudo. As Diretrizes têm que ter uma exigência aí de uma carga prática maior que hoje em dia, a exigência de 20% de uma carga horária total. Acabei de receber colegas de Portugal e a carga prática lá é de mais de duas mil horas! E a gente aqui é oitocentas o obrigatório. Ou pelo menos simulação realística. Então as Diretrizes têm que proporcionar que realmente elas direcionem para uma formação de qualidade ou pelo menos dar as diretrizes para que isso aconteça. E o que é uma formação de qualidade? Daí a gente tem que estar em consonância com o mercado também, o que o mercado está esperando desse enfermeiro? E que realmente o aluno quando entre, possa ser protagonista, hoje para aprender a ser é dolorido, às vezes vai aprender a ser quando já está saindo. Ele não sabe ser protagonista. Ele não sabe! O jovem hoje tem um imediatismo, uma tolerância muito baixa à frustração. Então se há uma tolerância baixa à frustração, a competência, a capacidade de resiliência fica muito difícil de ser obtida. Ele não quer então existem todos esses desafios aí, uma juventude totalmente digital, não é? Então como que nós vamos contemplar também a tecnologia a serviço de um aprendizado melhor? A educação está na mão de poucos hoje, de grupos grandes que se preocupam com o mercado, capital e não com qualidade. Nós temos aí vários grupos, hoje virou *business*, educação. Então eu me preocupo com qualidade, eu me preocupo com um currículo que atenda... eu não sei, mas as Diretrizes têm que nos salvaguardar disso, não é? A gente tem que discutir coisas que nos salvaguardem dessa influência de trator que tudo é igual, tudo é desse nível aqui, sem as diferentes peculiaridades da formação de cada profissional. Então são desafios grandes, mas a gente não perde a esperança; se perder é melhor sair de cena.

13-E pensando nessa questão que você mencionou de educação como um negócio, como vocês têm enfrentado esse dualismo rentabilidade *versus* qualidade?

Graças a Deus nós não fazemos parte de um grupo educacional; então a gente ainda... como a gente brinca às vezes os tubarões né, essa instituição ainda se preocupa com qualidade. Então a gente ainda consegue buscar estratégias que possam reduzir custo, mas que mantenham qualidade. Por exemplo o ensino híbrido. Ela é uma estratégia na minha opinião que eu já mencionei, muito válida! Nós estamos nos surpreendendo com ela, e ela diminui custos, mas ela mantém a qualidade; muito aliás ela nem mantém, ela melhora! Porque você faz o aluno ser protagonista, mesmo que ele não queira ele tem que aprender a ser, e o professor a entender que seu papel é facilitar. Ele tem que dar um passo para trás. Então por exemplo essa pequena estratégia ela melhora vários aspectos do ensino-aprendizagem, e também ajuda na diminuição de custo. Então a gente tem uma preocupação porque a gente põe estágio desde o segundo ano do curso. Então a gente ainda tem preocupação com a qualidade, a gente ainda não foi engolida graças a Deus, mas nós precisamos pensar também na sustentabilidade financeira em termos de não podermos dar prejuízo, não é? Então são esses equilíbrios que a gente tem que encontrar, mas graças a Deus temos aí ainda a possibilidade de qualidade. Ainda podemos pensar nisso.

[Agradecimentos]

C17 (UPE)**DIÁRIO DE CAMPO:**

-Tempo de coordenação e CH semanal: 3 anos; em média 8h/semana

-Nº de ingressantes/ano: 30

-Natureza jurídico-institucional: Universidade pública estadual

No início da entrevista, quando perguntada sobre sua carga horária semanal dedicada à coordenação do curso, a entrevistada menciona entre 10 e 12 horas, ressaltando que não faz coordenação de forma estanque, isto é, dissociada de suas outras funções acadêmicas.

1-A primeira pergunta é sobre como você chegou ao cargo de coordenação, nesta instituição.

Eu já era professora há vários anos, aí eu estava na coordenação do Núcleo de Apoio Pedagógico, que a gente chama de NAP, NAP-Enf, que é um órgão assessor da coordenação de curso, e aí depois de ter ficado na coordenação do NAP, ter auxiliado a antiga coordenadora a dar o pontapé inicial na reestruturação curricular, eu senti vontade de contribuir para alterar o nosso currículo, atualizar, modernizar, e foi assim que surgiu o interesse em vir para a coordenação. Esse um interesse mais por conta do que eu já vinha fazendo e eu acho que na minha carreira uma das únicas coisas que eu não havia feito ainda era gestão escolar. Então eu resolvi aceitar esse desafio, aprender mais alguma coisa aí (risos) antes de encerrar minha carreira (risos).

2- O que significa para a senhora ser coordenadora de curso de graduação em enfermagem?

Olha, significa fazer a gestão acadêmica do curso. A gente fica à frente do conselho de curso, que é um colegiado importante aonde todas as questões acadêmicas são discutidas e decididas. É...e também acho que é papel do coordenador de curso estar sempre olhando para o projeto pedagógico do curso, ficar atento para ver o quanto ele está sendo executado, e também tem esse papel que a gente está, com grande importância nesse momento fazendo, que é de atualizá-lo, modernizá-lo, deixá-lo mais de acordo com o perfil dos ingressantes atuais, que as últimas gerações têm um perfil bastante diferenciado do tempo em que a gente foi estudante, então é uma geração que usa muito mais a tecnologia, está mais adaptada com a tecnologia, não aguenta ficar sentado ouvindo e a gente também acredita muito nesse processo de ensino aprendizagem mais ativo, tendo o aluno como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem. E é nesse

sentido que a gente vem buscando reestruturar o curso e também fazer com que o que a gente já tem, que eu acho que a gente já tem um currículo bastante interessante e muitos dos professores e das nossas disciplinas já vêm buscando metodologias mais ativas de ensino, e a gente tem estimulado bastante isso, o protagonismo do estudante no curso. Então eu vejo eu vejo que o papel do coordenador do curso é também esse de trazer as novidades; por exemplo, a gente sabe que as nossas DCN estão para mudar, então a gente foi se inteirar disso, foi participar dos fóruns que vinham discutindo as novas DCN e trazer e discutir isso com os professores, os outros participantes da formação dos estudantes. Então a gente acha que esse também é um papel importante do coordenador. Outro papel é estar permanentemente fazendo a avaliação de como o curso está andando, então a avaliação também, é óbvio que a gente não faz isso sozinho, mas a gente tem a responsabilidade de estar atento para isso e chamar e se preocupar com isso também.

3-E que desafios você destacaria na sua atuação enquanto coordenadora?

Bom eu falei bastante do ponto de vista mais da gestão acadêmica. Mas um outro papel importante que aqui na coordenação a gente vem exercendo é atender aos alunos nas suas demandas. Que muito além das demandas pedagógicas, a gente tem atendido muitas demandas de caráter psicossocial. Então está sendo um desafio. A [nome da IES] atingiu agora em 2019 os 50% das cotas. Então a gente tem lidado aqui com questões de permanência estudantil muito importantes, e que de uma certa forma, são 30 alunos que ingressam, eles têm muita proximidade com os docentes e com a gente da Coordenação. Então frequentemente a gente tem atendido esse tipo de demanda, alunos que não conseguiram ter acesso a questões de permanência estudantil que a universidade oferece ou que a situação financeira da família muda; e temos tido também muitos alunos com o sofrimento mental, com o adoecimento mental, que a gente também tem tido que lidar com essas situações, encaminhar, resolver as questões acadêmicas, esse é um desafio bastante grande para a Coordenação.

4-E que enfermeiro você espera formar?

Bom, nós esperamos formar um enfermeiro com um perfil generalista, humanista, um enfermeiro capaz de atuar com competência, dentre todos os braços ali do processo de enfermagem: o assistir, o cuidar, o gerenciar, o educar, o pesquisar, então a gente espera formar um enfermeiro com competência em todas essas áreas da Enfermagem e uma pessoa comprometida com o Sistema Único de Saúde, capaz de defendê-lo e de na sua prática profissional é... empregar todos os seus princípios. Fazer um trabalho em equipe, trabalhar

interprofissionalmente, trabalhar com práticas colaborativas, e que também seja capaz de se auto educar, da autoeducação, de promover a sua atualização, atualização da sua equipe, uma pessoa que tenha os princípios do SUS, que coloque os princípios do SUS na sua prática e que defenda o SUS. Especialmente neste momento que vivemos (Risos).

5-Que enfermeiro vocês têm conseguido formar?

Pois é. Eu imagino que a gente tem conseguido atingir o nosso objetivo; porque a gente tem os nossos egressos muito bem colocados, tanto no mercado de trabalho como é... eles saem e prestam seleções para Residência, mestrado, e eles têm sido bastante bem sucedidos. Nós temos egressos colocados em postos importantes do Sistema Único de Saúde, eu acho que de maneira geral a gente tem tido sucesso no objetivo de formação. Obviamente eles buscam bastante a complementação, porque vão fazer Residência, vão fazer aprimoramento, mas a gente tem um percentual que já se lança ao mercado de trabalho e que tem sido... tem tido sucesso. E o que ajuda muito o nosso curso é que nós temos cenários de ensino muito variados e ricos. Então o nosso curso desde o primeiro ano a gente leva o aluno para o ensino na comunidade, nos serviços de saúde, nós temos duas disciplinas aonde eles têm uma prática de educação interprofissional, aonde se juntam os estudantes da Enfermagem, da Medicina, mais recentemente da Nutrição e da Veterinária, o que eu acho que já ajuda a prepará-los para essa prática interprofissional. Então acho que embora a gente veja necessidade de atualização e de melhorar o nosso projeto pedagógico, a gente tem bastantes coisas interessantes acontecendo, que favorecem a formação na linha do perfil que a gente deseja formar.

6-E que dificuldades o curso que você coordena tem enfrentado para formar esse perfil de enfermeiro almejado?

Eu acho que a gente tem dificuldade de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem aí, de mão dupla. A gente tem dificuldades relacionadas aos estudantes, que chegam muitas vezes imaturos para a escola, como eu te disse, com dificuldades familiares e sociais importantes que interferem no processo. É... estudantes que chegam sem o hábito de estudo contínuo, uma parcela deles vem sem esse hábito, então o ensino se torna difícil; como também a gente tem por outro lado professores mais é... digamos assim, já com uma carreira mais antiga, que têm resistência às mudanças, a práticas pedagógicas mais é... ativas, então que são ainda insistentes no ensino como transmissão e que dão aquelas aulas é... apenas visando repasse de conteúdo. Então a gente tem dificuldades dos dois lados, são desafios dos dois lados que a gente precisa superar.

7-E como o curso que você coordena tem enfrentado essas dificuldades que você pontuou?

Então, a gente tem enfrentado de maneiras diversas. Nós temos um conselho de curso que eu considero muito ativo. Então esse conselho de curso ele tem enfrentado todos os problemas de uma forma muito positiva, dialógica, especialmente quando se trata de problemas com os professores. Então a gente tem feito esse enfrentamento conjunto com o conselho, dialogando com professores, quando isso não é suficiente, levamos esse diálogo com chefias de departamentos, tentando de fato resolver os problemas; a gente tem uma Direção presente, que tem nos apoiado em vários sentidos também, inclusive no auxílio da permanência estudantil buscando outras formas; um corpo docente muito integrado, especialmente os ligados ao departamento de Enfermagem. A gente tem fortalecido os conselhos de classe, isso tem sido uma coisa muito importante para nos ajudar com essas questões, especialmente do dia-a-dia acadêmico, os conselhos de classe têm uma composição dos professores da série, dos estudantes, então se reúnem bimensalmente ou trimestralmente conforme as necessidades, discutem os problemas que estão acontecendo, tentam resolver, à medida que eles não dão conta de resolver aí vai para o Conselho de curso, e aí a gente tenta resolver essas questões. Eu acho que todos os professores aqui do Departamento são extremamente abertos para receber os alunos, para ouvi-los, para acolhê-los, tentam resolver também os problemas e quando veem que não estão conseguindo, discutem isso de perto com a Coordenação porque a gente é um grupo pequeno. E a outra forma que a gente vem trabalhando essas questões é por conta da forma como que a gente vem conduzindo a nossa reestruturação curricular. A gente vem fazendo isso de uma forma bastante participativa, onde a gente tem feito na forma de oficinas, tem feito as discussões, feito as propostas, tudo de uma forma bastante participativa, e acho que a gente já tem muitos frutos disso, mesmo que o projeto dessa forma demore mais para você fazer a atualização, a reestruturação, coisas que já vêm sendo discutidas, muitos professores já vêm colocando em prática, então eu acho que isso tem sido bastante bacana. E que mais deixa eu pensar... uma outra forma que a gente também tem feito para superar, a gente fez uma integração do nosso Núcleo de Apoio Pedagógico que eu te falei lá no começo, do qual eu fui coordenadora, nós integramos o Núcleo de Apoio Pedagógico da Enfermagem com a Medicina. Porque como a gente faz essa aposta de cada vez mais integrar os cursos e fazer uma formação integrada, a gente entendeu que tinha que partir também da gestão do curso. Então nós fizemos o plano de desenvolvimento de unidade, no que se referiu à parte da graduação fizemos um planejamento conjunto, temos desenvolvido as ações ali propostas em conjunto, esse núcleo agora é unificado, é NAP único; não tem mais o NAP-Enf o NAP-Med e aí esse Núcleo de

Apoio Pedagógico tem nos ajudado muito na reestruturação curricular, ele tem uma pedagoga, que nos ajuda e que tem participado e esse Núcleo já vinha fazendo formação de docentes, todo o nosso corpo docente já vinha participando. Agora a gente tem podido também participar na organização dessas formações. Para além disso, a [nome da IES] lançou um edital disparando é... na verdade ela almeja que os cursos se reestruturem, que eles façam um currículo que permita mais flexibilização, que permita que o estudante faça algumas escolhas. E apostando nisso ele lançou um edital dando recursos, nós ganhamos, submetemos, nós ganhamos o edital e ele foi no sentido de a gente manter a nossa assessoria, nós temos uma assessora externa, que nos ajuda na reestruturação, então também pedi recursos para formação de professor. Então a gente inclusive já ganhou o recurso e começamos um curso de capacitação docente na linha de metodologias ativas. Então eu acho que são iniciativas que a gente tem tomado, no sentido de enfrentar esses desafios. Em tudo que a gente tem feito a gente tem chamado os alunos e discutido com os alunos. Eles têm participado de todos esses colegiados que eu te falei. A gente tem buscado trazê-los para o conselho de classe, para participar ativamente do conselho de curso. Quando eles faltam a gente insiste, a gente fala da importância do protagonismo deles; por exemplo nós organizamos aqui na [nome da IES] um fórum das carreiras da área da Saúde, com o objetivo de valorizar as graduações na área da Saúde, de valorizar a formação no SUS e formação interprofissional. E os estudantes foram super protagonistas nessa nesta organização! Então isso nos aproxima, e também faz com que eles sejam mais ativos. Então dessa forma a gente vem enfrentando aí esses desafios.

[E qual é o papel dessa assessora externa a quem a senhora se referiu?]

Ela tem nos ajudado a pensar a nossa reestruturação curricular. O papel dela é sempre ajudar, nos ajudar a refletir. Ela é uma pessoa com formação muito da linha construtivista e ela não nos dá nada pronto; trabalha conosco o tempo inteirinho fazendo com que a gente seja ativo no processo. A escolha do modelo, os caminhos a seguir que ela vai discutindo conosco, ela tem tido um papel bastante importante. Inclusive o papel de nos bater entre aspas de vez em quando (risos); porque é um processo, quando a gente tem que ir pensando e refletindo, tivemos uma formação bancária, estamos acostumados também a receber as coisas prontas, e ela vem apontando para nós outros caminhos. Ela tem esse papel.

8-E com que redes de apoio o curso de Enfermagem tem contado na formação do perfil almejado?

Bom, nós temos os professores que são do departamento de Enfermagem, do instituto de Biociências, que fazem ainda a formação que a gente chama das disciplinas do básico, que a gente pretende romper um pouco com isso agora na nossa reestruturação e de professores de outros departamentos da faculdade de Medicina. Então a gente tem um corpo docente altamente titulado. A maioria dos docentes, eu diria que dos docentes que são do corpo permanente, 100% são em dedicação exclusiva. Neste momento estamos atravessando problemas financeiros importantes, então a gente não tem tido reposição de professores. Então a gente tem muitas aposentadorias sem reposição. Então nesses casos a gente tem tido professores substitutos, e os substitutos são contratados em 12 horas. Então esse também tem sido um desafio para a gente muito importante, manter o padrão do curso com aquela qualidade que a gente deseja, tendo esse monte de aposentadorias que tivemos e com professores substitutos com uma carga horária muito inferior à que um professor permanente tinha. Nós temos um cenário de ensino muito rico! Então nós temos o Hospital das Clínicas, que é completamente aberto para a formação dos nossos estudantes. Nós temos toda a rede básica de saúde do município de [local em que a IES está localizada] que é escola. Então a gente se utiliza de toda a rede básica. A gente se utiliza de vários outros equipamentos de saúde que temos no município, todos! Nós temos muita facilidade de levar e inserir os alunos nos cenários de prática em toda a rede. Então os nossos cenários de prática nos fortalecem muito. Por conta de esta escola ter participado de todas as iniciativas governamentais, Pró-SAÚDE, PROMED, PET Saúde, a gente teve a participação de vários preceptores da rede na formação dos nossos estudantes. Teve e tem. Então essa formação que a gente dá para os nossos estudantes, para os professores, ela é sempre extensiva aos preceptores. Então a gente tem preceptores que vêm sendo formados ao longo do tempo, eu acho que isso também é um ponto importante. Que mais? Nós temos uma Direção que, ainda que nós não sejamos uma escola, nós temos a faculdade de Medicina com dois cursos, a Medicina e a Enfermagem. Neste momento nós temos uma Direção muito favorável. Mas a Enfermagem já contou com muitas dificuldades porque nós somos um departamento dentre doze. Então quando temos que defender nossos interesses na congregação, isso também não é uma questão fácil para nós porque é um *versus* doze, departamentos. Nesse momento contamos com uma Direção favorável que tem nos apoiado, mas nem sempre foi assim.

[Esses doze são da Medicina?]

Da Medicina. Os outros departamentos todos da Medicina. Então os nossos interesses nem sempre foram fáceis de serem defendidos nas instâncias maiores. A gente vem pleiteando a constituição da escola de Enfermagem já há muitos anos. Então a gente acredita que neste momento apesar das dificuldades, da reestruturação que a [nome da IES] tem feito, a gente está encaminhando novamente o nosso processo de constituição da escola de Enfermagem, sair de curso para passar a ser escola. Eu acho que isso poderá também ser um grande avanço para nós. Somos um curso dentro da escola de Enfermagem e temos outras coisas que apoiam a formação da graduação já continuando a te responder, temos várias residências multiprofissionais e uniprofissionais. Temos tínhamos aprimoramento que eu não sei como vai ficar, não sei se você viu que agora parece que o governo do Estado cortou os aprimoramentos, então não sei se vai ser isso mesmo. Se for, então não teremos mais os aprimoramentos, mas tínhamos aprimoramentos em três áreas; é... temos o mestrado profissional, temos o mestrado e doutorado acadêmico, e a gente busca muito a inter-relação dessas outras esferas de formação com a graduação. Acho que a gente tem muito a avançar nessa interação, mas a gente está de olho, está ligado, está buscando a integração também com a pós-graduação *Strictu Sensu*, então acho que isso também nos potencializa. E que mais? Hum... não sei se me foge alguma coisa, temos participado de todos esses editais governamentais de estímulo à formação no SUS e à formação interprofissional, eu acho que isso tem sido rico aqui em [nome da cidade onde se localiza a IES], a gente não deixou de ganhar nenhum edital. Todos os que saíram a gente participou: PET, PET Saúde, PET Vigilância em Saúde, o PET GraduaSUS, agora esse último que lançou a gente também ganhou, não sabemos quantos projetos vão passar, mas a gente ganhou. Eu acho que isso vem também potencializando a formação dos estudantes. E outra coisa também, eu falei de ensino, a gente fomenta muito a pesquisa, a iniciação científica, a gente busca muito isso, estimula muito os alunos para fazer iniciação científica, temos solicitado bolsas e temos um programa na universidade de iniciação científica sem bolsa também; outra coisa são os projetos de extensão, que a gente também busca inserir os alunos em projetos de extensão, com bolsa e sem bolsa, então acho que tudo isso tem contribuído para a formação do perfil do estudante que a gente quer formar.

9-E com relação a DCN Enf, houve dificuldades ou há, para implantação das Diretrizes que estão vigentes?

No começo... não não houve dificuldade. No começo foi feita a reestruturação para poder caber o estágio curricular supervisionado, não temos dificuldades, não tivemos dificuldades, e para essas novas a gente já está tentando fazer nossa reestruturação conectada às novas diretrizes,

embora a gente tenha algumas críticas porque ela trabalha muito ainda com o modelo disciplinar e a gente vai tentar romper com o modelo disciplinar, a gente quer construir um currículo mais integrado, é... mas acho que não vai fugir do que está pedido ali não.

10-E você destacaria alguma rede de apoio com a qual vocês gostariam de contar, na implementação das Diretrizes?

A gente tem tentado fortalecer a nossa relação com a ABEN, ocorreu um hiato aí de filiação, a gente está buscando de novo nos filiar, temos participado dos encontros promovidos pela ABEN pela ABEN nacional, fica como eu te falei, a gente demorou, por conta de não estarmos filiados, desse hiato, a gente demorou para saber que estavam sendo construídas as novas diretrizes e para que a gente participasse dessas novas diretrizes a gente demorou, mas aí engatamos e agora estamos buscando essa filiação. É um processo meio difícil viu? (Risos) Não é assim tão fácil, é... eu acho que é mais isso, a gente... ah! Outra coisa que a gente está buscando e que eu acho que vai ser bastante importante, inclusive para colocar em prática as Diretrizes, nós estamos tentando fazer um consórcio, fomos chamados pela [nome de outra IES pública de SP] para fazer um consórcio entre as escolas de Enfermagem do estado de São Paulo, as públicas, para fazer o teste de progresso. Então a gente está se inserindo, já discutimos isso no conselho de curso, com a Direção temos uma reunião agora, mês que vem de novo com as escolas e a gente vai participar desse consórcio porque eu acho que vai ser também uma coisa bem potencializadora.

[Ao que se refere esse teste de progresso professora?]

O teste de progresso ele vai do primeiro ao último ano, é uma avaliação de conhecimentos e habilidades dos estudantes. Então é uma prova, que é realizada pelo consórcio, a mesma prova é aplicada para o conjunto dos estudantes, é... ao mesmo momento que o curso avalia como o estudante está e você pode identificar suas falhas para poder corrigir, o estudante também se autoavalia, como eu fui, o que eu preciso estudar mais, onde estão as minhas deficiências, porque ele tem um retorno. E a escola também tem esse retorno.

[E isso aconteceria ano a ano?]

Ano a ano. Então a gente está muito interessada nisso. A gente já estava, a gente já vinha fazendo, tinha um mecanismo de avaliação próprio do curso, que eu considerava bastante interessante, que ele avaliava o estudante e o professor, e aí a universidade instituiu o sistema dela. Então a gente deixou de fazer o nosso, por conta que você não vai duplicar. Mas que a

notícia que a gente tem é que como ele é um instrumento muito grande, os estudantes não têm respondido com sinceridade e a contento. Então para a gente é um instrumento que não tem balizado. A gente está muito interessada em de fato fazer uma avaliação efetiva do curso ou do nosso projeto. Então acho que o teste de progresso vai nos ajudar, e a gente tem pensado outras formas aí, de avaliação.

[E quando a senhora menciona que tem sido difícil aquela reaproximação com relação à ABEN, por que tem sido difícil?]

É mais burocrático, é o envio da documentação, a burocracia tem sido difícil porque a gente tem conversado com os membros da ABEN, nos congressos, nas reuniões e isso é muito tranquilo. O envio da documentação é muito burocrático. É mais isso essa parte.

11- Quais são suas expectativas de mudança com relação às novas Diretrizes Curriculares?

Olha eu acho que ela não tem muita clareza com relação à questão de competência, embola, tem hora que ela fala em competência, tem hora que ela fala em competências, e isso é diferente, a gente tem aprendido com a nossa assessora (risos) que isso é muito diferente, e ela embola, isso não está claro, ela traz contradições nesse sentido. Ela vai acabar permitindo uma formação disciplinar. Do jeito que ela está escrita, ela não fortalece a formação mais integrada, o currículo mais integrado, não fortalece isso. Acho que essa é uma das questões ali, e tem algumas coisas que eu acho que ficaram muito mais na ordem das intenções e deixaram de trazer de uma forma mais objetiva para que norteasse os cursos. Tem hora que fala que ela vai se pautar no conceito do processo de saúde doença tendo por base a determinação social, depois ela trabalha a sistematização voltada para as necessidades humanas básicas, então acho que tem contradições ali. Tem contradições e isso acaba dificultando a execução. Mas por outro lado eu acho que ela avança no sentido de deixar muito claro a questão da negação da formação à distância; ela acho que deixa claro isso que eu me lembro, ela dá clareza ao que é aula teórica, o que é aula prática, o que é estágio, porque a gente sabe que tem muitas particulares que as aulas práticas são no laboratório e não na interação com o usuário, com o paciente, eu acho que isso vai deixar mais claro, são coisas que não nos afetam, porque a gente já faz uma formação *pari passu*, ainda que a gente tenha esse modelo disciplinar, mas a gente vê teoria e prática integrada e não do jeito que a gente sabe que algumas particulares realizam, então isso também para a gente não vai mudar. A minha expectativa também é com relação à carga horária do estágio curricular supervisionado; que agora são 20 horas e parece que passou no Conselho

Nacional (pelo menos foi essa a conversa que eu escutei agora no Congresso Brasileiro) que passa a ser 30% do curso. Então isso é uma mudança muito significativa para nós, então vai alterar muita coisa. Mas enfim...

[E...]

Pois não.

[Quer continuar?]

Não, eu só iria falar da importância de a gente ter as Diretrizes Curriculares que são normativas que sustentam a formação.

12-E como essas discussões sobre as novas Diretrizes têm sido abordadas no interior do curso, ainda que elas não tenham sido aprovadas?

É... a partir do momento que a gente começou a participar da discussão das novas Diretrizes, a gente socializou entre todos os docentes isso, fizemos várias reuniões, divulgamos e elas têm sido utilizadas em todas as discussões que a gente tem feito para reestruturação do nosso projeto. Então assim, têm sido amplamente discutidas no curso.

[Agradecimentos]

Então, eu acho que eu queria ainda te falar mais uma coisa. Eu acho que isso é muito importante, como eu te falei nós temos um cenário de ensino muito favorável, acho que deu para você entender. E ainda esqueci de falar para você que nós temos um centro de saúde escola, que é uma unidade da faculdade de Medicina, que é muito importante na formação. É além de toda a rede de atenção primária, temos o centro de saúde escola também. Agora, eu acho que um grande desafio para nossa concepção das novas diretrizes será o que está por vir! Não sabemos! Então eu acho que conforme for o caminho tomado pela nova política com relação ao SUS, isso vai impactar muito diretamente na formação dos estudantes! E já vem impactando, com a PEC 95 a gente já viu a redução de recursos para a Saúde e a gente já tem visto isso na prática. Então onde os alunos estão a gente já tem sentido falta de profissionais, falta de recursos, e isso vai impactar sobremaneira na formação dos nossos estudantes! E não tenha dúvidas disso, não tenha dúvidas. Então é uma questão preocupante, e que nos toca muito de perto. [Nome do município de localização da IES] mudou a rede de Estratégia de Saúde da Família, ela era gerenciada por uma fundação. Teve um novo chamamento público e foi mudada a gestão, acabou de ser mudada a gestão. Então como eu te disse naquelas disciplinas que tem a integração dos cursos, a maioria dos professores são preceptores da atenção básica! São

dentistas, assistentes sociais, enfermeiros, médicos, eles dão aula para os nossos alunos! Eu não sei como vai ficar, porque a gente tinha um acordo com a antiga Fundação, que permitia a liberação desses preceptores em quatro horas para estar com os alunos no dia de atividade e em algumas horas semanais para formação. Não sei como vai ficar. Então são questões que não tem jeito, a saúde está muito atrelada com isso, o ensino na Saúde está muito atrelado, a gente... então isso são mais preocupações para o coordenador, para a gestão do curso (risos) para a gente saber como tudo isso vai ficar. Bacana o trabalho de vocês, parabéns pela proposta, eu acho que muito importante para a Enfermagem Brasileira, para pensar a formação, muito importante, vocês estão de parabéns.

[Agradecimentos finais].

A5

1-Que iniciativas a ABEN tem realizado, visando a construção da sustentabilidade das novas DCN Enf?

Antes de eu chegar na sustentabilidade, eu acho que dá para reportar o papel da ABEN, tem que lembrar que ao pensar sustentabilidade, a ABEN já está partindo de um certo pressuposto, qual o pressuposto? Que ela vem atuando há bastante tempo, primeiro ela tem uma tradição histórica na construção coletiva de todas as temáticas relacionadas à Educação em Enfermagem no Brasil. Isso está posto. Segundo, especificamente nas Diretrizes, a ABEN teve um papel importante na construção das primeiras Diretrizes, teve um papel importante na confluência, na sensibilização para um momento de necessidade de avançar, de construir as segundas Diretrizes, as novas Diretrizes. Então ela partiu dessa ideia de sensibilizar, aglutinar as pessoas, promover o debate, ser o *locus*, construir os fóruns, ouvir o máximo possível de diferentes atores, não só coordenadores, mas envolver as seções; aí ela podia muito bem falar assim: “Está feito o meu papel. Apresentamos, protocolamos uma proposta junto ao MEC”. Quando ela pensa em sustentabilidade, ela já está partindo de um pressuposto de que as normativas em si são apenas um momento do processo. Eu possuir normativas que vão regular, mecanismos regulatórios dos cursos de Enfermagem no Brasil (e as Diretrizes são um desses mecanismos) é parte importante, mas entre a normatização e a mudança da realidade há um processo que acontece, que é capilar, que acontece nas diferentes realidades, as assimilações são diferentes, os processos são diferentes, e essa lição a gente já aprendeu com as primeiras Diretrizes. Primeiro, as coisas não mudam do dia para a noite; segundo, elas mudam de formas muito diferentes. Como vão ser essas mudanças, como vão ser as apropriações, o que as escolas vão fazer, o que os cursos vão fazer. Então eu acho que o pressuposto ao falar em sustentabilidade a gente está partindo do pressuposto da construção processual, da transformação que depende de diferentes atores, de que isso demanda um trabalho educativo entre aspas, e podemos pensar, de capacitação dos atores para fazer a mudança, e aí eu só entendo o uso desse termo sustentabilidade – porque não é dar sustentação às Diretrizes, é dar sustentação aos atores, para que a apropriação dessas novas regulamentações e as mudanças que eles vão promover nos seus locais sejam o mais coerentes possíveis, o mais fundamentadas naquilo que a profissão estabeleceu que é melhor para si, para a profissão, pelo menos nesse momento, daqui a pouco a gente pode achar que é pouco. Então o que a ABEN tem feito? Dito isto – e digamos que até agora eu falei por que ela tem feito, por que ela tem tomado iniciativas – ela toma iniciativas de sustentabilidade porque ela acha (e ela acha porque os enfermeiros acham) que não basta

regulamentar, é preciso fazer com que essa regulamentação jogue em favor da qualidade, ela seja efetivada para mudanças para melhor, não simples obediência a uma regra, não simples leitura digamos uma leitura linear e só pragmática da regra, “vou ver o que que dessa regra eu sou obrigado a fazer, o que que eu tenho que dar um jeitinho”; ou seja, ninguém está pensando em dar jeitinhos nos cursos porque tem uma nova Diretriz. É pensar o que os cursos precisam melhorar para uma Enfermagem melhor. Aí, pensando nisso, no porquê, a gente chega a quais iniciativas. O quais para mim ainda está se delineando. Por que está se delineando? Que iniciativas a ABEN toma? Porque houve um atraso entre a proposta ser protocolizada no MEC, toda a fase de aprovação e divulgação, para daí efetivamente você dizer sustentabilidade das novas Diretrizes, elas já têm que existirem, elas ainda não existem enquanto normativa, ela não está uma normativa legal aprovada. Elas existem enquanto proposta. Então, obviamente quando a gente fala o que a ABEN tem feito, ela tem feito eu acho que iniciativas de preparo de terreno, para quando as Diretrizes chegarem. Preparo de terreno em que sentido? Primeiro eu acho que pelo próprio processo de construção ter sido o mais participativo possível, já era um preparo de terreno para que elas fossem sustentáveis depois. Porque se vem uma Diretriz de cima para baixo e agora cumpra-se, seria muito mais difícil pensar o que fazer agora. Na medida em que o processo foi se construindo, captando diferentes atores, ouvindo escolas, imagina-se que o terreno está mais propício à chegada das Diretrizes. Então elas existem enquanto documento propositor, a ABEN trabalhou para que esse documento representasse avanço e que representasse ou expressasse as múltiplas realidades, ou as múltiplas demandas que a Enfermagem tem sofrido enquanto profissão no Brasil (porque eu acho que esse foi o maior trabalho das Diretrizes, esperar expressar tendências de Enfermagem para o futuro); então a ABEN vem fazendo esse papel de captar tendências de Enfermagem para o futuro. Não é mais aquela Enfermagem que só atuava, que tinha um trabalho X, agora é uma Enfermagem que tem um trabalho X, mas está se transformando para Y, Z e as Diretrizes tentam expressar isso. E a grande ação de sustentabilidade daqui para a frente, digamos que o terreno foi preparado até aqui. Vamos fazer essa alegoria com o terreno então, que é a seguinte: foi preparado até aqui, não veio o plantio, não chegaram as Diretrizes, não dá para deixar o terreno secar à míngua, porque vamos pensar: a erva daninha chega, resseca, não está mais adubado. Então a primeira ação de sustentabilidade é manter este terreno fértil, e isso é quase como manter em pauta, manter em discussão, manter a sensibilidade aguçada dos atores. Porque senão agora fala assim: “Oh, todo esforço acabou, vamos descansar”. E vamos esperar um ano, dois anos, já faz mais de um ano. 2018 já foi um ano de espera. Então, fazer a parte de sustentabilidade era também garantir que essa vigília, esse acompanhamento, esse vamos manter os atores juntos, vamos nos

manter unidos porque a tarefa só está começando, isso ela fez como? Eu acho que ela fez via seções, a principal articulação da ABEN, o jeito de trabalhar da ABEN é via a sua capilaridade nos estados. Ela tem seções nos estados, os estados têm as suas diretorias de educação e têm as escolas vinculadas. Então eu acho que o principal trabalho foi via escolas vinculadas, a informação, a sensibilização e a escuta dos diretores das seções, para que esses diretores também tivessem a escuta, o diálogo e a sensibilização com as escolas. As vinculadas já têm um canal um pouquinho mais traçado. Mas tem que lembrar também que há um canal que é independente de a escola ser vinculada ou não, que é o diálogo com as escolas em geral, que é via os eventos. Então tanto a ABEN faz isso nos SENADEN, quando ela promove, amplia, chama para discussão, quando eu falo um evento chama para discussão, eu estou fazendo esse trabalho: “vamos manter o terreno úmido, vamos manter o terreno limpo, vamos manter o terreno adubado, vamos continuar trabalhando enquanto não chegam essas Diretrizes”. Então o trabalho da ABEN foi manter essa sensibilidade via SENADEN, via escolas vinculadas, via diretores de educação. Isso por quê? Porque eu acho que as ações posteriores elas estão ainda um pouco na dependência de as Diretrizes efetivamente chegarem. Existem iniciativas pensadas, mas elas não estão em curso ainda. As iniciativas pensadas dizem respeito à manutenção desse fórum permanente de discussão e de capacitação de professores e coordenadores. Mas você fala: Ah mas hoje já existe uma iniciativa acontecendo? Pensando em ampliar as competências de coordenadores de curso, de professores, as universidades, de nós mesmos (somos avaliadores), depois na frente tem que pensar também que os mesmos professores eles são professores no dia a dia, eles são enfermeiros, às vezes eles estão na posição de coordenador e às vezes eles estão lá na posição de avaliadores de curso, via INEP. Então quando eu falei assim, ampliar as competências dessas pessoas, desses atores, nós estamos pensando nesses múltiplos papéis que eles suscitam. Eu não vou me capacitar só enquanto coordenadora, eu estou me capacitando para todos esses papéis. Se perguntar que iniciativa está realmente acontecendo nesse momento, ela não está acontecendo diretamente, não tem um programa em curso voltado para a implantação das Diretrizes porque meio que parou a máquina. O que a ABEN tem feito é não deixar esse assunto sair da pauta, não deixar esse tema parar de ser discutido, parar de ser refletido nas escolas, captar um pouco melhor que dificuldades ou que panorama vai acontecer lá nos locais, porque as realidades institucionais são muito diferentes! Mas as iniciativas elas estão nesse momento de transição. O que vem a seguir a gente vai ter que inclusive repactuar, porque estavam repactuadas algumas ações, por exemplo, que necessitavam até captação de fomento, vou dar um exemplo tá, uma ação possível, pós-Diretriz, seria por exemplo, criar uma plataforma, um mecanismo de divulgação,

de compartilhar experiências, de capacitar os coordenadores, mas hoje a gente não pode já encampar essa ação, porque assim como demorou um ano, pode demorar mais um. Nós temos que esperar as Diretrizes saírem. Agora, as ações elas estão sendo de pactuação, de combinar com essas pessoas “o que vocês acham possível fazer no estado de vocês”? Maranhão, como que está? Mato Grosso, Santa Catarina? Quantas escolas têm? Vamos manter discussões anuais, vamos manter os fóruns de escolas? Então hoje para mim a grande iniciativa é a manutenção dos fóruns de escolas, e a manutenção dos SENADEN, e como é que eu diria? A própria plataforma da ABEN, para que esteja mais sintonizada e mais atualizada para que essas informações cheguem para as pessoas de forma mais rápida.

2-Qual é a importância do coordenador de curso na sustentabilidade das novas Diretrizes?

Olha, eu particularmente, pessoalmente – agora não estou falando em nome da comissão da ABEN – eu sou uma pessoa que tenho batido muito nessa tecla! Eu acho que o coordenador de curso, talvez pela minha experiência como avaliadora, e aí por conhecer a realidade dos coordenadores, e devido à maioria dos cursos estar em instituições privadas, em grandes redes de instituições que trabalham com pacotes de formação, com currículos que se reproduzem e pouco captam da realidade; e que dão uma margem de liberdade, de autonomia para professores e coordenadores, ínfima, ínfima, muito insignificante; então sensibilizada com isso, eu acho que o coordenador tem um papel fundamental. E vou te dizer por quê. Porque quando eu penso em uma universidade pública, que é a minha experiência pessoal como professora, eu diria que tudo é construído muito coletivamente. O coordenador tem uma liderança, o coordenador tem um papel. Na pública, ele não tem esse poder por exemplo que é dado para o coordenador que é quase que um gestor, ele decide quem contrata, quem não contrata, quem demite, se o professor dá dez disciplinas, se dá cinco. Na pública é tudo muito construído com um papel de liderança, mas tendo um bom corpo de professores, meio que independente do coordenador, as coisas podem acontecer. Mas na grande maioria da iniciativa privada, o coordenador é meio que um representante da gestão perante os professores e representante dos professores perante a gestão. Ele é o elo ali entre dois universos que, às vezes não, na maioria das vezes, não pensam igual, não têm a mesma perspectiva, porque hoje toda aquela lógica da empresa, do mercado predomina e os professores normalmente estão pensando mais na formação, eles têm um vínculo maior com a Enfermagem, e o coordenador é esse elo. Então a importância do coordenador, se ele vai passar a ser um simples representante da empresa para dar um jeitinho, não vai fazer essa integração com a profissão, com a qualidade, se ele vai ter argumento para

defender, eu acho que na iniciativa privada o coordenador é fundamental; ele põe a perder tudo, mesmo às vezes tendo um corpo de professores. Pode ter um corpo de professores bom, se o coordenador não perceber a oportunidade de avanço e ele não desenvolver competências dessa defesa da qualidade, o coordenador pode pôr tudo a perder. E às vezes em uma pública não acontece porque há outros mecanismos de defesa e de vinculação. Então eu acho fundamental. Segundo, que eu acho que não chega muito para a maioria dos coordenadores, não chega a capacidade, a argumentação, a fundamentação que envolve todo um processo de mudança que vem com as Diretrizes. Às vezes virá uma simples tradução: “Como que eu vou colocar as Diretrizes aqui no meu curso, gastando o mínimo possível, e obedecendo àquilo que é obrigado, mantendo o máximo possível o curso dentro da lógica da empresa, dos ditames da empresa”? E aí eu acho que a oportunidade é a partir das novas Diretrizes, construir essa maior competência do coordenador. Eu acho que ele é peça chave e inclusive condutor para captar esse constructo dos professores e alunos para a importância do momento. Ou seja, o coordenador pode transformar as novas Diretrizes em um acontecimento, em um momento, na abertura de um processo real de mudança, ou ele pode transformar isso só em um acontecimento estanque, uma simples adaptação, e morreu ali. Professores sem saber o que aconteceu, por que está acontecendo, aluno sem saber o que aconteceu e por que está acontecendo e um pequeno grupo dentro da própria instituição fazendo novamente, transformando um pacote pronto de currículos em um pacote pronto com uma nova roupagem, com uma nova adaptação e os coordenadores sendo os reprodutores dessa lógica, permitindo, aprovando e não fazendo essa mediação em favor da qualidade, das mudanças, mas fazendo em favor da simples regulação do mínimo possível. Transformar as Diretrizes no mínimo possível é o que eu temo, se não houver coordenadores preparados. Ah você está tirando a importância dos professores? Não! De maneira nenhuma eu estou tirando a importância do conjunto, dos professores, estudantes, enfermeiros, campo, sociedade, mas nós sabemos que em grande parte das instituições é o coordenador a peça-chave, é esse interlocutor, é ele quem vai dar a voz, vai poder sinalizar, e eles sofrem bastante pressão. É difícil, é difícil acontecer, eu sei como é complicado porque ele também é empregado das instituições, e ele é muitas vezes uma peça meio descartável também igual professor. O que eu sinto hoje é que o professor é uma peça descartável e o coordenador é uma peça conveniente. Convém? Ele está sendo conveniente para a empresa? Se não, troca. Mas eu acho que essa peça-chave, as empresas educacionais só estão sensíveis a isso, se isso representar algum benefício para elas. Então ter alianças com a rede, com os serviços, com os egressos, isso talvez jogue em favor; o coordenador tem que ter esses aliados, ele sozinho não consegue nada. E eu acho que conseguir melhorar ferramenta, que ele tenha mais ferramentas

para fazer isso; talvez seja aqui aquelas iniciativas que estão na cabeça da ABEN, mas que a gente ainda está conseguindo fazer via escolas vinculadas e via eventos, mas a gente precisa ampliar ainda mais porque tem uma grande maioria de cursos que não vão aos fóruns de escolas, não são escola vinculada e não vão ao SENADEN. Como que a gente chega até eles, a essa parcela? Então, eu nem sei qual é a parcela, se é 70, 90%, mas eu sei que é a maioria. Os que estão nos SENADEN, nos fóruns, nas escolas vinculadas, estão trabalhando, estão querendo, mas eles não são a maioria.

3-Que mecanismos de participação a ABEN tem proporcionado aos coordenadores de curso, no sentido da construção da sustentabilidade das novas Diretrizes?

Eu acho que eu respondi meio embrulhado nas outras respostas, mas aí eu vou destacar, que é exatamente o que eu falei, os mecanismos atuais para mim, que eu percebo assim funcionando – podem ter outros em experiências locais, porque uma seção pode estar construindo um canal diferente – mas eu vou dizer daqueles canais que são amplos. Então eu vou destacar novamente os SENADEN, eu acho um recurso super importante de capacitação, de instrumentalização, de discussão, de parceria; a vinculação das escolas, porque a partir do momento em que elas são escolas vinculadas elas têm um canal permanente, a partir do momento em que elas são vinculadas, elas estão quase que imediatamente em comunicação, porque a ABEN faz boletins, informes, com tudo que está acontecendo, se tem alguma posição da ABEN ela pode consultar, elas estão mais acessíveis, tanto para serem consultadas como para serem convocadas, “oh vamos... precisamos demandar algum documento, demandar alguma ação”, então as escolas vinculadas são o segundo; e o terceiro são os fóruns de escolas nos estados. O fórum de escola é um comitê, é quase como um evento, são reuniões temáticas. As seções têm diferenças também na forma como elas fazem. Em algumas seções isso já está mais regular, já está na agenda da seção, todo semestre, uma vez por semestre, duas vezes por semestre e já tem uma prática, quando o coordenador não vai manda um representante. Mas isso também funciona diferente; tem uma tarefa que seria tomar essas experiências positivas dos fóruns de escolas, dos estados que têm uma experiência mais consolidada e consolidar a dos estados que não conseguiram, para não ficar só na hora da urgência. Vou dar um exemplo, na época da construção das Diretrizes, as seções se mobilizaram nos fóruns, trouxeram escolas, algumas várias outras poucas, mas houve uma mobilização. Os estados que têm regularidade, consolidação dos fóruns, continuam fazendo suas reuniões, seus momentos de discussão. Outros podem estar esperando quando forem aprovadas as Diretrizes para se reunir novamente. Então, eu acho o fórum super importante, mas ele precisa ser otimizado. Precisa ser mais

consolidado. Até porque mudaria, imagina isso acontecendo regularmente em todo Brasil, até o perfil do SENADEN seria diferente. Porque o SENADEN seria a confluência de um amplo processo que vem das bases. Então isso é uma coisa que existe como um modelo que funciona melhor em alguns lugares e mais fragilmente em outros. Mas ele está posto, ele está previsto e assegurado. Falei os três? SENADEN, fóruns e escolas. E os veículos digamos que eu acho que talvez a gente tenha que melhorar também, que é das mídias sociais e etc. Por exemplo, tem o *site* da ABEN, que é um lugar onde agrega informações, que busca atualizar, mas a partir daí, buscar outras linguagens digamos mais midiáticas talvez seja um caminho também. Mas esses três eu acho que são os que estão mais prontos, e o *site*.

4-E como a ABEN poderia apoiar o coordenador de curso para a efetiva implementação das novas Diretrizes?

Quando eu te falei das iniciativas eu mencionei as que estão mais acontecendo. Essa seria uma iniciativa que ela está ainda no plano das ideias, do planejamento, como um alvo, ela é um alvo digamos para a ABEN; chegar no coordenador de curso, apoiar o coordenador para que ele seja esse ponto de interlocução importante, para que ele seja apoiado e ele é um apoiador dos professores. Ele recebe apoio e ele é um apoiador dos movimentos com alunos, com professores etc. Eu acredito muito em educação mesmo, de construção de competência de coordenadores. Eu acho que poderia ter, por exemplo (mas isso que eu estou te falando são opiniões) plataformas para debate, para divulgação de materiais, para fazer tipo fóruns *online*; não seriam grandes palestras, mas falas, gravações de lideranças, divulgar experiências que têm dado certo, pequenas palestras, pequenos cursos, minicursos, mas em um modelo de plataforma *online*. Porque a gente não vai poder só esperar um evento por ano. Vamos pensar o melhor dos cenários. Nós já temos um evento, que hoje é bianual, mas que em alguns momentos por demandas maiores ele já aconteceu em alguns períodos, de a ABEN fazer anual; nós temos vamos imaginar um estado que tenha seus fóruns de escolas e que tenha dois, três, quatro fóruns, vamos imaginar dois, três fóruns durante o ano; que a ABEN tenha a disponibilização de materiais, de informações a todo momento aberta, eu ainda acho que falta, ainda não vai captar todo mundo, eu acho que precisávamos fazer essa plataforma onde tivesse ali minicursos, mini palestras, gravações, experiências em entrevistas sabe? Entrevistas com coordenadores, os coordenadores pudessem falar “é eu tenho dificuldades” e agora vamos fazer uma seção ali e organiza a seção para enfrentar tal dificuldade, e faz como se fosse uma mesa, *chats*, e divulgar, captar, aproximar o estado. O estado que tem uma experiência legal em uma determinada coisa passa para os outros; mas isso está em um plano assim, de metas. Isso a gente desejaria, mas

para isso acontecer precisa também da questão do fomento, que isso custa também concretamente, precisa de recursos, precisa de fomento, isso tem gastos. Mas a ABEN tem uma coisa boa que ela tem essa rede. Ela consegue captar sem nem precisar... “Preciso de alguém que fale sobre isso, apresente sobre isso, para isso para isso”, ela tem os canais, ela tem os talentos ali espalhados pelo Brasil, com os quais ela pode contar. O problema é que custa muito aglutinar as pessoas para produzirem dispositivos, tecnologias que cheguem para os coordenadores. Aí eu penso N tecnologias poderiam sair. Hoje a gente está na época do não queremos o EaD para o curso de Enfermagem, da graduação, mas podemos usar o EaD para diálogo e capacitação de coordenadores, de corpo docente, de mobilização com entidades de estudantes. Então esse seria digamos um desejaria (risos).

[Agradecimentos].