



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE - CCBS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - Mestrado

DAYANNE CRISTINA MENDES FERREIRA TOMAZ

**A (RE) CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO  
PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM  
ENFERMAGEM NA ABORDAGEM DOCENTE**

**RIO DE JANEIRO  
2007**

DAYANNE CRISTINA MENDES FERREIRA TOMAZ

# **A (RE) CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NA ABORDAGEM DOCENTE**

Relatório final da Dissertação apresentado a banca examinadora do Curso de Mestrado em Enfermagem na linha Enfermagem População: conhecimentos, atitudes e práticas em saúde da Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro – UNIRIO como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

ORIENTADORA: Dra. Teresinha de Jesus do Espírito Santo da Silva

**RIO DE JANEIRO  
2007**

DAYANNE CRISTINA MENDES FERREIRA TOMAZ

# **A (RE) CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NA ABORDAGEM DOCENTE**

Relatório final da Dissertação apresentado a banca examinadora do Curso de Mestrado em Enfermagem na linha Enfermagem População: conhecimentos, atitudes e práticas em saúde da Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro – UNIRIO como requisito para obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Dra. Teresinha de Jesus Espírito Santo da Silva  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Presidente

---

Dra. Abigail Moura  
Fundação Educacional Serra dos Órgãos  
1º Examinador

---

Dra. Joanir Pereira Passos  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
2ª Examinadora

---

Dra. Ann Mary Machado Tinoco Feitosa Rosas  
Escola de Enfermagem Ana Néri-UFRJ  
1ª Suplente

---

Dra. Florença Rumem Tocantins  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
2ª Suplente

**RIO DE JANEIRO  
2007**

A minha mãe por todo amor, carinho e incentivo e preocupação para que eu aqui chegasse.

A UNIFESO e a UNIRIO por ter gerado em mim o que hoje eu sou e por tornar possível a realização deste estudo.

“ Deus dá a todos uma estrela,  
Uns fazem da sua estrela um sol,  
Outros nem conseguem vê-la”

Helena Kolody

## AGRADECIMENTOS

O Deus por ter me colocado nesta profissão e me impulsionar a cada dia a cumprir o meu destino.

À minha mãe Célia Tomaz, que compartilha comigo todos os sonhos, tensões e anseios. Se hoje estou aqui devo muito a você! Amo-te!

Ao meu pai Laércio (em memória), que mesmo não estando mais presente em minha vida, sei que jamais me abandonou em forma espiritual.

Ao meu irmão Marcos, pela amizade e apoio!

À minha família por tanto apoio, pois sem eles eu nada seria.

À Dra. Teresinha de Jesus do Espírito Santo da Silva, por me fazer caminhar pela pesquisa, pela orientação, carinho e acima de tudo pela paciência.

À Ms. e amiga Kátia Cristina Fellipe pela oportunidade e ensinamentos.

À Ms e amiga Verônica dos Santos Albuquerque, por todos os ensinamentos

À Dra Reggia Celeste da Cruz Borges, por ser esse exemplo de vida, compartilhando meus estresses, confiando em mim quanto profissional, pelo apoio e compreensão.

À Dra e “mãezinha”, Dra. Abigail Moura, pelo exemplo de profissional, minha admiração, carinho e respeito.

À Ms. Suzelaine Tanjji, por toda a contribuição a minha vida profissional.

À Carmem Monteiro Lopes, pela pessoa maravilhosa e especial.

Ao Ms. Luís Cláudio da Rocha Fraga, esteja onde estiver, lançou em mim esta oportunidade fazendo com que os sonhos saíssem da mente para a realidade

À Ms. Selma Vaz Vidal, por toda a garra e pela paixão de ser enfermeira.

Às amigas e companheiras de mestrado Débora Passos da Silva Jones, Viviane da Costa Freitas Silva e Ana Paula dos Santos Esteves, pelos momentos de alegria, por terem compartilhado das aflições e dificuldades, finalmente conseguimos a concretização desse sonho.

Aos docentes da UNIRIO e da UNIFESO que souberam me acolher e foram sujeitos desta construção.

Aos meus alunos, que em muito me motivaram na concretização deste estudo.

E a todos aqueles que por ventura o nome deixei de mencionar, mas que participaram e contribuíram para que mais este sonho fosse realizado.

Muito obrigada!

## FICHA CATALOGRÁFICA

TOMAZ, Dayanne Cristina Mendes Ferreira Tomaz.

**A (re) construção do projeto político pedagógico do curso de graduação em enfermagem: na abordagem docente.** Dayanne Cristina Mendes Ferreira Tomaz – Rio de Janeiro: [s.n.], 2007

99fls.

Dissertação (Mestrado em Enfermagem)- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2007-03-26

Referências:

Descritores: 1. Enfermagem 2. Projeto Político Pedagógico 3. Docentes



## RESUMO

TOMAZ, Dayanne Cristina Mendes Ferreira. **A (RE) CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: NA ABORDAGEM DOCENTE.** Curso de Mestrado em Enfermagem-Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, 2007 (100 fls). Dissertação de Mestrado em Enfermagem

Este estudo buscou compreender a participação dos docentes na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico de um Curso de Graduação em Enfermagem, tendo como referencial as Diretrizes Curriculares. Justificou-se este estudo pela possibilidade que ele possui em servir como uma fonte de registro dos avanços ocorridos no processo de (re) construção do Projeto Político Pedagógico (P.P. P), visto que este projeto deve ser construído coletivamente, tendo como sujeito o docente agindo como facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem. Este estudo está inserido na linha de pesquisa Enfermagem e População: conhecimentos, atitudes e práticas em Saúde, do Programa de Pós-Graduação / Mestrado em Enfermagem da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Tratou-se de um estudo com a abordagem qualitativa do tipo descritivo, tendo como referencial teórico as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Graduação em Enfermagem, a partir dos trabalhos de (Torrez, 2003); (Meyer e Kruse, 2003); (Faustino; Moraes; Oliveira e Egry, 2003); (FeuerwerKer e Almeida, 2003); (Timoteo e Liberalino, 2003). O cenário do Estudo foi um Centro Universitário situado na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, que vivencia o processo de (re) construção do P.P.P. Os sujeitos foram professores que compõem o quadro docente dos Cursos de Graduação em Enfermagem da Instituição supra citada. A coleta de dados foi por meio de um formulário semi-estruturado com os sujeitos da pesquisa. O método de análise dos dados escolhido foi à análise de conteúdo. O estudo obteve a participação de 09 docentes do Curso de Graduação em Enfermagem da instituição cenário do estudo. Após a análise dos resultados evidenciou-se que os docentes conhecem parcialmente o P.P. P, através da descrição do processo de reconstrução da rede curricular os elementos que o compõe, quanto à participação evidenciamos que a mesma encontra-se restrita a alguns grupos de docentes, o que contradiz ao proposto pelas Diretrizes Curriculares, que enfatiza que o PPP deve ser coletivamente construído. Como forma de promover uma maior participação docente no processo de reconstrução deste projeto, faz-se necessário que todos os sujeitos da formação sejam aproximados do projeto, conhecendo a sua finalidade, importância e elementos que o compõem, que as experiências coletivas que construíram o antigo, possam ser utilizadas na construção do novo PPP. Como contribuições para a construção do PPP os sujeitos apontaram a troca de experiências, vivências e práticas como elementos que podem enriquecer esta proposta. Assim sendo, torna-se de suma importância que os coordenadores dos Cursos de Graduação em Enfermagem encarem o PPP, não como um documento para ficar arquivado, mas sim como um documento para ser compartilhado com todos os membros da comunidade acadêmica e constantemente construído e (re) construído.

Palavras-Chave: Enfermagem; Projeto Político Pedagógico; Docentes.

## ABSTRACT

TOMAZ, Dayanne Cristina Mendes Ferreira. **The Politician Pedagogical Projects reconstruction of the nursing graduation course: In the teaching Boarding.** Nursing Master Graduation- Federal University of State of Rio de Janeiro- UNIRIO, 2007 (100fls). Master Nursing dissertation.

This study it searched to understand the participation of the teaching in the collective construction of the Project Pedagogical Politician of a Course of Graduation in Nursing, being had as reference for a direction Curricular Lines. Justified this study for the possibility that it having to serving as a source of register of the advances occurred in the process of reconstruction of Politician Pedagogical Projects (P.P.P), since this project must be constructed collectively, having as subject the professor acting as easer and mediating of the teach-learning process. This study he is inserted in the research line Nursing and Population: knowledge, practical attitudes and in Health, of the Program of After-Graduation/Master in Nursing of the Federal University of the State of Rio De Janeiro (UNIRIO). One was about a study with the qualitative boarding of the descriptive type, having as reference theoretician the National Curricular Lines of direction (DCNs) for the Courses of Graduation in Nursing, from the works of (Torrez, 2003); (Meyer and Kruse, 2003); (Faustino; Morales; Oliveira and Egry, 2003); (FeuerwerKer and Almeida, 2003); (Timoteo and Liberalino, 2003). The scene of the Study was a situated University Center in the Mountain Region of the State of Rio De Janeiro, which lives deeply the process of (re) construction of the P.P.P. The citizens had been professor who composes the teaching picture of the Courses of Graduation in Nursing of the Institution supply cited. The collection of data was by means of a form half-structuralized with the citizens of the research. The method of analysis of the data chosen was the content analysis. The study it got the participation of 09 professors of the Course of Graduation in Nursing of the institution scene of the study. After the analysis of the results was proven that the professors meet with some restrictions the P.P.P, as well as the elements that composes it, how much the participation evidences that the same one meets restricted to some groups of professors, what contradicts to the considered one for the Curricular Lines of direction, that emphasize that the PPP must collectively be constructed. As form to promote a bigger teaching participation in the process of reconstruction of this project, one becomes necessary that all the citizens of the formation are approached to the project, having known its purpose, importance and elements that compose it, that the collective experiences that had constructed the old one, can be used in the construction of the new PPP. As contributions for the construction of the PPP the citizens had pointed the practical exchange of experiences, experiences and as elements that can enrich this proposal. Thus being, one becomes of utmost importance that the coordinators of the Courses of Graduation in Nursing face the PPP, not as a document to be filed, but yes as a document to be shared with all the members of the academic community and constantly constructed e (re) constructed.

**Key-words:** Nursing, Politician Pedagogical Projects, professor

## RESUMEN

TOMAZ, Dayanne Cristina Mendes Ferreira.. **LA CONSTRUCCIÓN DEL POLÍTICO PEDAGÓGICO DEL PROYECTO DEL CURSO DE LA GRADUACIÓN EN EL OFICIO DE ENFERMERÍA: EL SUBIR DE ENSEÑANZA**. Curso de Mestrado en Del oficio de enfermería-Universidad Federal Del Estado de Rio de Janeiro. UNIRIO, 2007. Dissertação de Mestrado Del Enfermería

Este estudio que busco para entender la participación de los profesores en la construcción colectiva del político pedagógico del proyecto de un curso de la graduación en el oficio de enfermera, siendo tenido como referencial las líneas del plan de estudios de la dirección. Este estudio para la posibilidad fue justificado que él los possesses en la porción como una fuente del registro de los avances ocurrió en curso de construcción (de la velocidad reversa) de Projeto Político Pedagógico (P.P.P), puesto que este proyecto se debe construir colectivamente, teniendo como tema el profesor que actúa como facilitador y mediar del proceso enseñar-que aprende. Este estudio lo insertan en la línea oficio de enfermera y población de la investigación: conocimiento, actitudes prácticas y en salud, Del programa de After-Graduation/Mestrado en el oficio de enfermera de la universidad federal Del estado de Río de Janeiro (UNIRIO). Uno estaca sobre un estudio con subir cualitativo Del tipo descriptivo, teniendo como teórico referencial las líneas Del plan de estudios nacionales de la dirección (DCNS) para los cursos de la graduación en el oficio de enfermera, de los trabajos de (Torrez, 2003); (Meyer y Kruse, 2003); (Faustino; Moraes; Oliveira y Egry, 2003); (Feuerwerker y Almeida, 2003); (Timoteo y Liberalino, 2003). La eciana Del estudio era un centro situado de la universidad en la región de Serrana Del estado de Río de Janeiro, ese las vidas profundamente el proceso de la construcción (de la velocidad reversa) Del P.P.P. Los ciudadanos habían sido los profesores que componen el cuadro de enseñanza de los cursos de la graduación en el oficio de enfermera de la fuente de la institución citada. La recosida de da tos estaca por médio de una mitad-structuralized de la forma con los ciudadanos de la investigación. El método de análisis de los datos elegidos era el análisis del contenido. El estudio consigue la participación de 09 profesores Del curso de la graduación en el oficio de enfermera de la eciana de la institución Del estudio. Depois de que el análisis de los resultados feira proba do que los profesores son parcialmente inconscientes del P.P.P, así como los elementos que lo compone, cuánto las evidencias de la participación que las mismas reuniones una restringieron a algunos grupos de profesores, qué contradice considerado para las líneas del plan de estudios de la dirección, que acentúan que el PPP debe ser construido colectivamente. Como forma para promover una participación de enseñanza más grande en curso de reconstrucción de este proyecto, uno llega a ser necesario que acercan a todos los ciudadanos de la formación al proyecto, sabiendo su propósito, importancia y los elementos que lo componen, que las experiencias colectivas que habían construido el viejo, se pueden utilizar en la construcción del nuevo PPP. Como contribuciones para la construcción del PPP los ciudadanos habían señalado el intercambio práctico de las experiencias, experiencias y como elementos que pueden enriquecer esta oferta. Así siendo, uno se convierte en de importancia extrema que los coordinadores de los cursos de la graduación en cara del oficio de enfermera el PPP, no mientras que un documento que se archivará, pero como documento que se compartirá sí con todos los miembros de la comunidad académica y de la e constantemente construida y reconstruidas.

**Palabra-Llave:** Oficio de enfermera; Político pedagógico del proyecto; Profesores

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>09</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>10</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>11</b>
<b>1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS- IDEALIZANDO A GRANDE VIAGEM RUMO AO PPP .....</b>	<b>14</b>
<b>OBJETO .....</b>	<b>19</b>
<b>QUESTÕES NORTEADORAS .....</b>	<b>20</b>
<b>OBJETIVO.....</b>	<b>20</b>
<b>JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>20</b>
<b>2.DESBRAVANDO O PPP E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ENFERMAGEM.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1. ABEN: DA PROPOSTA DE CURRÍCULO MÍNIMO À IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNs .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO .....</b>	<b>38</b>
<b>2.3. COMPREENDENDO O TERMO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO...</b>	<b>44</b>
<b>2.4. O SER DOCENTE.....</b>	<b>46</b>
<b>3. ENCONTRANDO A TRILHA DAS MUDANÇAS NO CENTRO UNIVERSITÁRIO SERRA DOS ÓRGÃOS .....</b>	<b>49</b>
<b>3.1. AS MUDANÇAS INSTITUCIONAL RUMO AO NOVO PPP DA ENFERMAGEM.....</b>	<b>49</b>
<b>3.2. GÊNESES DO PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DO PPP DA UNIFESO .....</b>	<b>50</b>
<b>3.3. MUDAR PARA PODER AVANÇAR NA RECONSTRUÇÃO DO PPP .....</b>	<b>56</b>
<b>4. NAVEGANDO PELAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: NORTEADORAS DA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO NA UNIFESO .....</b>	<b>62</b>

4.1. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA .....	62
4.2. CENÁRIO DO ESTUDO.....	67
4.3. SUJEITOS DO ESTUDO.....	68
4.4. A ENTREVISTA .....	68
<b>5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS- CONHECENDO OS DESBRAVADORES E SUA PARTICIPAÇÃO NO PPP .....</b>	<b>71</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS- REVELANDO A PARTICIPAÇÃO DOCENTE RUMO A (RE)CONSTRUÇÃO DO PPP.....</b>	<b>78</b>
<b>7. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>81</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>85</b>
ANEXO A- APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	87
ANEXO B- CARTA DE SOLICITAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	87
ANEXO C - CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO.....	88
ANEXO D-INSTRUMENTO DE PESQUISA...	89
ANEXO E-ENTREVISTA...	90

## **1- CONSIDERAÇÕES INICIAIS – IDEALIZANDO A GRANDE VIAGEM RUMO AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

O interesse por esta temática, surgiu desde os tempos de estudante em enfermagem, ocasião em que tive oportunidade de participar do processo de (re) construção<sup>1</sup> do Projeto Político Pedagógico (P.P. P) do Curso de Graduação em Enfermagem da instituição na qual estudava.

O processo de reconstrução coletiva do PPP, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais, do Curso de Graduação em Enfermagem da Fundação Educacional Serra dos Órgãos, iniciou seus primeiros movimentos em 1999 através de seminários, oficinas de trabalho, participação de docentes em eventos nacionais como os Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil (SENADENS), e locais como reuniões da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) e particularmente no Fórum de Escolas de Enfermagem do Rio de Janeiro através da participação do coordenador do Curso de Graduação em Enfermagem da FESO, o professor, mestre Luís Cláudio da Rocha Fraga.

O Coordenador do Curso de Graduação em Enfermagem da FESO, o Ms. Luís Cláudio da Rocha Fraga, assim como a professora Dra. Abigail Moura tiveram neste momento um importante papel, não só para a instituição como também para o cenário da formação nacional de Enfermagem, pois esses dois sujeitos dos cenários de formação estavam inseridos nas grandes discussões acerca da formação em Enfermagem.

---

<sup>1</sup> segundo Ferreira (2004) significa Construir de novo; reorganizar, reformar

O professor Luís Cláudio teve um grande papel e desenvoltura social, pois foi um dos responsáveis pela idealização e coordenação do Fórum de Escolas do Rio de Janeiro por muito tempo, isso merece o destaque porque ele não era só coordenador, mas principalmente a qualidade dele ser responsável pelo fórum de escolas do Rio de Janeiro.

Quanto a Dra. Abigail Moura, de 1986 a 1989 foi coordenadora da então comissão de educação da Associação Brasileira de Enfermagem ABEn nacional e participou no período de 1989 a 2002, da comissão de graduação da ABEn e após esse período em outros momentos.

Então a partir dessas referências que história da FESO e principalmente do Curso de Graduação em Enfermagem, que o momento de construção e discussão na Enfermagem foi iniciado, pois em Teresópolis assuntos que eram discutidos nacionalmente eram trazidos por esses dois nomes para a realidade da instituição.

Na ocasião, o então Coordenador do Curso de Graduação em Enfermagem o Ms. Luís Cláudio da Rocha Fraga em conjunto com a Dra. Abigail Moura, participavam do Fórum de Escolas de Enfermagem do Rio de Janeiro, sendo esta uma recomendação da ABEn Nacional, contribuindo na discussão de possíveis mudanças na formação do Bacharel em Enfermagem, foi neste pensar que iniciaram-se estudos em todas as escolas de Enfermagem do país com vistas examinar as profundas modificações propostas pela LDB, e a própria concepção de saúde expressa na Lei Orgânica de Saúde (Lei 8080), seguindo essas recomendações, o Curso de Graduação em Enfermagem da Fundação Educacional Serra dos Órgãos iniciou os estudos que envolviam a discussão do currículo de enfermagem na forma como este se apresentava à época.

Como participante o professor Luís Cláudio da Rocha Fraga enfatizava que o fórum não deveria ser ou estar atrelado a sua pessoa, e às suas deliberações, mais sim às deliberações que contribuíssem para o aperfeiçoamento da profissão e para aprimorar a formação do acadêmico. Desta forma, cada docente deveria sentir-se motivado a participar da construção do Projeto Político Pedagógico (P.P. P), fornecendo suas sugestões e contribuições.

Para motivar alguns docentes para a construção do P.P. P foram elaboradas estratégias como encontros e discussões, que buscavam conhecer os sentimentos e captar as sugestões do corpo docente, assim como dos discentes para a construção deste processo.

Em 2002, a partir das necessidades apontadas pelos docentes e comunidade acadêmica, que se iniciou movimento de construção no Curso de Graduação em Enfermagem de uma nova proposta curricular, que é até o presente momento re-formular as suas disciplinas e transformá-las em áreas temáticas e/ou eixos operacionais, tendo como norteador as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as deliberações dos Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn) e o Fórum de Escolas de Enfermagem do Rio de Janeiro.

No Curso de Graduação da FESO, o período de 2002 a 2003 foi destinado à capacitação dos sujeitos das mudanças de uma forma assistemática e pontual, através de reuniões com o corpo docente e discente para a captação dos interessados, porém essas reuniões não tinham prazos previamente estabelecidos para acontecerem.



Na perspectiva de promover e descentralizar a coordenação do processo foi em 2003, um grupo gestor<sup>2</sup> responsável pela definição, implantação e acompanhamento do processo de reconstrução do PPP. O grupo define estratégias que vão desde reuniões semanais à organização de eventos de qualificação das mudanças, onde são realizadas atividades com o quadro docente para promover a construção de uma nova rede curricular do Curso de Graduação em Enfermagem através da discussão de como serão trabalhados os eixos e as áreas temáticas e a qualificação dos sujeitos de mudanças, através de oficinas para incentivo à participação de docentes onde se pede aos docentes sugestões e exposição de pontos considerados como entraves na articulação do novo currículo.

A partir do ano de 2003, participo como docente do Curso de Graduação em Enfermagem da Fundação Educacional Serra dos Órgãos (FESO), integrando o processo de re-construção do Projeto Político Pedagógico do curso, através do grupo gestor, na perspectiva da mudança do currículo até o ano de 2007, cumprindo desta feita às exigências curriculares proposta pelas Diretrizes Curriculares.

Compreendo o Projeto Político Pedagógico como um norteador das atividades que regem um Curso de Graduação Bacharel em Enfermagem, que devem incluir a dinâmica funcional do curso, assim como os perfis dos sujeitos envolvidos na construção do cenário de aprendizado. O P.P. P torna-se, portanto um espaço onde todos os envolvidos no processo de formação devem estar comprometidos e cientes da importância de sua participação e contribuições.

---

<sup>2</sup> Componentes do grupo gestor Abigail Moura- Coordenadora do Processo de Mudança, Luís Cláudio da Rocha Fraga – Coordenador do Curso de Graduação, atualmente substituído por Kátia Cristina Felipe, Selma Vaz Vidal, Verônica Santos Albuquerque, Reggia Celeste da Cruz Borges, Tamine Elmor, Lúcia Helena C.S., Carmem Lúcia M. A . Dantas, Suzelaine Tanji, Dayanne C. M. Tomaz, Douglas Almeida

Quando tratamos da compreensão da importância de que um Projeto Político Pedagógico deve ter a percepção dos níveis de atuação do enfermeiro, sendo eles os processos assistir/ intervir, gerenciar e administrar, investigar, ensinar/aprender, como eixo norteador do curso. A composição do P.P.P. é feita pela exibição da reorganização do saber, através de perfis dos sujeitos da formação, rede curricular, cenários de práticas, é um cenário de construção e re-construção até o momento em que o curso transforma o sonho em uma realidade, no que tange à formação de um profissional voltado as necessidades sócio-políticas, sendo ele capaz de intervir nas diversas situações do cotidiano.

Para tanto, remetemos à definição de Reis (2001) que salienta a construção de um Projeto Político Pedagógico em uma instituição de ensino deve anteceder a qualquer decisão política ou exigência legal, já que enquanto formadores e membros de tal instituição devem ter em mente o caminho no qual pretendemos e devemos seguir em conjunto com os usuários e a sociedade, caso contrário estaremos negando o nosso papel de educadores, mas assumindo o papel de “aventureiros”, que não sabem que rumo seguir, pois o P.P. P traz o desenho do Curso de Graduação remetendo as situações na formação.

A partir, do impulso de re-organização das práticas de saúde, compreendemos a necessidade de reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem, chamada pelo Curso de Graduação em Enfermagem do Centro Universitário Serra dos Órgãos de reconstrução, onde se considerou o movimento nacional e as deliberações do Fórum de Escolas de Enfermagem do Rio de Janeiro, assumindo definindo novos objetivos ao curso, assim como perfis, competências e habilidades para a formação do enfermeiro em articulação com o Pólo de Educação Permanente da Região Serrana e o Programa de Integração Ensino-Serviço-Comunidade (PIESC). (MOURA, 2004)

A articulação do Curso de Graduação em Enfermagem e o Pólo de Educação Permanente da Região Serrana surgiram pela necessidade da FESO, atuar como um local de formação e capacitação profissional.

Em 2001, a FESO teve sua inserção neste pólo, atuando como secretaria da região serrana do Estado do Rio de Janeiro, teve como função inicial, realizar um planejamento estratégico, com diagnóstico situacional dos municípios participantes. Fazem parte deste pólo, profissionais de saúde, órgãos formadores, Gestores e Usuários, a grande problemática deste pólo foi manter a participação dos gestores na realização desses encontros para o diagnóstico situacional.

Uma outra estratégia que atende as recomendações das novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Enfermagem, foi o Programa de Ensino-Serviço-Comunidade, tal programa tem a finalidade de articular o espaço e o conhecimento da Universidade, centro formador, com a sociedade, rompendo as barreiras que afastam formadores, acadêmicos e população. Programa de Integração Ensino- Serviço-Comunidade (PIESC), foi criado na IES por volta do ano de 2002, mas posto em prática de forma efetiva em 2005 este programa visa promover não somente a integração entre os Cursos do então Centro de Ciências Biomédicas da FESO, atualmente Centro de Ciências da Saúde (CCS) / UNIFESO, no qual estão inseridos os cursos de Enfermagem, Fisioterapia, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, como também visa acrescentar novas vivências e experiências na formação dos acadêmicos e docentes envolvidos no projeto.

O P.P. P facilita aos sujeitos do processo de formação, compreender o seu papel com a educação e a sua responsabilidade com a sociedade.

Por remeter um desenho da formação de um Curso de Graduação o P.P. P torna-se um elemento de suma importância e que deve contar com a participação dos sujeitos de

formação, por se tratar de um vínculo entre discentes, demais profissionais e sociedade. Sendo assim, emerge o objeto do estudo:

- A participação docente na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico à luz das Diretrizes Curriculares.

Desta feita, foram delimitadas as seguintes questões norteadoras:

- ✓ Como os docentes podem ser estimulados a participar da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico?
- ✓ Qual o significado que os docentes atribuem quanto a sua participação na construção do Projeto Político Pedagógico?

Desta forma o estudo traz como objetivo:

- ✓ Compreender a participação dos docentes na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico

### **JUSTIFICATIVA:**

Justifica-se este estudo pela possibilidade que ele possui em ser uma fonte de registro dos avanços ocorridos no processo de (re) construção do Projeto Político Pedagógico (P.P. P), visto que este projeto deve ser construído coletivamente, tendo como sujeito o docente agindo como facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem, sendo assim torna-se de extrema relevância compreender a participação dos docentes na construção coletiva do P.P. P, o que implicará em um momento no qual estamos revendo o produto do seu caminhar, o caminhar da instituição, reeditando os modelos, criando novos saberes e contribuindo para que esse processo cada vez mais avance.

Assim sendo, este estudo permite ao enfermeiro conhecer o momento atual dos Cursos de Graduação em Enfermagem, considerando que o mesmo deve estar apto não só

ao reconhecimento das necessidades do cliente, mas sim estar voltado ao trabalho coletivo, ter habilidades de um gestor, estar capacitado a enfrentar as dificuldades do seu cotidiano.

O segmento docente foi escolhido como sujeito do estudo, pelo fato de que ele é o facilitador do processo ensinar-aprender, sendo capaz através de sua motivação e participação, incluir os discentes e a sociedade na construção do P.P. P, fato este descrito nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Enfermagem. É a partir da soma de suas experiências, saberes e competências que é dado o início do novo, é a partir de algo que não foi finalizado que se pode reconstruir e construir e neste contexto evidenciamos o papel do ser docente.

Justifica-se também pelo fato de que a construção do P.P. P, não deve ser percebida pelos sujeitos e dirigentes dos Cursos de Graduação como um objeto acabado, mas sim em um produto que deve estar em constante aperfeiçoamento, pois ele é dinâmico, muda conforme o perfil profissional a adequar-se nas demandas da saúde propostas, por isso a participação de todos os envolvidos, o transforma em um projeto ideal e real e facilita a sua operacionalização.

## **2 . DESBRAVANDO O PPP E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM ENFERMAGEM**

### **2.1 ABEn: Da proposta de Currículo Mínimo à Implantação de Diretrizes Curriculares Nacionais DCNs<sup>3</sup>**

A Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn-Nacional) protagonizou historicamente os movimentos pela busca de uma política de educação e formação profissional em Enfermagem, nos diferentes períodos da institucionalização da profissão no Brasil. E esta sua condição de referência nacional para as questões educacionais, de modo muito particular, impõe responsabilidades e desafios junto à categoria e a outros segmentos sociais e da saúde, na condução de um processo que busca elevar a qualidade do ensino e da produção técnico-científica, política e ética da enfermagem brasileira.

A história da Associação Brasileira de Enfermagem - ABEn encontra-se intimamente ligada à história da educação em Enfermagem no Brasil. Como entidade representativa, historicamente, vem definindo políticas de educação para a enfermagem brasileira, influenciando, de forma decisiva, a história da formação e organização dos trabalhadores de enfermagem no país. (GERMANO, 1983).

Talvez, por influência da mobilização de massas que ocorreu no Brasil no final da década de 70 e meados de 1980, a qual ensejava novas formas de ação coletiva que proliferaram em todo país, constituindo os movimentos sociais urbanos, essa legitimação passou a ser questionada, mais sistematicamente, a partir da década de 80, resultando em um movimento levado a cabo por um grupo de militantes das entidades de enfermagem, mais particularmente na ABEn, conhecido como Movimento Participação<sup>4</sup> (OLIVEIRA, 1990). No dizer de OLIVEIRA (1990:127).

---

<sup>3</sup> Esse capítulo foi construído tendo por base entrevista realizada com a profa. Dra. Abigail Moura, que foi membro da Comissão de Educação e da Comissão de formação

<sup>4</sup> Segundo OLIVEIRA (1990) esse movimento que se observa na enfermagem, denominado Movimento Participação (MP) é um fenômeno social e político em curso na presente conjuntura que vem brotando de velhas práticas e estruturas ainda presentes no interior da ABEn, ou seja, engendrando de uma ação coletiva na enfermagem a partir da organização política de uma parcela de enfermeiros em relação com o movimento geral da sociedade. Caracterizado também, pela mesma autora como um processo de luta e intervenção política interna e externa gerada pela própria crise da enfermagem e da sociedade brasileira, configurada como uma crise de identidade do enfermeiro.

A preocupação da ABEn com a educação nasceu desde o seu primeiro momento e vem se desenvolvendo ao longo de sua existência, o que pode ser comprovado nos diversos estatutos, congressos, documentos das comissões e, principalmente no seu órgão maior de divulgação, a *Revista Brasileira de Enfermagem*, através de vários artigos que tratam desse tema, tais como: “estruturação das escolas”, “ensino nos diferentes níveis”, “currículos”, “qualificação de docentes”, “seleção do campos de estágio”, “leis do ensino” e, sobretudo, “a ética que deve ser ensinada nas escolas”.

Para se discutir a questão do ensino de Enfermagem no Brasil, no dizer de Germano (1983), tem-se, necessariamente, que se reportar ao século IX, quando da criação da Escola Profissional de Enfermeiros, conforme Decreto nº 791 de 27 de setembro de 1890, no Hospício Nacional de Alienados, no Rio, a partir de 1959 passa a se chamar Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, hoje pertencente à Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO). Entretanto, a institucionalização desse ensino só vai acontecer com a criação da Escola de Enfermagem Anna Nery, em 1923 (Decreto n.º 5.799 de 10-11-1922), sob a denominação de Escolas de Enfermeiros do Departamento de Saúde Pública, anexa ao Hospital Geral de Assistência do referido departamento, com base no sistema Nightingaliano: *"Nasce, dessa forma a enfermagem moderna no Brasil sob a égide da saúde Pública num processo de transposição do modelo americano para o Brasil e para a América Latina"* (GERMANO, 1983:35).

Coerente com essa estratégia, o ensino ministrado na Escola de Enfermagem do Departamento Nacional de Saúde Pública (D.N.S.P) exigia de suas alunas oito horas de trabalho no hospital, apesar de seu objetivo ser a formação de enfermeiros de saúde pública e o currículo, aprovado em 1923, destacar disciplinas de cunho preventivo. Esse currículo não diferia muito das determinações contidas no Standard Curriculum For Schools of Nursing aprovado nos Estados Unidos em 1917 (GERMANO, 1983).

O ensino de Enfermagem pautado na ideologia da submissão, da obediência, com um forte componente de religiosidade, criou condições favoráveis para que o enfermeiro se assumisse como sacerdote cuja função é aliviar a dor, destituído de todo e qualquer interesse material (GERMANO, 1983).

O ensino de Enfermagem caminhou no sentido inverso às demandas da maioria da população, GERMANO (1983) afirma que a primeira reformulação que ocorreu no currículo de enfermagem, após a criação da Escola Anna Nery, datada de 1949, não houve a rigor mudança sensível entre eles. Representava, no dizer de CARVALHO (1972), uma adaptação do Currículo Guide aprovado nos Estados Unidos, em 1937, ficando o ensino de Enfermagem, mais uma vez, restrito aos moldes do ensino americano.

Cabe ressaltar que essas reformas eram realizadas pelas intelectuais da Enfermagem sem participação ou conhecimento das demais enfermeiras, especialmente as que se encontravam nos serviços, desconhecendo a realidade da saúde do País e a realidade do mercado de trabalho. Não se está aqui afirmando que o ensino deva ser realizado em razão do mercado de trabalho única e exclusivamente, mas o modo como se organiza a produção social e a produção dos serviços de saúde tem de ser levado em consideração ao se pensar a formação dos trabalhadores de saúde e de enfermagem especificamente.

GERMANO (1983:38), ao analisar a reformulação do ensino de Enfermagem de 1949, observa um grande enfoque das matérias ditas de "cunho preventivo", mesmo que o mercado já apontasse uma forte tendência para o campo hospitalar. Segundo a mesma autora, esse enfoque da chamada área da Saúde Pública (local apropriado para a discussão das questões ligadas às condições de vida e saúde da maioria da população) era consequência do momento político em que a burguesia, visando consolidar o seu domínio e garantir a acumulação do capital, se via compelida a formar o "pacto", tanto com as classes médias como com os trabalhadores urbanos, em nome da autonomia nacional. Desenvolvimentismo, nacionalismo, populismo são traços característicos desse período.

Em 1962, o currículo de Enfermagem passou por uma mudança considerável, quando foi modificado através do Parecer n.º271/62 do CFE. *"Emerge num momento em que a economia brasileira começa a tender para um processo excludente e concentrador de renda, dessa forma coincidentemente a preocupação do ensino de enfermagem incide agora sobre as clínicas especializadas do caráter coletivo"*. A saúde pública deixou de ser obrigatória no currículo mínimo e passou a se constituir uma área de especialização. As mudanças no ensino estão estreitamente relacionadas ao novo modelo econômico e social que se instalou no Brasil a partir de 1964 (GERMANO, 1983:39).



O golpe de 1964 possibilitou a articulação de um novo modelo de sistema de saúde graças à sua preponderância à denominada coalizão internacional modernizadora e às políticas econômicas, especialmente a centralização de recursos do governo federal e controle do déficit público e a criação de fundos específicos não tributários para dar suporte a políticas setoriais. Do ponto de vista político, incrementou-se o papel regulador do Estado em todas as esferas. O modelo médico assistencial privatista foi consolidado a partir da concentração dos antigos Institutos de Aposentadorias e Pensões pelo Instituto Nacional de Previdência Social (MENDES, 1994). Ele tinha como características principais, a extensão de cobertura à população urbana e rural, o enfoque da prática médica individual, assistencialista em detrimento da saúde pública; complexo médico industrial criado graças à intervenção estatal; prática médica organizada com vistas à lucratividade, proporcionando a capitalização da medicina e privilegiando o produtor privado (OLIVEIRA, 1990).

Essa mudança na organização das práticas de saúde coincidiu com o período do "milagre econômico" e com a situação de estabilidade autoritária que facilitava o processo de capitalização das empresas médicas e da incorporação tecnológica (MENDES, 1994).

No contexto dessas mudanças, o currículo de Enfermagem passou por reformulação através do Parecer n.º 163/72 e Resolução n.º 4/72 CFE, que surgiram por força da Lei n.º 5540 de 28 de novembro de 1968 (Reforma Universitária). Segundo o currículo, o enfermeiro será formado em consonância com o novo modelo, no qual a medicina e a enfermagem curativas encontravam-se fortalecidas por um capitalismo que propiciava o consumo desmedido de medicamentos e equipamentos médico-cirúrgicos fundamentais ao fortalecimento das empresas de saúde (GERMANO, 1983:39-40).

Esse parecer *"veio aprimorar o existente, em nada contribuindo para uma preocupação maior com problemas básicos de saúde. Ao contrário, o mesmo foi antecedido por uma introdução cuidadosa, técnicas avançadas mostrando a necessidade de o enfermeiro dominar cada vez mais a saúde, em razão da evolução científica. Assim, a formação do enfermeiro tem servido muito bem à profissão médica que, por sua vez, necessita de uma enfermagem também especializada, para juntos atuarem nos centros cirúrgicos, no campo das sofisticadas e requintadas clínicas médicas, no campo das cirurgias cárdio-vasculares, doenças degenerativas, cirurgias plásticas (...) Resta*

*salientar que esse atendimento é praticamente restrito a uma minoria, às camadas privilegiadas da sociedade”* (GERMANO, 1983:40). As questões básicas da maioria da população não são privilegiadas nesse currículo, parecem não ser preocupação dos intelectuais da enfermagem, especialmente daqueles que buscavam e buscam caracterizar a enfermagem como ciência, como "prática neutra".

Para as escolas, era colocada a tarefa de organizar o ensino com “equilíbrio e inteligência”, mas reforçando a dicotomia entre o ciclo pré-profissional e profissional, tendo como preocupação o desenvolvimento de uma programação que fosse compatível com os demais cursos da Universidade (CARVALHO, 1972).

Não encontramos referência à necessidade desse ensino ser comprometido com as transformações na saúde e na sociedade, ficando claro que a preocupação da direção da enfermagem era assegurar o “status quo” do enfermeiro, aproximando-o cada vez mais das profissões de saúde que tem maior destaque na sociedade e, consequentemente, maior poder.

No final da década de 1970 iniciam-se, na Enfermagem, questionamentos sobre a necessidade de mudanças na formação do enfermeiro de modo a que esse assuma o compromisso com a transformação da qualidade de vida e saúde da população brasileira. Esses questionamentos resultaram, na década de 1980, no Movimento Participação (MP). Que procurou analisar a crise da enfermagem a partir de sua inserção no setor Saúde e Estrutura Social, bem como, seu significado e suas contradições dentro de um referencial de análise crítico (OLIVEIRA, 1990; RODRIGUES, 1991).

A ABEn, considerando a educação como um bem público, resolve assumir, conscientemente, a liderança dessa área tornando-se articuladora da participação organizada da enfermagem. E mais precisamente, a partir de 1986, através da sua Comissão Permanente de Educação, deflagrou um movimento de discussão em todo o país, tendo como principal objetivo a reestruturação do ensino de enfermagem, contando com a participação de enfermeiros docentes, enfermeiros de serviço e discentes de enfermagem, além das entidades representativas da categoria (MOURA et al. 2006).

A grande preocupação da ABEn, naquele momento, era desenvolver uma proposta de trabalho que viabilizasse a formulação de novas políticas para a educação, pesquisa, legislação, tecnologia, produção de conhecimentos, divulgação e articulação entre a Associação Brasileira de Enfermagem(ABEn), Sistema COFEN/coreis, Sindicatos e a União Nacional de Técnicos e Auxiliares de Enfermagem (UNATE), o que deu origem, mais tarde, ao Fórum Nacional de Entidades de Enfermagem (em 09 de dezembro de 1988, no 41º. CBen em Belém-Pa).

A visão da Enfermagem como trabalho, introduzida pelo Movimento Participação (MP), desperta na categoria a consciência política da enfermagem como “produto do processo histórico”, carregado de marcas do passado, concepções de mundo e contradições. São essas contradições que passam a revelar, a existência do grande contingente de trabalhadores da enfermagem atuando sem uma clara consciência teórica da sua ação, tornando-se fundamental a difusão da concepção crítica junto à categoria, onde fossem superadas a visão dicotomizada da teoria e prática e a passividade política do trabalhador, criando oportunidades, concretas, de construção de uma nova consciência intelectual e moral da Enfermagem.

No campo da pesquisa, refletia-se sobre os rumos tomados na produção de conhecimentos e experiências profissionais, restritas aos cursos de pós-graduação e a grupos de intelectuais e pesquisadores da enfermagem.

Em uma atitude renovadora, frente à prática científica, o MP buscava formas e métodos de trabalho, voltado para a produção coletiva, formação de núcleos multiprofissionais, ampliando o acesso dos demais trabalhadores de enfermagem à pesquisa e ao conhecimento.

Na educação, buscava difundir uma visão dialética na disputa pela hegemonia do paradigma de construção coletiva do projeto político educacional da enfermagem brasileira. Neste sentido, priorizou a questão da profissionalização dirigida aos trabalhadores da saúde, sem qualificação específica – os atendentes de enfermagem - cuja inserção no campo de trabalho em saúde correspondia a quase 50% da sua força de trabalho. Também optou pela definição de uma política de formação para os diversos

níveis de ensino, e, especificamente para a graduação, estabeleceu como meta a consolidação de uma proposta de Currículo Mínimo para o Curso de Enfermagem, orientado por um processo de ensino-aprendizagem mais crítico, reflexivo e participativo.

Vale salientar que institucionalmente a Comissão Permanente de Educação da ABEn fazia parte da Comissão de Especialistas em Enfermagem-SESU/MEC, juntamente com o Conselho Federal de Enfermagem -COFEN; docentes de Enfermagem representantes das Universidades Federais, Universidades Estaduais, Universidades Particulares, nomeadas pelo Ministro de Educação; representante de enfermagem do Ministério da Saúde; Coordenadora de Enfermagem do INAMPS. A representação da ABEn na citada Comissão assumia, a exemplo de outras organizações da sociedade civil, o processo de luta pela redemocratização das instituições públicas brasileiras no período pós-ditadura civil/militar do país.

Hoje a ABEn assume, nesses espaços, a posição de interlocutor da enfermagem, no exercício da sua autonomia como representante da sociedade civil, influenciando não só na composição de Comissões ministeriais, mas também, no controle social das políticas e estratégias delas emanadas.

Essa organização fortaleceu o papel da Comissão Permanente de Educação da ABEn, o que viabilizou a realização dos seminários regionais sobre o Ensino Superior de Enfermagem: o das Regiões Norte-Nordeste, em Recife-Pe (setembro de 1986), da Região Centro-Oeste, realizado em Goiânia ; Região Sul, em Curitiba .e o da Região Sudeste, em São Paulo.

Paralelo a esse movimento realiza-se o I Seminário Nacional sobre o Perfil e Competência do Enfermeiro<sup>(3)</sup>, cuja idéia teve sua gênese no Projeto Nova Universidade/Avaliação e Aprimoramento do Ensino de Graduação em Enfermagem, desenvolvido através de uma parceria entre a Secretaria de Ensino Superior-SESU/Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a Universidade de Brasília-UNB, e que, embora tivesse abrangência nacional, ocorrera sem uma convocação ampla da categoria.

---

<sup>(3)</sup> A esse respeito ver Anais do I SEMINÁRIO NACIONAL - O Perfil e a Competência do Enfermeiro. Brasília DF, Convênio ME/SESU/FUB. Projeto Nova Universidade, Universidade de Brasília: DF/CEDRHUS, 28 de setembro a 02 de outubro, 1987.

A ABEN incorpora a proposta da discussão sobre o Perfil e Competência do Enfermeiro ao movimento de discussão sobre o ensino de enfermagem. E da negociação, nasce uma ação conjunta em torno da unificação desses dois processos. Daí por diante a Comissão de Educação da ABEn, assume a coordenação dos eventos regionais e nacionais sobre Perfil, Competência e Currículo, em comum acordo com as representações da Comissão de Especialistas e do Departamento de Enfermagem da UNB.

A junção dessas propostas em nível nacional foi feita por ocasião do I Seminário Nacional Sobre Ensino Superior de Enfermagem, realizado no Rio de Janeiro, RJ, em maio de 1988, do qual resultou um relatório que embasou as discussões das Escolas/Cursos e cujas contribuições foram sistematizadas, posteriormente, em uma Oficina de Trabalho convocada pela Comissão Nacional de Educação da ABEn, em Brasília, no período de 21 a 22 de julho de 1988, consolidando o documento que foi apresentado para os debates subsequentes. Dessa forma, organiza o paradigma da construção coletiva da política nacional de educação em enfermagem.

E todo esse movimento culminou com a estruturação e aprovação dos “Subsídios para a elaboração de uma proposta de Currículo Mínimo para a formação do Enfermeiro”, no II Seminário Nacional Sobre Ensino Superior de Enfermagem, realizado em Niterói-RJ, no período de 10 a 12 de abril de 1989. Tal proposta foi posteriormente apresentada na Reunião Nacional das Escolas/Cursos, por ocasião do 41º. CBEn em Florianópolis-SC, em 1989, recebendo novas contribuições.

No âmbito dessas discussões, regionais e nacionais, as Escolas/Cursos de Enfermagem, no Brasil, compreenderam a necessidade de organizar o Fórum Nacional de Escolas de Enfermagem que se reuniu pela primeira vez por ocasião do 42º Congresso Brasileiro de Enfermagem, realizado em Natal, RN, em 1990, e a partir daí, anualmente, por ocasião destes eventos.

O II Fórum Nacional de Escolas de Enfermagem, realizado em Brasília, DF, em março de 1991, referenda a minuta de Portaria “Proposta de Novo Currículo Mínimo para o Ensino Superior de Enfermagem”, que fora consolidada na Oficina de Trabalho da

Comissão de Educação da ABEn, após o Seminário Nacional de Niterói, aprovando o seu encaminhamento para orientar o Parecer da SENESU/MEC.

Ao chegar à SESU/MEC, em setembro de 1991, a proposição sofre alterações importantes em seu conteúdo, passando a ser definida como Currículo Mínimo, pela Portaria 1.721 do MEC, de 15 de dezembro de 1994 e homologada pelo Parecer 314/94 do então Conselho Federal de Educação-CFE.

As modificações feitas por este Conselho trouxeram insatisfações à categoria, motivando a continuidade da mobilização nacional, fato que estimulou o surgimento dos Fóruns de Escolas de Enfermagem também nos Estados. Estruturas de articulação das escolas ligadas às ABEns secções/regionais, através das suas Diretorias de educação. Nesse contexto, a Comissão Permanente de Educação passa a compor a estrutura organizativa e de gestão da ABEn, adquirindo o *status* de Diretoria de Educação.

Neste novo formato de organização surge a idéia da criação do Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn), como um espaço para a definição de políticas de educação, para todos os níveis da enfermagem, e, para o desenho de estratégias que viabilizassem essas políticas, numa articulação da ABEn com as escolas, em seus espaços de atuação, dando suporte à sua representação junto aos órgãos oficiais de educação e saúde, já com um novo arranjo institucional para ampliar a capacidade de gestão da ABEn.

Os processos sociais e institucionais avançam, assim, no sentido da democratização e desenvolvimento institucional, impulsionando a construção de espaços políticos que promovam a formação de sujeitos capazes de transformar problemas, impasses e dilemas sociais em agendas políticas que acumulam forças, conhecimentos e organização para a construção do projeto coletivo.

Com este sentido e razão a Diretoria de Educação, propõe e organiza o 1º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil -1º. SENADEn, no Rio de Janeiro, no período de 02 a 06 em maio de 1994. Dessa forma a enfermagem brasileira cria mais um espaço estruturante e que representa, não só um marco

na história do desenvolvimento da educação em enfermagem, mas, uma decisiva contribuição para a área da educação em saúde.

O 1º. SENADEn assumiu a responsabilidade pela coordenação dos processos de formação dos trabalhadores de enfermagem, passando a aglutinar as contribuições dos diferentes processos e debates da categoria, subsidiando as normalizações, propondo transformações e estratégias para aperfeiçoamento do processo de ensino de enfermagem, incentivando as escolas e seus atores para a emancipação. Inaugura assim, um debate em torno de uma nova forma de desenvolvimento profissional, propondo avanços na construção de um saber inovador, com vistas a: construção de *“um novo modelo de assistência de enfermagem, nova forma de organização do processo de trabalho, novas formas pedagógicas, além da participação ativa dos trabalhadores de enfermagem enquanto atores sociais”*<sup>1)</sup>. O que significa uma quebra do paradigma que orientava a educação dos profissionais e as práticas em saúde, organizadas majoritariamente, pela lógica do mercado.

O 2º SENADEn reafirma a preocupação da ABEn com o estabelecimento de diretrizes para a educação de enfermagem. Na ocasião, inúmeros problemas de ordem geral afetavam a formação, entre os quais, o pouco avanço das propostas de articulação dos três níveis de ensino e a permanência da formação alicerçada no modelo biomédico/tecnicista, dificultando o trabalho coletivo e a capacidade de intervir na realidade. Somadas a essas questões internas da formação, reconhecia-se também que as políticas públicas adotadas pelo governo federal - diminuindo os gastos com os setores saúde e educação - comprometiam a implementação das diretrizes educacionais pensadas pela enfermagem.

A solução, mais uma vez, estava na defesa do projeto político pedagógico formulado, demonstrando, claramente, que as dificuldades se encontravam no campo operacional, onde a categoria não conseguia avançar na resolução dos seus problemas, ao contrário do que ocorria no âmbito da reflexão onde a profissão já acumulava experiências.

E não foi por acaso que o 3º SENADEn orientou suas discussões à luz da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira, LDB – Lei no. 9.394/96, voltando-se,

inteiramente, para a formulação de novas propostas a serem incorporadas às Diretrizes para o Ensino dos Profissionais de Enfermagem, em substituição ao Currículo Mínimo, em vigor.

Isso se deu em decorrência do modelo de “Enquadramento das Diretrizes Curriculares”, apresentado pelo Ministério da Educação e do Desporto, quando da publicação do Edital Nº 4/98 – SESU/MEC, que requeria uma urgente manifestação da categoria sobre o assunto, a fim de subsidiar as escolas e a ABEn, para um pronunciamento junto ao Ministério da Educação e do Desporto.

Percebia-se a necessidade de ampliação dos conceitos e mudanças estruturais que fizessem retroceder os princípios neoliberais objetivados nas propostas contidas nos “Parâmetros Curriculares Nacionais-Pcns” (ensino médio) e nas “Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior”, emanadas do Conselho Nacional de Educação, antigo CFE. Representavam uma tentativa de inserir uma nova lógica para o ensino das profissões, com flagrante incorporação de mecanismos que, na linguagem do setor produtivo, propunham a reaplicabilidade, a refuncionalidade e qualificação tecnicista, num retorno “inovado” à teoria do capital humano. Neste sentido, contrariava o projeto da enfermagem que havia sido construído, coletivamente, ao longo dos últimos anos.

E por esta razão no 51º CBEn e 10º Congresso Panamericano de Enfermeria, em Florianópolis - SC, em 1999, a Reunião do Fórum Nacional de Escolas de Enfermagem, deliberou por apresentar um documento intitulado Carta de Florianópolis, retomando o Projeto Político Pedagógico da Enfermagem e reafirmando o papel da ABEn-Nacional como coordenadora do processo.

A entidade é novamente legitimada em seu papel histórico de articuladora das Escolas e dos Serviços cabendo-lhe a responsabilidade de mobilizar a categoria para garantir as propostas que foram discutidas nos três SENADEns já realizados.

A tomada de posição dos sujeitos coletivos, a exemplo do Fóruns de Escolas do Rio de Janeiro, da Bahia, do Rio Grande do Norte e do Encontro de Enfermagem do Nordeste (ENF-NORDESTE) realizado em Natal-Rn, como atividades preparatórias para o



Congresso Brasileiro, possibilitou que o movimento deflagrado nesse 51º. O CBEn conseguisse influenciar nas decisões políticas da SESU/MEC e em suas instâncias de deliberação, revertendo, consideravelmente, o curso das decisões.

Nesses momentos, a força da organização educacional em enfermagem sob a coordenação da ABEn, mostrava-se bastante eficaz na resistência a certos movimentos de franco retrocesso, como aconteceu com a possibilidade do “Enquadramento das Diretrizes Curriculares” .

Nesse sentido, ao discutir “flexibilização curricular” a categoria discorda do encaminhamento proposto e a entende, unicamente, como a possibilidade de se ter estruturas curriculares dinâmicas, no sentido de possibilitar contínuas reformulações, ajustes e atualizações que viessem a garantir o redimensionamento da formação profissional adequando-a: às constantes transformações e inovações científicas e tecnológicas; às tendências do mercado de trabalho; às exigências da evolução dos serviços de saúde; e, sobretudo, às necessidades demográficas e epidemiológicas da população nas regiões onde os cursos estão inseridos. Além disso, insiste na necessidade de garantir a formação geral do bacharel em enfermagem com terminalidade na graduação, rejeitando as habilitações.

A Carta de Florianópolis em sua visão prospectiva e propositiva já apontava a possibilidade de aproveitamento dos espaços privilegiados da educação permanente e da pós-graduação, como momentos fundamentais para o acompanhamento das transformações no ensino e para a qualificação da força de trabalho com base em novos paradigmas.

O 4º SENADEn reflete a disputa de projetos internos existentes na ABEN que, dialeticamente, em alguns momentos apresenta avanços, em outros contradições, e até mesmo retrocessos. E embora os objetivos propostos denotem um descompasso com a discussão que estava em pauta no cenário nacional, o conteúdo dos debates aí travados deram conta de reafirmar o teor da Carta de Florianópolis e a defesa do encaminhamento das estratégias e deliberações firmadas no 3º. SENADEn.

Na conjuntura nacional os movimentos sociais também apresentavam fragilidades. Constituíam-se em palco de resistência face ao acirramento das propostas neoliberais que permeavam não só o setor educação, mas, a sociedade em geral, na disputa das diferentes visões de mundo. No caso da enfermagem a visão da educação, firmada na base da organização do processo de trabalho e na sua articulação com o SUS, consegue contrapor-se à idéia da formação técnica e profissional por competências e a outras propostas corporativistas.

Tanto é que, por ocasião do 52º Congresso Brasileiro de Enfermagem, realizado em Recife, PE, dia/mês, desse mesmo ano, a recém empossada Comissão de Especialistas em Enfermagem tomou como base e aprovou, na íntegra, a Carta de Florianópolis, encaminhando-a a SESU/MEC, o que veio a se constituir nas atuais Diretrizes Curriculares para o Ensino de Graduação em Enfermagem, no Brasil.

Retomar o processo de construção coletiva, nas mesmas bases em que vinha sendo discutido, permitiu avançar em relação às metas que haviam sido traçadas pela enfermagem para o novo milênio, no 42º. CBen (1989). Nesse sentido o 5º. SENADEn, foi ancorado nos pressupostos dos quatro pilares do processo da pedagogia para o século XXI: *saber, saber fazer, saber ser e saber conviver*, que envolvem uma visão de mundo e concepção sobre educação. Visão esta que se estende para os sujeitos do processo e também para o sistema de avaliação.

E foi esse olhar diferenciado sobre avaliação que permitiu o desenho de estratégias para a interlocução da ABEn junto as Escolas/Cursos e no âmbito das políticas e processos institucionais de avaliação da formação de Recursos Humanos em Saúde, da educação profissional, da graduação e da pós-graduação em enfermagem. Mas, principalmente, para um posicionamento mais incisivo junto ao MEC/INEP no que dizia respeito ao Exame Nacional de Cursos (Provão), processo que era amplamente questionado e rejeitado por toda a comunidade universitária por constituir-se numa avaliação, unilateral.

A capacitação docente volta à pauta de discussão no 6º. SENADEn, por ser considerada como um fator estruturante para que as mudanças propostas atinjam a

assistência. E por isso o evento concentrou seus objetivos em torno do estabelecimento de pactos com atores sociais estratégicos. Impactou na construção das parcerias que buscaram dar sustentabilidade aos movimentos de mudança nas áreas de educação e saúde.

E este SENADEn foi marcante no sentido de um posicionamento, crítico, da categoria face às questões polêmicas que estavam na agenda nacional tais como: o Sistema de Avaliação Institucional/MEC-INEP, a proposta de formação do tecnólogo em enfermagem e o investimento do Sistema COFEN-CORENs em relação a obrigatoriedade do Exame de Ordem em Enfermagem.

O 7º. SENADEn convidou a todos “a pactuarem esforços capazes de superar as falsas dicotomias que fragmentam a compreensão da realidade”. E ao aprofundar a análise das intenções e gestos que caracterizaram as experiências de formação profissional em enfermagem, reconheceu a legitimidade e capacidade de interlocução da ABEn, como instância de articulação do debate interno da enfermagem acerca da avaliação, da certificação de competências e do exame de ordem. E mais que isso, a grande capacidade que tem, na formulação política, negociação e diálogo entre os setores saúde/educação considerando suas finalidades sociais, às políticas públicas e à regulação das práticas.

O 8º SENADEn, por sua vez, foi fruto de uma construção coletiva do Fórum de Escolas e Serviços de Saúde da ABEn-ES. Inovou nas metodologias de abordagem das questões sobre o ensino e a prática. Foi também um momento de concretização do sonho de homenagear a enfermagem brasileira e, particularmente, a capixaba, pela comemoração do seu Jubileu de Ouro (1954-2004).

Três agendas simultâneas foram desenvolvidas: a formulação de um acordo político da ABEn/OPAS/MS/UFGM, para pactuações intersetoriais da Educação Permanente em Enfermagem (IEPE) ; a construção e deliberações coletivas sobre as diretrizes emanadas pela enfermagem, ancorando essas ações em políticas que alimentem o processo de mudança da educação; e, também a reunião da “Executiva Nacional dos Estudantes de Enfermagem” os quais assumiram em sua pauta de reivindicações, dentre outros quesitos, a defesa da Universidade Pública e de uma Saúde Pública de qualidade.

Neste SENADEn a politização e otimização dos recursos humanos na enfermagem foram consideradas como um desafio à implementação de mudança e a humanização foi reconhecida como um elemento fortalecedor da relação ensino/trabalho. E como espaço de formulações paradigmáticas, apontou a necessidade de se entender o trabalho como possibilidade de re-criar a vida, mesmo em condições adversas, sob a perspectiva do “trabalho visível” (das práticas) e do “trabalho invisível” (das relações intersubjetivas que envolvem emoções, sentimentos e o cuidado), o que significa encarar o desafio da integralidade para além dos princípios do SUS.

Reconheceu que a criação do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, com a participação da ABEn, tem contribuído com a criação de uma Lei Orgânica da Educação Profissional no país, e que a formação pedagógica do PROFAE inaugurou um novo modo de fazer educação que precisa ser valorizado, consolidado e estendido para outras áreas.

Os Pólos de Educação Permanente, assim como os Fóruns de Escolas de Enfermagem, as estratégias VER-SUS/Brasil e o Pólo Aprender-SUS/estudante, foram consideradas como importantes espaços para identificação de parceiros, para estimular mudanças na formação, impulsionar a reforma universitária e a interlocução ensino/serviço.

No tocante à extensão universitária, considerou-a como vínculo político da Instituição de Ensino Superior (IES) com a comunidade, ou seja, como uma responsabilidade social/institucional, não se limitando a iniciativas isoladas de docentes ou gestores.

Por fim, o desafio da educação dos educadores para o processo de mudança, permanece como uma direção a ser tomada, não só no sentido da qualificação técnica e humana, mas no sentido da esperança depositada pela categoria em um novo fazer pedagógico e no reencantamento do mundo, da educação e da saúde.

O teor da Carta de Natal, produto do 9º. SENADEn, continua expressando a compreensão deste espaço como lócus de formulações paradigmáticas e pragmáticas, considerando as fragilidades que ainda se evidenciam no campo operacional.

O evento foi editado acalentando a crença de que a construção da educação que queremos é processual. Um “eterno devir”, promovido por contínuas transformações. Transformações estas impostas não só pelas questões e políticas sociais, mas, sobretudo, pelos novos olhares das visões de mundo, isto é, pela consciência crítica do nosso lugar no mundo e que, de forma progressiva, os sujeitos sociais vão se apropriando.

E a credibilidade na mudança é o que tem inspirado e motivado a enfermagem a viver na busca da superação de suas contradições, impulsionando-a a re-visitar temas antigos, mas que se tornaram desafios permanentes.

Foi por acreditarem na “educação como uma forma de intervenção no mundo” e acreditando também ser a pesquisa e o seu engajamento político, elementos que fortificarão esse movimento saudável da enfermagem brasileira na busca da ampliação da sua autonomia relativa e da liberdade profissional, que os participantes deste evento reafirmaram o compromisso da ABEn com a construção de políticas de interesse público. Para tanto, envolveram neste debate, os representantes das Escolas/Cursos de Enfermagem em todos os níveis, do Ministério da Saúde (MS), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e da sociedade civil através do Fórum Nacional de Educação das Profissões da Área da Saúde-(FNEPAS), da Comissão Intersetorial de Recursos(CIRH/CNS), das Conferências de Saúde e dos estudantes de Enfermagem.

Esta interlocução multireferencial permitiu aprofundar a compreensão da articulação educação-trabalho como caminho para a qualidade da atenção à saúde; entender a avaliação como dimensão que promove a qualidade social, perceber a docência como espaço de consolidação do Projeto Político Pedagógico e, finalmente, defender uma Reforma Universitária que traduza a expressão da qualidade social da educação.

Isto posto, suas recomendações se concentraram na definição de critérios para uma regulamentação e normatização que sejam capazes de articular a responsabilidade

pedagógica com a responsabilidade social, fazendo escolhas que expressam a defesa por uma sociedade democrática, multiracial e pluricultural, inspiradas nos ideais de liberdade, de respeito às diferenças e de solidariedade.

## **2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do Enfermeiro**

A Resolução CNE/CES N° 3 de 07/11/2001 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para o Curso de Graduação em Enfermagem. As DCNs. atendem a imperativos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, respeitando as atribuições dos órgãos próprios do sistema de regulação do ensino superior. Essas diretrizes possibilitam a definição de Projetos Políticos Pedagógicos que ultrapassem a concepção de grade curricular e possibilitem a explicitação das suas relações com a sociedade, seu papel na produção e consumo de conhecimentos e do perfil dos profissionais que as Instituições se propõem a formar.

Os PPPs devem possibilitar a produção de conhecimentos relevantes e fornecer à sociedade, profissionais formados adequadamente às necessidades sociais e de prestar serviços oportunos e de qualidade, tornando-se uma questão, que se as IES não forem capazes de responder, dificilmente encontrarão recursos e respaldos sociais até para sobreviver. É nesse contexto que se deveria pensar sobre as novas Diretrizes Curriculares e o que ela se propõe: mudanças para a formação da graduação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs devem ser compreendidas em sua amplitude, constituindo-se como orientadoras dos PPP, não apresentando, de forma alguma, qualquer tipo de exigência, levando em conta a enorme diversidade de contextos e potencialidades existentes no país. As diretrizes devem indicar as perspectivas e os caminhos a serem perseguidos pelas IES. (DEMO, 1998)

A flexibilidade curricular, metodologias ativas de aprendizagem, interdisciplinaridade, a prática como base da construção do conhecimento, oportunidades

de conhecer e intervir e novas modalidades de avaliação, são alguns dos ingredientes indispensáveis para a orientação de organização curricular. Atingindo, como consequência, o objetivo de formar o homem de acordo com as necessidades de uma sociedade, uma vez que estamos vivenciando um momento de transição paradigmática onde o conceito de currículo, até então vigente, não responde às necessidades postas por um presente desestabilizador e um futuro incerto. Pois, se há alguma clareza no horizonte educacional, ela aponta para a urgência de se redefinir o papel das instituições escolares formando pessoas para atuarem em cenários que, talvez, não possam ser entrevistados.

É evidente que entre os sujeitos da formação profissional, há diferentes graus de amadurecimento, assim como diferentes projetos pedagógicos, em função da realidade vivenciada em cada cenário de prática. A adoção das Diretrizes Curriculares assume um papel importante uma vez que as mudanças de paradigma exigem a formação de profissionais para assumirem as transformações desse novo milênio.

O que se deve ter em mente é uma constante estabilidade cujas mudanças tenham o objetivo de encontrar profissionais com a devida capacidade de trabalhar em favor do conhecimento social, com a visão permanente no futuro, não esquecendo, evidentemente, o antigo (passado), pois sem ele não haveria o futuro. Com base nessa visão, as Diretrizes Curriculares devem ser vistas como o resultado de um processo de transmissão de valores, produção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades uma vez que as IES devem sempre estar preparadas para um processo contínuo de transformações.

O Projeto Político Pedagógico de um curso deve, necessariamente, estimular e incentivar o educando/educador para o trabalho de pesquisa, através do aproveitamento cada vez melhor dos recursos de cada uma das IES. Deve também promover a divulgação de conhecimentos técnicos, científicos, artísticos e culturais que se constituem em patrimônio da humanidade através, evidentemente, de todas as formas de comunicação.

Todo ensino necessita de subsídios para evoluir, ou seja, mudança de paradigma uma vez que o currículo atenderá mais profundamente o educando cujas necessidades de

pesquisa passarão do teórico para o prático, isto é, dos livros e créditos para os estágios e, após a graduação, para o mercado de trabalho.

As Diretrizes Curriculares se fundamentam em um consenso acerca da crise da educação e da necessidade de colocar o sistema educacional superior em melhores condições de responder às demandas sociais que caracterizam o momento atual. De qualquer forma, a luta pelo direito de todos à educação, constitui um dos eixos de luta política por uma sociedade mais justa e igualitária.

Como já referido anteriormente, a Enfermagem Brasileira participou ativamente dos movimentos sociais que buscaram transformar a saúde e a educação. Na década de 1980, a Associação Brasileira de Enfermagem-Nacional (ABEn-Nacional), através da Comissão Permanente de Educação deflagrou um movimento de discussão nacional para modificação do currículo mínimo de enfermagem com os enfermeiros docentes, enfermeiros de serviço e discentes de enfermagem. Aconteceram seminários em níveis locais, estaduais, regionais e dois de âmbito nacional, onde foi estruturada e encaminhada à Secretaria de Ensino Superior-SESu/Ministério de Educação e Cultura-MEC a proposta final de currículo mínimo que foi aprovado pela Portaria 1721 do MEC e homologado pelo Parecer 314/99 do então Conselho Federal de Educação-CFE.

A partir daí as Escolas/Cursos de Enfermagem, no Brasil, organizaram o Fórum Nacional de Escolas de Enfermagem que se reúne, anualmente, por ocasião dos Congressos Brasileiros de Enfermagem e o Fórum de Escolas de Enfermagem dos Estados.

Dentre as iniciativas para a melhoria das condições de ensino na área da Saúde, merece destaque o Projeto de Sustentabilidade para Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN - para os Curso de Graduação em Enfermagem da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn).

A proposta da ABEn Nacional para a efetivação da parceria entre Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana de Saúde, Ministério da Educação, parte da



necessidade de reconstrução das relações pedagógicas, de trabalho e das regulações e regulamentações que visam amparar “novo exercício” dos trabalhadores em saúde.

Sendo o Ministério da Saúde, responsável e explicitamente interessado pela ordenação dos recursos humanos para o SUS, torna-se estratégico o estabelecimento de parcerias com organizações científico-culturais como a ABEn, assim como com instituições formadoras, que compreendam e se disponham a atuar de forma indubitável nas mudanças da formação dos profissionais de saúde/enfermagem em direção às necessidades do SUS.

Nesse contexto, a ABEn reconhece que a apreensão crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem é um dos temas que podem aglutinar atores e impulsionar tais mudanças, gerando projetos pedagógicos contextualizados no SUS, efetivamente inseridos na cultura institucional da escola/curso, em todas as regiões do país.

Dessa forma, o projeto tinha como propósito fortalecer/impulsionar o movimento de transformação desenvolvido em escolas/cursos de Enfermagem brasileiros, no que se refere a formação de enfermeiros(as), produção de conhecimentos, prestação de serviços, direcionados a sua participação enquanto atores na construção do modelo de atenção à saúde voltado para as necessidades do SUS e sua consolidação através de:

- Realização de estratégias de capacitação dos sujeitos e dos processos, com base na abordagem crítica das competências e da promoção em saúde, impulsionadoras de mudanças político-pedagógicas na formação dos (as) enfermeiros(as).
- Organização de escolas, docentes e educandos, visando a construção de atores coletivos atuantes na implantação das Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem;

- Discussão de concepções e propostas de avaliação, entendida como estratégia de regulação da aprendizagem individual e do desenvolvimento institucional;
- Construção de proposições pactuadas sobre a regulação e regulamentação da prática em Enfermagem, frente aos impactos do paradigma da promoção/integralidade em saúde, as transformações da produção de serviços e a necessária ampliação e diversificação do rol de competências da Enfermagem e do(a) enfermeiro(a), por eles estimulados.

Para concretização do propósito foram definidos Eixos Estratégicos que buscavam:

- Qualificação dos sujeitos e dos processos pedagógicos em Enfermagem;
- Fortalecimento/construção da organização das escolas e educandos de Enfermagem;
- A avaliação como estratégia de regulação da aprendizagem individual e do desenvolvimento institucional, no cenário político, estrutural e pedagógico das IES.
- Regulação e regulamentação da prática da Enfermagem como produto de proposições contextualizadas e pactuadas.

As estratégias formuladas foram norteadas pela apropriação crítica e visam a sustentabilidade do processo de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, na construção dos projetos pedagógicos das IES, envolvendo múltiplos atores/segmentos sociais interessados no processo de formação e atuação dos (as) enfermeiros (as) de acordo com os objetivos específicos: educandos, docentes, profissionais, gerentes do ensino e dos serviços, Ministério da Saúde e Educação, ABEn–Seções e Regionais, Representantes do Movimento Estudantil, Gestores /Conselhos

de Saúde, Organizações de usuários e de profissionais da área de saúde e educação, dentre outros, que comporão o público alvo destas atividades, nas Regiões do país onde elas serão desenvolvidas.

Estas priorizarão concepções e estratégias metodológicas que promovam a articulação ensino, serviços, comunidade, instâncias gestoras do SUS, e o reconhecimento da indispensável contribuição dos cenários do trabalho na formação almejada pelas DCN/Enfermagem. A abrangência das recomendações coletivas deverá partir do nível local, com consolidação regional e amplamente pactuadas em eventos nacionais da Enfermagem.

O conjunto das atividades desenvolvidas demonstra um aumento expressivo da abrangência dos temas, demandas e contextos no qual a Diretoria de Educação, neste período, buscou representar, reafirmar, contribuir, discutir e propor, em nome da ABEn.

Os SENADENs trouxeram dinamismo ao processo de construção coletiva, socialização dos conhecimentos e informações, novas práticas gerando possibilidades de mudança na formação da Enfermagem.

O movimento de reorganização dos Fóruns de Enfermagem, em suas diferentes formas e ritmos, em cada Estado, vem ganhando corpo e possivelmente mostrará um crescimento expressivo constituindo-se, efetivamente, como sujeitos coletivos viabilizadores das políticas e propostas em saúde/educação que acreditamos ser fundamentais ao desenvolvimento do SUS que desejamos.

### **2.3. Compreendendo o termo Projeto Político Pedagógico**

Gadotti in Baffi (2002) definem o termo *projeto* a partir do verbo projetar, lançar-se para a frente, dando sempre a idéia de movimento de mudança. Já para Lourenço (2003) os termos “*pedagógico*” vem do grego *Paidagojiks*, que significa cuidado de uma

doença. *Paidagogikós* é derivado de *paidéia*, que significa educação, ensino, exercício com crianças, método de ensino, formação, conhecimento, arte de fazer qualquer coisa ligada ao termo *paidéia* o que denomina pedagogia, que possui a representação de direção de crianças, educação ou cuidado a um enfermo.

André (2001. p.189) descreve os termos político e pedagógico “ no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”.

Os elementos que compõem o Projeto Político Pedagógico são : a concepção do curso, os objetivos, o perfil do egresso, competências e habilidades desejadas, componentes curriculares, estrutura curricular, qualificação do corpo docente, avaliação, atividades de ensino além da graduação, pesquisa, biblioteca, apoio pedagógico, trabalho de conclusão de curso, publicação e atividades extensionistas e os anexos que exibem dados dos coordenador, disciplinas, normas e regimentos disciplinares entre outros.

Gadotti (cit por Veiga 2001, p.18) salientam que:

Todo o projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam-se visíveis os campos de ação possível, compreendendo seus atores e autores.

A citação descrita acima salienta a intenção deste estudo a partir do enfoque de que os atores sejam envolvidos na elaboração e construção de um P.P.P contribuindo para o enriquecimento e aprofundamento das discussões e qualidade do projeto. Evidencia ainda a relevância do projeto, pois determina que o P.P.P não é um sonho a ser deixado de lado, muito menos composto por uma coleção de projetos de docentes, mas sim ser construído a partir de uma séria discussão e reflexão de que acadêmico pretendemos formar, o preparando para atuar em um mercado cada vez mais competitivo.

Veiga (2003, p.11) remete as cinco características necessárias para a criação do P.P.P sendo elas: Ser um processo participativo de decisões, onde todos os atores envolvidos no processo educacional devem estar inseridos tendo a finalidade de colocar as suas idéias, falas e sentimentos no projeto; preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, através da definição dos objetivos e metas que devem ser alcançados pelo grupo; explicitar os princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes da formação e no estímulo na participação de todos no projeto comum e coletivo. Quanto a questão da autonomia Lourenço et al (2003) salienta que o autoritarismo característico da “educação bancária” deve ser superado pois a autonomia dos sujeitos reflete em maior participação.

Este projeto deve conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para a realidade específica, e neste ponto inserir o que é desejado pelas DCNs que é um ensino voltado para as regionalidade, porém sem fragmentar o aprendizado e ainda tem por obrigação explicitar o compromisso com a formação do cidadão, isso é proposto e atendido quando eu defino os papéis e determino quais as metas e o real motivo para.

O P.P.P deve ser encarado como o “cérebro” de toda a instituição um lócus original para a definição da identidade e metas traçadas e para as quais faz-se necessário atingir.

Veiga (1998, p.9) enfatiza que a participação docente na construção do P.P.P é de suma importância em função de que ele só é feito de uma maneira adequada, quando utilizamos as diferenças existentes entre os autores, sejam eles docentes, equipe técnica, discentes e representantes da sociedade, sendo portanto a resultante de um longo processo de reflexão e investigação, é a partir da pluralidade de olhares que percebemos o que está incomum ou que necessita ser atingido.

A construção do PPP é um processo envolvente, porém árduo e que não se torna finalizado rapidamente, pelo contrário como todo o processo na área do ensino o P.P.P deve ser moldado e ajustado em função da necessidade de mudança na formação profissional.

## 2.4 O ser docente

Neste estudo centro meu interesse na compreensão do significado da participação do docente na construção coletiva do P.P.P, investigando os seus motivos para, suas dificuldades, necessidades, atitudes, com vistas a compreenderas dificuldades na sua aproximação da construção coletiva e motivá-lo para o exercício da docência.

Sabemos que o exercício da docência inclui várias dificuldades no seu cotidiano, como conduzir aulas mais participativas, como nivelar os discentes, que por muitas vezes trazem tantos vícios e dificuldades, deste modo ser docente e continuar estudos de capacitação, mantendo a motivação, representa para muitos um desafio.

Freire (2004) sabiamente nos mostra que ser docente é tarefa árdua, incluindo a modificação de hábitos, afastar temores e medos, pois faz parte do pensar certo “ a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo [...]” medo do que devemos esperar ou enfrentar é comum a todos os seres, mas que exemplo daremos aos nossos acadêmicos? Estimular a criatividade é isso, é arriscar-se mesmo desejando estar na segurança.

Ser docente também envolve competências. Para tanto, Prado (1999, p. 125) traz as qualidades do docente quanto condutor do processo de aprendizagem.

Ao longo do tempo, o professor e sua função docente foram ganhando qualificações que se reportam a um vasto conjunto de virtudes: abnegação, sacrifício, bondade, paciência, sabedoria. Atualmente, o discurso educativo remete a outros substantivos: profissionalização, autonomia, revalorização, embora as reais deficiências dos professores no exercício profissional – e as suas causas - acabem, por assim dizer, ficando ocultas, atrás das deficiências da instituição escolar, do currículo, das metodologias e dos recursos didáticos.

Saupe (1999) define o professor como um ser que pode, nas formas mais tradicionais ser visto como uma autoridade capaz de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, desempenhando as funções similares a um técnico que organiza e volta as suas ações para atingir um objetivo, ensinar. Ele ainda atua como facilitador ou animador

que coloca o acadêmico no “centro” de suas ações, voltando-se para uma ação humanista, dialógica e emancipadora.

Gonçalves e Abdulmassih (2001) consideram que os educadores tem por desafio conduzir os alunos a conduzirem sua autonomia ao longo de suas vidas. O professor torna-se o ator do processo de apreender a aprender devido emputar no aluno o desejo do saber, da busca pelo conhecimento, incentivo para que o aluno inicie sua trajetória ao longo do processo investigar.

Ser enfermeiro e atuar no ensino superior exige do docente o constante aperfeiçoamento, pois o cuidado pode não mudar mas as tecnologias que o sustentam tornam-se mutáveis rapidamente, devendo este por mais difícil que pareça transformar o modo com que ele conduz o conhecimento ao discente. Porém nos deparamos com a falta de preparo docente, onde muitos formaram-se e estagnaram encontrando-se alheios e negligentes as mudanças ocorridas na formação, onde dois aspectos refletem a realidade, sendo eles: o primeiro o docente com longo tempo de formação, que se torna estagnado em suas práticas didáticas e não procura renovar-se e o outro aspecto é quando o docente participa da IES, mas a mesma não o incentiva a ser diferente, a capacitar-se, o que com o passar dos tempos o desmotiva a buscar o diferente.

Neves (1999, p.158) descreve que a necessidade de uma formação adequada dos docentes, a profissionalização das administrações e a modernização dos padrões gerenciais com a correspondente preparação dos quadros técnicos, a recuperação da infra-estrutura de ensino e da pesquisa são elementos essenciais no desafio da qualificação do ensino superior. Durante a formação permanente dos docentes, deve-se estimular a reflexão crítica de suas práticas o fazendo pensar sobre a forma que atua e como atuou.

Freire (2004) enfoca que o bom educador que pensa certo, exerce enquanto ser humano a prática do fazer entender e ser bem compreendido, desafiar diariamente a pessoa a quem e com quem ele se comunica.

Compreendemos, portanto que o bom educador, enfrenta as adversidades propostas, modifica seus medos e transforma a sua realidade, contribuindo para que seus educandos

sejam não meros reprodutores, mas tornem-se capazes de ir além buscar, dialogar e refletir. Cabe-nos utilizar as falas de Demo (1993) sobre a necessidade da mudança no perfil do educador “ o fenômeno da globalização e o advento de novas tecnologias não mais toleram dos educadores posicionamentos alienados, rígidos ou com base em “achismos”.

Quando discutimos a cerca da construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico necessitamos refletir que para o docente este processo representa o contato com o novo, a quebra do que estava estagnado e a modificação do que já havia sido transformado em rotina.

O principal desafio enfrentado pelo Curso de Enfermagem da FESO, assim como, pelos demais cursos de enfermagem do país, é sensibilizar, tanto os sujeitos que atuam como formadores, quanto aqueles que participam nos serviços de saúde, para refletirem sobre a qualidade política atual. Esse ponto é fundamental e indispensável para assegurar que o processo de implantação das diretrizes curriculares nacionais seja articulado aos princípios, eixos e finalidades norteadores do projeto político para a saúde, o SUS. Entende-se que a politização das DCNS ainda é um importante objetivo a perseguir, contribuindo para superar a visão legalista de que estas sejam apenas o atendimento a uma nova regulamentação educacional<sup>i</sup>.



### **3. ENCONTRANDO A TRILHA DAS MUDANÇAS NO CENTRO UNIVERSITÁRIO SERRA DOS ÓRGÃOS – UNIFESO**

#### **3.1 As Mudanças Institucionais Rumo ao novo PPP da Enfermagem**

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) do Centro Universitário Serra dos Órgãos, explicita as posições da instituição a respeito do homem, do mundo e de sua relação na educação. É considerado como a carta magna da constituição pedagógica e andragógica de uma proposta educacional de nível superior.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC/ CONAES/ IPEA, 2006) ressalta que o Projeto Político-Pedagógico Institucional é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos.

Segundo Tostes (2006) há a algum tempo a comunidade da então Faculdades Unificadas Serra dos Órgãos vem se mobilizando em torno de uma ampla e participativa discussão de um PPI que desse base as políticas do desenvolvimento acadêmico de seu esperado Centro Universitário.

O processo de construção do PPI teve início em oficinas promovidas nos anos de 2004 e 2005, contando com a participação da comunidade institucional e comunidade externa. Em 2006 esse movimento passou por um processo de maturação, especialmente por estar relacionado a elaboração do Plano de Metas para o presente ano. (UNIFESO, 2006)

A UNIFESO salienta que o PPI é o resultado de uma ampla participação política, o que lhe confere o título. Seu caráter político vai ser reafirmado pela natureza do texto

destinado a promover o desenvolvimento institucional como referencial de qualidade e de excelência na educação superior, o que caracteriza a instituição como Centro Universitário.

O processo de construção do PPI, ocorreu de forma diferente das demais instituições de ensino superior (IES), pois começou-se a construir o grande projeto a partir dos projetos dos cursos, através de um processo indutivo que veio das bases da instituição e que na atualidade atinge a sua plenitude através da UNIFESO. Foi a partir do PPI que ocorre nessa instituição o impulso de repensar em novas formulações dos PPPs dos cursos que compõem a UNIFESO.

### **3.2 Gênese do processo de (re)construção do PPP da UNIFESO**

O atual Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação da FESO é resultado de um movimento desencadeado pela Diretoria de Educação da ABEn Nacional, nas décadas de 1980 e 1990, no qual a perspectiva era a construção de uma política nacional para a formação do Enfermeiro materializada a partir de 1994, quando da aprovação da proposta de Currículo Mínimo Parecer 314/94 do CFE, homologado pela Portaria nº 1.721 do Ministério da Educação e do Desporto, em 15 de dezembro. Esse movimento aponta a premência de se adotar uma metodologia nova, que seja abrangente e que possibilite a participação de todos os profissionais envolvidos na produção dos serviços de saúde, levando a um novo tipo de relação com a clientela e com a própria equipe de saúde.

Nesta linha de pensamento, a realização da proposta de mudança na formação do enfermeiro, ocorrida no período 1994/1996, alicerçou-se em duas vertentes importantes que se implementam: a primeira, é o desafio dos docentes e discentes da então Faculdade de Enfermagem de Teresópolis/FESO, hoje Curso de Graduação em Enfermagem/UNIFESO, em elaborar um projeto pedagógico comprometido com a formação de um enfermeiro capaz de articular dinamicamente ensino-trabalho-comunidade, teoria e prática, fundamentado na Teoria Crítica da Educação; a segunda, visava o cumprimento do Parecer 314/94 de 6.4.94 do então Conselho Federal de

Educação – CFE, publicado do Diário Oficial da União (DOU) de 28.11.94, seção I, p. 17.991 e da Portaria MEC n.º 1.171, de 15.12.94, publicada na p. 1981, que fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Graduação em Enfermagem.

Esse processo pretendia ter como remota o Planejamento Estratégico. Como o próprio planejamento estratégico sugere, a aplicação do processo metodológico fundamenta-se em fases básicas que resultaram na sua elaboração e implementação, a partir de:

1. diagnóstico estratégico;
2. missão da empresa;
3. instrumentos prescritivos e quantitativos;
4. controle e avaliação.

Após os diagnósticos dos problemas, foram instituídas as frentes de ação para vencer os desafios identificados e perseguir os objetivos, de modo hierarquizado inicialmente, porém operacionalizados de maneira flexível e espontânea, procurando apoiar-se em idéias e debates. Entretanto, não se pretendia perder de vista os aspectos de realidade, bem como o período de tempo estabelecido para sua concretização.

Assim, nesse caminhar, a opção foi de uma metodologia que permitisse avançar no delineamento de ações a partir das necessidades surgidas, cujos procedimentos fossem gerados no próprio processo ou, como diz *Saul* (1988) percorrer uma “trilha metodológica” que não perdesse de vista a descrição e crítica da realidade e a construção coletiva, apropriando-se do método dialógico e dos princípios metodológicos nele contidos como norteadores de pistas a serem perseguidas.

Nesse aspecto, traçamos algumas linhas de ação a serem percorridas a saber:

1. Realização de Oficinas de Trabalho, a partir das necessidades apontadas;
2. Levantamento do Perfil Profissional atual e o desejável, a partir da identificação das competências habilidades e atitudes que vêm sendo ensinados e os que devem

ser incorporados, especialmente os que são definidos pela ABEn através dos Seminários Nacionais Sobre Diretrizes para a Educação (SENADENs).

3. Discussão através de seminários dos seguintes temas:

- Teoria Crítica da Educação;
- Pedagogia da Problematização;
- Currículo Integrado;
- Processo de Trabalho Saúde/Enfermagem;
- Perfil Epidemiológico;
- Articulação Educação / Trabalho.

4. Incorporação, na medida do possível, das discussões ocorridas por ocasião dos SENADENs.

Apesar do avanço que representou esse movimento, o produto do mesmo apontava vários problemas:

- Fragmentação do ensino por disciplinas, apesar da proposta partir da concepção de áreas temáticas;
- Modelos de avaliação da FESO não possibilita a avaliação processual;
- Ensino centrado na doença e em modelos idealizados; pouca aderência à realidade;
- Contratação de docentes por hora-aula;
- Decisões isoladas a partir da vontade de cada docente;
- A organização de horários inviabiliza a flexibilização de estratégias pedagógicas e favorece a descontinuidade dos conteúdos;
- Docentes com muitas atividades em outras instituições impossibilitando maior dedicação à FESO;
- Desarticulação dos projetos políticos pedagógicos dos Cursos do CCBM, impedindo a articulação das áreas comuns.

Apesar do processo ser apoiado por uma Teoria crítica-problematizadora, na prática, essa base teórica não vinha sendo compreendida e trabalhada por todos os docentes. Desse modo, o currículo se materializou, muito mais, com a compreensão de uma Grade Curricular, do que com o processo deflagrado pelo Curso de Graduação em Enfermagem. Esse movimento tem sido o de explorar um caminho, indo e vindo, superando obstáculos.

O atual Sistema de Saúde vigente encontra-se em uma situação crítica, a falta de políticas públicas com relação à saúde, tem gerado problemas de administração, falta de recursos, hospitais e postos de saúde decadentes e profissionais sobrecarregados pela necessidade de acúmulo de cargos e funções para a formação de uma renda mínima, somam-se a esses fatores agravantes o aumento das epidemias, uma população cada vez mais empobrecida tem gerado nos Cursos de Graduação em Saúde, a necessidade do repensar na formação, contribuindo com profissionais de saúde que sejam capazes de modificar a sua realidade e não somente preocupados na cura da doença, mas profissionais que modifiquem o seu ambiente de trabalho e que socializem os seus conhecimentos.

Dentre as políticas públicas com as quais a ABEn tem compromisso, estão aquelas a serem implantadas pela União, visando a ordenação dos processos que causem um maior impacto sobre as relações entre Trabalho – Saúde - Educação - Direitos Sociais, na perspectiva democrática do compartilhamento com a sociedade civil organizada e qualificada para intervir como sujeito.

A Enfermagem, como parte dos trabalhadores de saúde e, como prática social indispensável para o alcance destas finalidades, certamente tem o compromisso de participar das superações necessárias, nos mais diferentes níveis. Desse modo, a ABEn compreende que as “mudanças na formação dos profissionais de saúde devem ser concebidas e produzidas frente as suas relações com o trabalho em saúde - nos níveis de gestão e execução, e com a realização do controle da sociedade sobre o sistema de saúde, como requisitos para o desenvolvimento da qualidade da formação promovida, além das

práticas exercidas por estes trabalhadores. (...). Neste sentido, a proposição da entidade é de um trabalho integrado que (...) produzam e aprofundem o conhecimento, a sistematização e o fortalecimento da execução das mudanças e dos sujeitos das mudanças no Ensino de nível superior e técnico em Saúde/Enfermagem.

O Curso de Graduação em Enfermagem da UNIFESO, coerente com as propostas oriundas dos SENADENs e do Fórum de Escolas do Rio de Janeiro, assumiu o desafio de traduzir as Diretrizes Curriculares Nacionais em Projeto Político Pedagógico, partindo dos marcos teóricos metodológicos propostos pela ABEn, e, de questionamentos dos pressupostos básicos, que atravessam o texto das diretrizes curriculares e o projeto, ora em andamento nesta instituição.

Uma nova etapa deste “velho desafio” é de aprofundar a contextualização do seu projeto político pedagógico – superando a visão idealista e teoricamente representada, para a construção de novas propostas pactuadas nos Pólos de Educação Permanente em Saúde para o SUS. Estes têm se caracterizado como “rodas de negociação” dos interesses e proposições identificadas nos Sistemas de Saúde Locorregionais. Assim, os Projetos Político-Pedagógicos poderão adquirir consistência histórica suficiente para mostrar o seu potencial transformador, à medida que, praticarem os princípios e estratégias pedagógicas que buscam a articulação ensino-serviços-comunidade, como caminhos possíveis para integrar as dimensões teoria-prática, técnico-político, prática social e profissão.

Acredita-se que uma vez assim estruturados, os Pólos poderão proporcionar o avanço político e organizacional da sociedade mais diretamente envolvida/afetada pelos cenários epidemiológicos e político dos profissionais de cada Estado/Região. Além de desenvolver a consciência crítica, atitudes coerentes com os fins sociais das práticas e saberes em saúde/educação, reorientando o perfil dos profissionais e das instituições formadoras e produtoras de serviço, ou seja, avançando na qualidade política dos processos de formação profissional<sup>ii</sup>

O processo de construção coletiva do PPP, em etapas anteriores, assim como em outros cursos de graduação em enfermagem do país, identificou fragilidades em termos do acesso e/ou crescimento dos níveis atuais de apropriação ou qualificação dos sujeitos individuais e coletivos quanto:

- (I) as bases conceituais estruturais das mudanças;
- (II) a análise crítica das práticas e conjunturas;
- (III) a formulação de proposições/propostas;
- (IV) o diálogo com “o novo”;
- (V) a organização/fortalecimento de sujeitos sociais mobilizadores das mudanças pretendidas.

A partir destes indicativos sobre as necessidades dos sujeitos da formação e do cuidado em saúde /Enfermagem, novos desafios foram apontado pela ABEn e, assumidos pelo Curso de Graduação em Enfermagem da FESO:

- a) a reflexão/apropriação de referenciais teóricos e metodológicos fundamentais para as mudanças, principalmente em termos políticos e pedagógicos;
- b) a análise crítica das mudanças intencionadas e efetivadas, com base na avaliação institucional, do processo de ensino e da aprendizagem, da gestão e do planejamento do processo de trabalho e ensino, em bases participativas e estratégicas;
- c) a construção de propostas de formação, gestão do ensino e políticas de educação permanente, mais compatíveis com os aspectos transformadores das práticas sociais em Saúde /Enfermagem, que apontam para a mudança nas relações com a organização e os processos de trabalho, o SUS e a sociedade.
- d) a apropriação do “potencial inovador” contido nas diferentes modalidades de educação, concepções pedagógicas críticas e inovadoras, regulamentações

educacionais, posturas e práticas investigativas como instrumentos políticos e dinâmicos mediadores das mudanças na sociedade, no sistema de saúde e na prática social dos profissionais do ensino e dos serviços de saúde;

- e) compreensão da perspectiva estratégica para a efetivação de tais mudanças, contidas no trabalho multiprofissional e interdisciplinar, na integralidade do cuidado na saúde, na ação intersetorial; na legitimação das práticas locais/regionais de ensino e de cuidado junto aos usuários, assim como para a organização/fortalecimento de sujeitos comprometidos com os interesses sociais, dentre eles o SUS;
- f) a institucionalização das mudanças com base na efetiva participação discente, docente, da rede de serviços, na resolutividade/responsabilização dos atores e práticas nos cenários de aprendizagem; dentre outros aspectos transformadores (ABEn, 2002)

### **3.3. Mudar para poder avançar na reconstrução do PPP**

A Enfermagem, como integrante do processo de produção dos serviços de saúde, sofre determinações sociais como qualquer serviço na sociedade brasileira. Entretanto esse trabalho apresenta características muito próprias que a distingue de outros processos de trabalho nesta área.

O trabalho em enfermagem tem especificidades que se materializam nos processos **assistir/intervir, gerenciar, investigar, ensinar/aprender**, de forma indissociável nos modelos epidemiológico e clínico, onde a(o) enfermeira(o) exerce a coordenação do trabalho de enfermagem na produção em saúde.



O movimento nacional, coordenado pela ABEn, tem transformado significativamente a “praxis” profissional, sendo assim os novos marcos propostos pela ABEn partem da compreensão das “mudanças no perfil dos trabalhadores” que embasam, também, as reformas educacionais em curso na América Latina e no Brasil, representadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96– e seus desdobramentos regulamentados, tais como as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. Este movimento representa um conjunto de políticas governamentais, orientadas pelas tendências mundiais, que visam a inserção da economia brasileira e sua capacidade produtiva, centradas nos comportamentos competitivos, na globalização dos mercados, o que vem justificando a construção de uma “nova institucionalidade” no campo educacional brasileiro, em todos os níveis e modalidades de ensino”.

O Curso de Graduação em Enfermagem da UNIFESO, acompanhando esse movimento nacional e, de acordo com as formulações do Fórum de Escolas de Enfermagem do Rio de Janeiro assumiu e, definiu novos objetivos, perfis, competências e habilidades para a formação do Enfermeiro em Teresópolis.

### **Objetivos do Curso**

Formar o Enfermeiro generalista crítico e reflexivo com competência técnico-científica, ético-política, com vistas a transformação da realidade social, respeitando os princípios éticos e legais da profissão valorizando o ser humano em sua totalidade e no exercício da cidadania;

Instrumentalizar o aluno para o desenvolvimento dos processos de trabalho em enfermagem, assistir/intervir indissociável do processo, gerenciar parcela do trabalho coletivo em saúde;

Capacitar o aluno para a produção de novos conhecimentos em saúde/enfermagem comprometidos com a transformações dos perfis epidemiológicos do País e da região;

Capacitar o aluno para que seja responsável pela formação e qualificação dos demais trabalhadores de enfermagem.

### **Perfil do egresso**

Comprometido com o desenvolvimento da profissão e aprofundamento de sua qualificação técnico-científica e dos demais trabalhadores de enfermagem, Capaz de identificar as necessidades coletivas e individuais da população e seus determinantes para intervir no processo saúde-doença na perspectiva da transformação dos perfis epidemiológicos tendo como paradigma a promoção e integralidade da saúde; coordenador do trabalho de enfermagem, parcela do trabalho coletivo em saúde, produtor de conhecimentos comprometidos com a transformação dos perfis epidemiológicos e responsável pelo processo de formação dos trabalhadores de enfermagem e participantes dos processos de formação de outros trabalhadores de saúde.

### **Estrutura do Curso de Graduação em Enfermagem:**

- Processo ensinar/aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social, na sua historicidade e dinamicidade, visando desenvolver o *aprender a aprender*;
- Ensino crítico reflexivo e criativo;
- Estímulo à investigação;
- Ação-reflexão-ação (integração e interdisciplinaridade);
- Educar para a cidadania;
- Construção coletiva;
- Valorização das dimensões éticas e humanísticas;
- Articulação graduação e demais níveis de formação;
- Articulação entre ensino/pesquisa/extensão;
- A proposta deve garantir os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, articulação ensino/trabalho e pluralidade de concepções no currículo;

- As avaliações dos alunos devem basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos.

A visão de Educação é de que a mesma deva ser comprometida com as mudanças sociais e com o processo que visa alcançar o homem na sua dimensão política, propiciando condições necessárias para que ele possa elaborar a sua própria visão do mundo de forma crítica e consciente. Nessa visão, o Educador terá que ser político e pedagogicamente competente, para atuar como facilitador do processo ensinar-aprender. Deve estar comprometido com toda produção de conhecimentos que vise a construção de uma sociedade participativa e democrática. Desse modo, o Educando deverá ser participante ativo do processo de produção de conhecimentos, a partir da reflexão crítica e da ação criadora, visando assumir seu compromisso como profissional e como cidadão na transformação da realidade social.

Atualmente os movimentos de mudança vêm acompanhando as formulações do Fórum de Escolas de Enfermagem do Rio de Janeiro assume e definem novos objetivos, perfil, competências e habilidades para a formação do Enfermeiro em Teresópolis. Cabe ressaltar que a estrutura curricular aprovada em 1996, ainda permanece a mesma, apesar de profundas mudanças que vêm se efetivando no processo ensinar/aprender.

Apesar da rede curricular de 1996 ainda encontrar-se vigente, com a conquista no ano de 2006 com o credenciamento do Curso de Graduação em Enfermagem, como os demais Cursos de Graduação do Centro de Ciências Biomédicas, atual Centro de Ciências da Saúde (CCS) no Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRO-SAÚDE), tal programa visa o incentivo aos Cursos da Saúde e foi o responsável pela implementação da nova rede curricular, que já vigora no primeiro período deste curso.

Para tal, a proposta é a formação do enfermeiro por competências, entendidas como a mobilização de conhecimentos e de habilidades no exercício da prática profissional, em diferentes contextos. Sendo assim, os estudantes serão estimulados, durante toda a

formação, a “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”. Essa proposta nos remete a um estimulante desafio: O processo ensino-aprendizagem, mediado por metodologias ativas, o que exige dos estudantes uma postura pró-ativa e autônoma na construção dos conhecimentos e desenvolvimento das competências.

Portanto reconhecer a complexidade e a necessidade de produção conjunta na transformação que se propõe. A mudança na formação de profissionais de saúde é um movimento nacional e não se faz de forma isolada, já que envolve diversos atores: docentes, estudantes, comunidade e gestores da educação e da saúde.

Desta feita, nos remetemos a futura rede curricular do Curso de Graduação em Enfermagem da UNIFESO:

A estruturação do Curso de Enfermagem se conforma pelos seguintes eixos (UNIFESO, 2006):

1º PERÍODO	A Saúde da Criança: Período escolar e pré-escolar Mecanismos Fundamentais e Determinantes do Processo Saúde/Doença I Produção dos serviços de saúde no Brasil I Produção de conhecimentos em saúde e em enfermagem I Integração ensino-serviço-comunidade I
2º PERÍODO	A Saúde do Adolescente Mecanismos Fundamentais e Determinantes do Processo Saúde/Doença II Produção dos serviços de saúde no Brasil II Produção de conhecimentos em saúde e em enfermagem II Integração ensino-serviço-comunidade II
3º PERÍODO	A Saúde do Adulto: Trabalhador Mecanismos Fundamentais e Determinantes do Processo Saúde/Doença III Organização e gestão dos sistemas e serviço de saúde I Produção de conhecimentos em saúde e em enfermagem III Integração ensino-serviço-comunidade III
4º PERÍODO	A Saúde do Adulto e do Idoso Produção de Cuidados em Atenção Básica Produção de Cuidados em Saúde Mental Organização gestão dos sistemas e serviço de saúde II Produção de conhecimentos em saúde e em enfermagem IV Integração ensino-serviço-comunidade IV
5º PERÍODO	A Saúde da Mulher e da Criança Rede de cuidados I Produção de conhecimentos em saúde e em enfermagem V Integração ensino-serviço-comunidade V

6º PERÍODO	Produção de Cuidados em Situações de Baixa e Média Complexidade Rede de cuidados II Produção de conhecimentos em saúde e em enfermagem VI Integração ensino-serviço-comunidade VI
7º PERÍODO	Produção de Cuidados em Situações de Alta Complexidade Internato Seminários Avançados de Monografia I
8º PERÍODO	Internato Seminários Avançados de Monografia II

É neste impulso de adaptação ao novo currículo que o P.P.P está sendo reconstruído tendo como responsabilidade o processo de formação dos trabalhadores de enfermagem, o PPP da graduação tem como horizonte a formação do formador, como área temática a ser trabalhada durante todo o Curso.

## **4 NAVEGANDO PELAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NORTEADORAS DA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO NA UNIFESO**

### **4.1 Trajetória Metodológica**

Este estudo está inserido na linha de pesquisa Enfermagem e População: conhecimentos, atitudes e práticas em Saúde, do Programa de Pós-Graduação / Mestrado em Enfermagem da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Trata-se de um estudo com a abordagem qualitativa do tipo descritiva, tendo como referencial teórico as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Graduação em Enfermagem, a partir dos trabalhos de (Torrez, 2003); (Meyer e Kruse, 2003); (Faustino; Moraes; Oliveira e Egry, 2003); (FeuerwerKer e Almeida, 2003); (Timoteo e Liberalino, 2003)

Polit e Hugler (1995) salientam a metodologia qualitativa como:

A pesquisa qualitativa costuma ser descrita como holística (preocupa-se com os indivíduos e o seu ambiente, em todas as suas complexidades) e naturalista (sem qualquer limitação ou controle impostos ao pesquisador). Esse tipo de pesquisa baseia-se na premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores.

O trabalho com a abordagem qualitativa é dada pela designação de estudos que trabalhem com percepções, sentimentos, significados, representados pelas falas dos sujeitos de estudo. Sendo assim, este estudo pretende abordar a participação docente na construção coletiva do P.P.P

O desafio de transformar as DCNs em PPP diz respeito às reformas educacionais instituídas no Brasil desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases- LDB, em dezembro de 1996, dentre outros aspectos, vêm determinando novas configurações aos padrões curriculares que, até recentemente, vigoravam em todos os níveis e modalidades de ensino. A tais medidas têm se contraposto movimentos de alguns segmentos da sociedade civil e, no campo específico da educação superior, podem encontrar um exemplo concreto disso nos debates desencadeados a partir das proposições que emanaram do MEC para reformular a formação, em nível superior, de professores/as para atuarem na educação básica, de um modo geral e, particularmente na enfermagem. (Meyer; Kruse, 2002).

Para iniciar qualquer discussão acerca da implementação das DCNs há de se considerar a concepção de currículo. No campo da educação, o currículo se constitui como sendo um dos elementos centrais em torno do qual giram os debates sobre a escola (em sentido amplo) e seu significado social. A concepção de currículo não envolve apenas questões técnicas, relativas a conteúdos de ensino, procedimentos didáticos e métodos e técnicas pedagógicas, tal como ele era concebido pelas pedagogias tecnicistas dos anos 70 ou 80, mas ele é um artefato social e cultural que precisa ser compreendido e discutido considerando-se as suas determinações históricas, sociais e lingüísticas. No Brasil, muitos trabalhos foram publicados na perspectiva de que currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social disponível. Eles enfatizam que

O currículo está implicado em relações de poder, [que ele] transmite visões sociais particulares e interessadas e desta forma está envolvido com a produção de identidades individuais e sociais particulares. Sendo assim o currículo, qualquer que seja ele, têm uma história que o vincula a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA,1994:24)

No contexto da implantação das DCNs na UNIFESO o currículo passa a ser entendido como sendo o núcleo que corporifica o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas proporcionadas aos estudantes e às estudantes no decorrer do processo de formação, o que significa entendê-lo como sendo um espaço conflituoso e ativo de produção cultural. No currículo confrantam-se diferentes culturas e linguagens, e professoras e professores, estudantes e administradores freqüentemente divergem em

relação às aprendizagens e práticas que devem ser escolhidas e valorizadas (Meyer; Kruse, 2002).

Vive-se atualmente um processo acelerado de modernização científica e tecnológica que tem gerado novas formas de construção do conhecimento e de relação com o mundo do trabalho, com profundas repercussões políticas, econômicas e sociais.

Desse modo a escola é entendida “como um” dos pilares de transformação social, ainda que não único, a educação é redefinida como um movimento contínuo de:

(...) produção, incorporação, reelaboração, aplicação e testagem de conhecimentos e tecnologias, através de um processo multidimensional de confronto de perspectivas e prioridades, efetivado na relação dialógica e participativa entre os diferentes saberes dos sujeitos sociais, negociando entre as partes envolvidas no ensino e aprendizagem, promovendo a cooperação, a solidariedade, a troca, a superação da realidade existente, para construção da realidade almejada, possível ou utópica. (MORIN,2000: 68)

O texto das DCNs em muito se aproxima das idéias de Edgar Morin . Para esse autor uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas à um de seus componentes[...] Cabe, portanto refletir sobre os quatro pilares da educação apresentados no Relatório Delors como eixos norteadores da educação profissional do futuro: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

- Aprender a conhecer- tem a ver com o prazer da descoberta, da curiosidade, de compreender, construir e reconstruir o conhecimento;
- Aprender a fazer – valoriza a competência pessoal que capacita o indivíduo a enfrentar novas situações de emprego, a trabalhar em equipe, em detrimento da pura qualificação profissional. São características fundamentais do profissional atual:



- Saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa, gostar do risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional. Essas são, acima de tudo, qualidades humanas que se manifestam nas relações interpessoais mantidas no trabalho.
- Aprender a viver juntos- significa compreender o outro, ter prazer no esforço comum, participar em projetos de cooperação
- Aprender a ser- diz respeito ao “desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa.

O autor supra citado considera que há sete saberes necessários à educação do futuro (Morin, 2000). Para a formação em Enfermagem, no dizer de Faustino; Moraes; Oliveira e Egry (2003) interessam particularmente a:

- Planetaridade e sustentabilidade – são categorias fundamentais que conformam a Pedagogia da Terra. Esta defende um novo paradigma que tem a Terra como seu fundamento, buscando resgatar ou despertar todos os setores da sociedade para ações de preservação do meio ambiente, de maneira a contribuir para a sobrevivência do planeta.
- Transdisciplinaridade- A Carta da Transdisciplinaridade elaborada no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, em novembro de 1994, reuniu um conjunto de protocolos adotados por indivíduos e organizações comprometidos com princípios globais e que identificam o saber como uma das ferramentas de condução da complexidade do mundo.

Para essas autoras, as escolas têm à frente um grande desafio: respeitando a vocação e a identidade institucional, utilizar as Diretrizes como estratégia estimuladora de discussões coletivas para subsidiar a construção de projetos político-pedagógicos que aproximem a formação de Enfermagem das necessidades locais de saúde. Assim procedendo, estarão favorecendo a consolidação do SUS, em modelo de atenção à saúde

cujas práticas sanitárias fundamentam-se em um conceito ampliado de saúde e justiça social.

Desde a aprovação das DCNs para os Cursos de graduação em enfermagem, o texto da Resolução nº 3 de 7 de novembro de 2001 vem passando por análises e críticas. Destacamos o texto de Meyer e Kruse (2003) que aponta questões relevantes para o debate acerca da formação de enfermagem (e dos profissionais de saúde) em nosso país. Perde força, no entanto, ao ser publicado um ano e meio após ser escrito e também ao não entrar no campo das proposições, num momento em que as escolas estão se mobilizando em torno da necessidade de mudanças. Apesar de, na enfermagem, ter servido de base a vários debates internos da categoria antes de sua publicação.

Objetivamente, ao interior das formulações expressas nas Diretrizes, há espaço para que as escolas, como convidam as autoras, “no exercício de sua autonomia”, formulem e organizem seus projetos pedagógicos, elejam estratégias e modos de fazer “articulados, ao mesmo tempo, às demandas políticas e sociais da sociedade brasileira mais ampla e às necessidades e interesses dos “locais” onde se inserem de modo a reordenar a formação dos recursos humanos em saúde e, em especial na enfermagem, no sentido de criar outras possibilidades de desenhar um modelo de atenção à saúde que contemple práticas

É neste sentido que a UNIFESO, preocupa-se com o processo de mudança acreditando ser necessária a construção e preservação dos espaços coletivos para debate e reflexões críticas, sabe-se que para essas mudanças acontecerem existem muitos desafios, assim como diversas áreas de desconhecimento.

Os desafios são apresentados sob a forma de ampliação da clínica, a articulação entre o individual e o coletivo, a construção da integralidade da atenção, do trabalho em equipe, tais dificuldades devem ser vivenciadas coletivamente no processo de transformação do processo de formação e das práticas de saúde.

Timoteo e Liberalino (2003) refletem em seu artigo que as constantes mudanças que consubstanciam o mundo atual, trazendo repercussões no âmbito da política, da

economia e da cultura, exigindo que os campos de trabalho e os formadores vejam além da formação de mão-de-obra especializada, mas que se organizem em um novo modelo flexível. É neste sentido, que deve-se procurar novos eixos e estratégias que conduzam a uma prática pedagógica que atendam o atual contexto mundial e nacional.

Cabe ressaltar, que ao interpretar as exigências do contexto atual corre-se o risco de tornarmos o processo de formação profissional atrelado a um pensamento economicista. Faz-se necessário assumir uma postura de ousadia, na construção de estratégias e mecanismos que transponham a tendência mercantilista da educação, rumo à formulação de projetos políticos e pedagógicos transformadores que devem transpor a noção empresarial do alcance de metas que visem a aferição de lucros.

Ferreira(2000 apud Almeida, 2000:27) salienta que cabe à comunidade universitária buscar clareza suficiente para o encaminhamento político a ser dado ao projeto pedagógico.

É neste contexto, que as diretrizes curriculares tornam os eixos direcionadores, são o ponto de partida para as mudanças necessárias aos processos de formação e não apenas uma exigência normativa instituída oficialmente pelos órgãos governamentais, principalmente quando tais mudanças resultam da discussão e construção coletiva. É a partir do conjunto de elementos constituintes (conceitos, princípios, diretrizes e objetivos), procurando descurar da realidade local e regional de cada instituição que se poderá construir projetos educacionais. (TIMOTEO E LIBERALINO , 2003)

Outrossim, ao se propor mudanças exige interpretar a realidade do contexto presente, compreendendo-o historicamente , com vistas a pensar no futuro. Tal articulação requer uma compreensão histórico-social do mundo, o que na educação, e sendo mais específico na formação profissional de enfermagem, representa a consideração das tensões existentes entre a diferença de interesses, subjetividades e concepções dos atores construtores de um projeto político pedagógico.

A construção do PPP exige dos atores, nele implicados, a revisão e negociação de significados das suas práticas, para o estabelecimento e escolha de outros parâmetros, que

por muitas vezes se opõe aos propostos. Ao se construir coletivamente esse projeto, cria-se um espaço legítimo de elaboração crítica e transformação da cultura.

#### **4.2 Cenário do Estudo**

Foi um Centro Universitário situado na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, que vivencia o processo de (re)construção do P.P.P.

Em atendimento as normas quanto aos princípios éticos o estudo, em consonância com a Resolução 196/96 CNS, foi submetido aos Conselhos de Ética em Pesquisa da instituição cenários do estudo sendo aprovada e permitida a execução do mesmo. (Anexo A e B)

#### **4.3 Sujeitos do Estudo**

Os sujeitos foram professores que compõem o quadro docente dos Cursos de Graduação em Enfermagem da Instituição supra citada. Presentes na instituição nos meses de Dezembro e Janeiro de 2006/2007 e que aceitaram de livre acordo participar do estudo e assinaram o consentimento livre esclarecido.

#### **4.4 A Entrevista**

A coleta de dados foi por meio de um formulário semi-estruturado com os sujeitos da pesquisa. (Anexo C) Onde foram questionados dados acerca da identificação do sujeito, tempo de experiência profissional, a compreensão da sua participação na re-construção do P.P.P, como ele vê a sua participação nesse processo e ainda suas possíveis contribuições.

Para Carvalho (1991) para a realização de uma entrevista faz-se necessário “penetrar” nos “objetos” vividos, compreendendo intuitivamente o que é vivido.

Durante a entrevista fez-se necessário que o pesquisador permitir ao sujeito descobrir-se, deixar com que ele exiba a sua vivência. (Carvalho, 1991)

Para Richmond apud Carvalho (1991) “ A entrevista se define sob a forma de método para configurar o diagnóstico através da dedução. O diagnóstico visa a um conhecimento, tanto da situação social como da personalidade do cliente”

Os dados foram colhidos após autorização dos sujeitos obedecendo a Resolução 196/96 do Ministério da Saúde serão respeitados neste estudo os princípios da autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade no que concerne a pesquisa com seres humanos. (Anexos Ce D)

Foi utilizado um gravador e fita magnética tendo a finalidade de captar o discurso dos sujeitos do estudo, permitindo aos sujeitos que se expresassem de forma livre, para que o fenômeno pudesse ser observado e detectado pelo pesquisador . Sendo realizada nos meses de dezembro a janeiro de 2007. (Anexos E).

Para compormos o Capítulo 5 utilizamos entrevista com a professora Dra. Abigail Moura, que foi Coordenadora da Comissão de Educação em Enfermagem pela ABEn nacional. Dessa forma inovamos no que concerne à construção do referencial teórico visto que esta profissional participou de momentos importantes para a formação de profissionais enfermeiros.

#### **4.5 Análise dos resultados**

O método de análise dos dados escolhido foi a análise de conteúdo. Para tanto, Campos (apud Baptista; Campos, 2007) revela que a análise de Conteúdo exige do pesquisador o trabalho arqueológico de desconstrução para a construção, fazendo com que o pesquisador esteja aberto para a compreensão de que as palavras têm muito mais a dizer do que dizem. Trata-se de ver no conteúdo apresentado ao pesquisador o que de fato o fenômeno observado apresenta, tornando visível aquilo o que está oculto.

Além disto, percebe-se que a análise de conteúdo se baseia na interpretação , e é neste sentido que encontra-se a força deste método, por possibilitar ao pesquisador se sinta atraído pelo que está escondido pelo latente, pelo que está pronto a se fazer presente, desde que aconteça a habilidade por parte do ouvinte, do observador.

A análise de conteúdo foi desenvolvida nos Estados Unidos, no início do Século XX, através da análise de jornais, seguidos das propagandas, sendo o responsável por essa análise H. Lasswell.

Um outro contribuinte foi Bardin, realizada através da análise de romances autobiográficos. No final dos anos de 1940-1950 foi criada de forma definitiva a metodologia para a análise de conteúdo realizada por B.Berelson (BARDIN, 1977)

Bardin (1977) conceitua a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.

## **5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: CONHECENDO OS DESBRAVADORES E A SUA PARTICIPAÇÃO NO PPP**

Quanto à análise dos dados obtidos o estudo obteve a participação de 09 docentes, um desses docentes foi utilizado como parte referencial para a construção de marcos referenciais para o estudo.

A quantidade restrita de sujeitos deu-se pelo fato de que a participação foi voluntária, participando do estudo somente aqueles que desejavam contribuir para a realização do mesmo.

Ao analisarmos a participação procuramos questionar aos sujeitos o tempo de experiência na docência, sendo refletido nos seguintes resultados um sujeito com 17 anos, um sujeito com 13 anos, um sujeito com 7 anos, um sujeito com 5 anos, um com um ano e meio e três sujeitos com tempo inferior a um ano de experiência profissional.

Os recém-contratados foram utilizados no estudo, pelo fato de que a construção do PPP deve ser compartilhada por todos os sujeitos, o que implica que desde o momento de entrada na instituição eles devem ser aproximados do momentos de construção, interagindo com o passado, para que eles possam estar inseridos e motivados a participar do movimento de construção.

O primeiro questionamento do estudo diz respeito ao conhecimento dos sujeitos com relação ao PPP. A seguir remetemos os relatos dos sujeitos quanto a esse questionamento:

Levantamos os relatos dos sujeitos que relatam conhecer o PPP.

Juliana- “Sim, já tive a possibilidade de ver, mas não o conheço na íntegra”

Valéria- “Sim e participo de seu processo de construção”

Bimba- “Sim”

Gustavo- “Conheço”

Os sujeitos acima relatam conhecer o PPP, porém no relato de Juliana percebemos que a mesma não conhece esse projeto em sua totalidade, não lembrando apesar de fazer parte do processo de construção os elementos e a sua estrutura. Já Bimba em sua entrevista confunde o processo de construção do PPP, com o processo de mudança da rede curricular vigente.

Para Saupe e Alves (2000) O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

É por ser um projeto coletivo que se torna imprescindível à instituição que todos os seus envolvidos conheçam a fundo a estrutura do PPP e percebam que este projeto é o eixo de suporte para todas as ações desenvolvidas por um Curso de Graduação em Enfermagem na formação de seus profissionais.

Ainda com relação ao conhecimento do PPP pelos sujeitos, percebemos que três sujeitos relatam desconhecer o PPP, apesar de terem ouvido falar no mesmo. Esses resultados são expressos a seguir:

Tony- “Não conheço”

Guinho “Já ouvi falar, mas não o conheço”

**Paulo “Não”**



Os autores dos relatos acima nos fazem refletir mais uma vez, no que concerne ao movimento de construção coletiva, pois se desejamos que esse processo seja compartilhado por todos se deve permitir aos novos a aproximação com os movimentos e etapas que construíram a história do movimento de reconstrução. Para tanto, Timoteo; Liberalino(2003) ressaltam que toda a proposta de educação dialógica deve estar fundamentada em um processo coletivo de trabalho, onde são estabelecidas uma forte interação entre os sujeitos que aprendem e ensinam.

No segundo questionamento realizado procurou-se investigar o conhecimento dos elementos que compõem o Projeto Político Pedagógico obtivemos os seguintes relatos:

Valéria:[...] o Projeto Político Pedagógico específico para o Curso de Enfermagem, este projeto está em processo de construção que trabalha os perfis, o aluno, onde estamos incluindo nesse novo projeto as renovando novas competências e habilidades desse aluno, o perfil do egresso que se espera, a organização curricular, [ que mais], os pressupostos da formação, o que vai compor o processo de ensino- aprendizagem desse aluno.

Juliana- “Nem tenho idéia”

Regina - “ è a instituição, é o graduando o docente, que estão envolvidos nesse projeto, participei de sua construção a como docentes través de reuniões, nas propostas de mudança , eu participei sim.

Bimba “Olha só, responder os elementos eu não sei, sei que tem uma proposta política de mudança curricular e essa proposta, é inovadora com a utilização de metodologias ativas, deve incluir a participação de toda a comunidade, docente e discente de forma a tornar o processo democrático. Eu participei de algumas capacitações, mas não especifica para a construção desse projeto.”

Neste questionamento percebemos que somente um dos sujeitos se aproximou dos reais elementos que compõem o PPP, mesmo aqueles que descrevem ter participado dos movimentos de construção relata desconhecer tais elementos. Os demais sujeitos relataram somente que não conheciam tais elementos, este fato está diretamente relacionado ao motivo de que tais sujeitos desconhecem o PPP e por serem novos na instituição não vivenciaram os processos históricos que conduzem a reconstrução do PPP.

Acerca dos elementos que constituem o PPP, Veiga e Resende (2003, p:23-31) os classifica por atos, sendo eles: Ato situacional, que descreve como sendo o momento no qual a escola conhece a realidade sócio-política, econômica, educacional e ocupacional; Ato conceitual: representado à concepção dos significados, conceitos e referenciais necessários à formação, neste momento são considerados os eixos norteadores do projeto; Ato operacional: expressos pelas formas que são operacionalizados, momentos de definição e posicionamento de idéias.

Saupe e Alves (2000), descrevem em seu artigo os elementos como marcos, estes marcos referem-se a marco referencial, marco filosófico, marco conceitual e marco estrutural. Que são expressos: **Marco referencial:** O marco referencial do projeto político-pedagógico de um curso de enfermagem necessita abordar a caracterização geo-política, econômica, educacional e de saúde do espaço geográfico no qual está inserido, bem como as raízes históricas e desenvolvimento da instituição promotora do projeto e da profissão, no caso enfermagem. O conhecimento e crítica da realidade macro (do país, da região, da cidade) e micro (da instituição e da profissão no local) deve justificar a necessidade do projeto, seja em termos de criação, manutenção ou ampliação do curso em questão. Criação entendida como a proposição de abertura de um curso; manutenção, como o não fechamento ou diminuição das vagas; e ampliação, não só como incremento de vagas, mas também de novo "campus". Após descrever e analisar a realidade que referencia o projeto político-pedagógico, é preciso justificá-lo, respondendo ao por que de sua proposição, bem como estabelecer objetivos, ou seja, definir o que se pretende alcançar através da implementação do mesmo. **Marco filosófico:** Representa as crenças e valores da comunidade envolvida na proposição e desenvolvimento do projeto político-pedagógico, ou seja, os pressupostos ou princípios ético-filosóficos que orientarão a caminhada e reorientarão os rumos da profissão quando necessário. **Marco conceitual:** O marco

conceitual ou fundamentação teórica do projeto pode ser construído por seus propositores ou ser representado por uma teoria ou conjunto de conceitos estabelecido por pensadores, tanto da área da profissão como outra, desde que mantida a correlação com os demais marcos. **Marco estrutural:** É composto pela opção metodológica que vai orientar a organização e desenvolvimento das matérias e disciplinas, como por exemplo, o ciclo vital, os níveis de prevenção ou mesmo a teoria que tenha sido definida como marco conceitual. Inclui ainda o arrolamento das competências ou "perfil" do profissional para o qual está orientado o projeto político-pedagógico.

Desta feita, seja qual for o nome dado aos elementos constituintes do PPP, o mais importante é que a profundidade desse projeto somente será obtida quando este expressar a realidade, os significados, vivências e experiências dos sujeitos que compõem, sendo real e não somente utópico, a fim de possibilitar mudanças nas práticas de formação dos profissionais.

Como o objetivo do estudo foi o de compreender a participação dos docentes, questionamos ao mesmo de que forma eles participam ou participaram deste processo, que foram expressos pelos seguintes relatos:

Regina – “participei de sua construção a como docentes através de reuniões, nas propostas de mudança , eu participei sim”

Bimba – “Eu participei de algumas capacitações, mas não específica para a construção desse projeto. ”

Valéria- “-A reconstrução desse projeto ocorre desde 1999, a gente vem trabalhando com um grupo de professores, primeiramente em um grupo pequeno e a partir do ano de 2002 e 2003 se conformou o que chamamos de grupo gestor, né que tinha a coordenação de uma professora e um grupo de professores e alguns alunos que participaram e foi uma fase de uns três, quatro anos de discussão muito intensa, sobre os processos de trabalho na Enfermagem, sobre o que pretendia-se mudar nesse perfil e

efetivamente com o ganho do financiamento do PRO- SAUDE então, aquela discussão toda que se acumulou emergiu o novo Projeto que ainda não foi aprovado, mas está em construção mesmo e que aproveitamos tudo aquilo que foi construído antecipadamente com os professores, trazendo algumas coisas novas, pois o processo de mudança é coletivo e perpassa pela Medicina, Odonto e Enfermagem que também não tivesse um caráter institucional. Tivemos que trabalhar com as competências que era algo não discutido anteriormente e agora está sendo incluída, a questão das metodologias ativas que o grupo pensava muito na questão da problematização pura, do arco de Manganês, quando agora na verdade trabalhamos agora com a espiral construtivista para adequar ao modelo de tutoria, para não ficar dois cursos trabalhando com a questão tutorial e nós com a questão modular, mas assim esse trabalho todo que foi feito de trabalhar os quatro processos, o investigar, o gerenciar, o ensinar e apreender, o assistir e intervir, tudo agora aparece descrito dentro das competências, que é o cuidado, uma outra área de educação e pesquisa e a área político gerencial, que na verdade correspondem a esses processos de trabalho destrinchado nos desempenhos que esses alunos deverão possuir ao longo do período.

Observamos a partir dos relatos que os movimentos de construção mostraram-se de caráter coletivo, porém atualmente o mesmo mostra-se restrito a um grupo, o que ocasionalmente pode representar atitudes sem coerência e que não expressam o significado e a representação do envolvidos no processo ensinar-apreender. Se o processo não é coletivo ele contradiz o que está descrito nas Diretrizes Curriculares que descrevem em seu art. 9º O Curso de Graduação em Enfermagem deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem.[...]( Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro e 2001)

Apresentamos ainda o interesse em conhecer as contribuições dos sujeitos para o Projeto Político Pedagógico, obtivemos as respostas relativas a participação, troca de experiências, práticas e vivências profissionais como melhor forma de contribuir para que este projeto torne-se coletivo.

Juliana- “As minhas contribuições emergem da minha experiência profissional e a prática do meu dia a dia.

Tony - “Não, mas acredito que após conhecer eu poderia contribuir com alguma coisa”

Regina – “Dentro dessas mudanças minhas contribuições vem da minha prática como docente e com as novas metodologias.”

Bimba “Dentro dessas mudanças minhas contribuições vem da minha prática como docente e com as novas metodologias.”

Através dos relatos foi possível perceber que os sujeitos refletem que suas participações através de suas vivências, experiências e práticas, permitem a troca do saber e dentro deste estudo evidenciamos que esse é o objeto da construção coletiva do PPP. Percebemos ainda que os sujeitos que referiram não ter contribuições, refletem uma grande necessidade de maior aproximação com toda a história de construção do PPP, para que possam também considerar sua participação como elemento contribuinte para o projeto e assim visar uma formação mais rica.

## **6- CONSIDERAÇÕES FINAIS – REVELANDO A PARTICIPAÇÃO DOCENTE RUMO A RECONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Este estudo teve como objetivo compreender a participação dos docentes na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e foi neste sentido que durante o decorrer desta viagem rumo ao PPP, procuramos conhecer o por parte dos sujeitos a sua participação, tendo como referencial as Diretrizes Curriculares.

Os sujeitos abordados foram docentes institucionais de longa data e três recém-contratados que experimentam a docência pela primeira vez em suas vidas, este fato se deu pela necessidade em conhecer como o docente que é inserido na Instituição de Ensino Superior (IES) participa do processo de construção coletiva, a partir deste momento evidenciou-se que esses docentes não conhecem o atual momento de construção do PPP do Curso de Graduação em Enfermagem.

Para tanto, podemos descrever que ao ingressar no novo ambiente este sujeito deveria ter uma aproximação com o PPP, favorecendo desta forma com a construção coletiva, visto que a motivação é nata do indivíduo e nasce com ele.

Após a análise de conteúdo dos sujeitos detectou-se que a maioria relatou conhecer o PPP, porém quando amparados por outros questionamentos evidenciou-se conhecimento parcial, apresentado quando os sujeitos fizeram à referência de participar do processo de construção da nova rede curricular e seus eixos de orientação.

Quanto a descrição do termo PPP, nenhum dos sujeitos foi capaz de expressar em suas falas o significado do mesmo, quando através de seu papel quanto formador esses sujeitos, deveriam significar este projeto ressaltando que ele funciona como norteador das práticas de formação. Para dar ênfase nesta análise, remetemos a fala de VEIGA (1996, p.13) que considera o projeto político-pedagógico como um processo permanente de

reflexão e discussão dos problemas da instituição, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. Para tanto, torna-se de suma importância que os sujeitos tenham conhecimento do PPP.

Este estudo permitiu conhecer os marcos que constroem o PPP, e através deles percebemos que é possível navegar através de todo o Curso de Graduação em Enfermagem.

Quanto à participação, este termo é definido por Ferreira (2004) como ter parcela em um todo, ou receber, em divisão ou em partilha, parte de um todo. Procuramos investigar como os sujeitos participaram ou participam da construção do PPP e a partir dos relatos notamos que o processo de reconstrução do PPP do Curso de Graduação em Enfermagem da UNIFESO, que teve início em 1999, iniciou com a construção coletiva conforme o que determinam as Diretrizes Curriculares e atualmente devido ao Centro Universitário estar passando por reformulações na rede curricular a partir das estratégias de ação sugeridas pelo PRO- SAUDE, este processo encontra-se restrito a alguns grupos, fato este que implicam em ações que não irão refletir no desejo coletivo.

Os docentes do cenário de estudo, têm a sua participação ainda restrita, pelo fato de desconhecerem a importância de suas contribuições para a renovação do PPP.

A realização do estudo nos permitiu descobrir que os docentes consideram suas vivências, experiências e práticas como elementos que contribuem para a reconstrução do PPP, e a sua participação poderia ser aprimorada caso eles conhecessem não só os elementos, mas as finalidades e contribuições desse projeto para suas atividades e principalmente para a formação de profissionais de saúde.

Foi por meio da análise dos discursos dos sujeitos, que nos foi possível identificar que a melhor forma de estimular a participação docente é aproximá-los do PPP, mostrando seus eixos estruturantes, salientando que a troca de vivências, experiências e práticas, promove uma construção que apesar de difícil, mostra-se extremamente valiosa e rica.

Para tanto, faz-se necessário que o coordenadores dos cenários de formação, tenham em mente que o processo é coletivo, que tanto docentes que já pertencem a instituição quanto aqueles que acabam de nela entrar sejam aproximados do passado da construção e dos momentos que atualmente constituem a reconstrução, salientando que o Projeto Político Pedagógico não pertence a um grupo e sim faz parte do Curso de Graduação e deve ser elaborado a partir de amplas discussões, ricas em significados.

## **7. REFERÊNCIAS**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM- ABEN. **Anais do I SEMINÁRIO NACIONAL** - O Perfil e a Competência do Enfermeiro. Brasília DF, Convênio



ME/SESU/FUB. Projeto Nova Universidade, Universidade de Brasília: DF/CEDRHUS, 28 de setembro a 02 de outubro, 1987.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM . Comissão de Educação da ABEn-Central. Comissão de Especialistas de Enfermagem. MEC-SESU. **Subsídios para elaboração de uma proposta de currículo mínimo para a formação do enfermeiro.** Brasília: ABEn, 1988.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. Comissão permanente de Educação em Enfermagem. MEC-SESU. Comissão de Especialistas em Enfermagem. **Sobre uma nova proposta de currículo mínimo para formação do enfermeiro.** Brasília: ABEn, 1989.

\_\_\_\_\_. Termo de Cooperação técnica. ABEN/MS

\_\_\_\_\_. **Relatório do 1º. SENADEn**, Rio de Janeiro-RJ. Documento Final. 1994. p. 12

BAFFI, Maria Adélia Teixeira. Projeto Político Pedagógico: Um estudo introdutório. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em:<<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gpp03.htm>> acesso: 12/12/2005

BAPTISTA, Makilim Nunes; CAMPOS, Dinael Corrêa de. **Metodologias de Pesquisa em Ciências: Análises Quantitativa e Qualitativa.** Rio de Janeiro: LTC, 2007

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Currículo mínimo para o curso de enfermagem - parecer nº 314/94.** Brasília, abr. 1994. p. 17. (Mimeografado)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **Diretrizes Curriculares.** <[www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm](http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm)> acesso em: setembro de 2005

BRASIL.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.Câmara de Educação Superior. **Resolução do CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de nov. 2001. Seção 1, p.37

CAMPOS, Dinael Corrêa. A análise de conteúdo na pesquisa qualitativa. In: BAPTISTA, Makilim Nunes; CAMPOS, Dinael Corrêa de. **Metodologias de Pesquisa em Ciências: Análises Quantitativa e Qualitativa.** Rio de Janeiro: LTC, 2007

DELORS, J. et al. Educação: Um tesouro a descobrir: **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília: EC/ UNESCO, 1999.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos para da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DEMO, P. **Pobreza Política**. 7.ed. Campinas :Autores Associados, 1998

FAUSTINO, R.L.H; MORAES, M.J.B; OLIVEIRA, M.A.C e EGRY, E.Y. Caminhos da Formação de Enfermagem: Continuidade ou ruptura? **Rev Bras Enferm**, Brasília(DF), 56 (4). P.343-347, jul/ago.2003

FESO. **Projeto Político Pedagógico da Fundação Educacional Serra dos Órgãos**. Teresópolis, 2002

FEUERWERKER, L.; ALMEIDA, M. Diretrizes Curriculares e Projetos Pedagógicos: é tempo de ação! **Rev Bras Enferm**, Brasília(DF), 56 (4). P.351-352, jul/ago.2003

FERREIRA, A.B.H.; Anjos, M.; FERREIRA, M. B(coord). **Mini-Aurélio**: O dicionário da língua portuguesa. 6.ed. ver.amp. Curitiba: Posigraf, 2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004, 148 p.

GERMANO, R.M. **Educação e ideologia da enfermagem do Brasil**. São Paulo: Cortez;1983

GERMANO, Raimunda Medeiros. O Ensino de Enfermagem em tempos de mudança. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Jul/ago; 56. v 4. : Brasília: Associação Brasileira de Enfermagem, 2003, p.365.

GOMES, Paulo Cobellis. Projeto Político-Pedagógico dos Cursos de Graduação em Enfermagem. . In: **5º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem**. 11.,2001, São Paulo. Anais... São Paulo: SENADEn. 2001. p.11

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz; ABDULMASSIH, Marília Beatriz Ferreira. O Projeto Político: algumas considerações. **Revista profissão docente (online)**, v.1, n.1. Uberaba, fev. 2001

LOURENÇO, Angélica; GILZ, Claudino; BARRIONUEVO, Gisela M; MALUCELLI, Vera M. Brito. Projeto Pedagógico: Concepção e demandas de questões atuais. **Revista PEC**. V.3. n.1. Curitiba. Jul 2002- jul 2003.

MEYER, D. E.; KRUSE, M.H.L. Acerca de Diretrizes Curriculares e Projetos Pedagógicos: um início de reflexão. **Rev Bras Enferm**, Brasília(DF), 56 (4). P.335-339, jul/ago.2003

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares nacionais dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e nutrição**. Brasília (DF); 2001. 37p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. MEC/ CONAES/ IPEA. **Avaliação externa de instituições de educação superior**. Brasília. Fev.2006, p.35

MOREIRA, A.F, SILVA, T.T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F, SILVA, T.T, org. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo:Cortez, 1994.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento [tradução de Eloá Jacobina]. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. [tradução de Catarina Eleonora E. da Silva e Jeanne Sawaya]. São Paulo: Cortez; 2000

MOURA, A. **Proposta de Reestruturação do Curso de Graduação em Enfermagem de Teresópolis**. 2003

MOURA, A. **Termo de Referência**. Re-construção do Projeto Político-Pedagógico para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem. Teresópolis: FESO. 2004

NEVES, A.A.B. O ensino superior: crescimento, diferenciação, qualidade e financiamento. In:\_\_\_\_ VELLOSO, João Paulo dos Reis e ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. **Um modelo para a educação do Século XXI**. José Olympio: Rio de Janeiro, 1999.

NORONHA, A. B. de. Graduação: é preciso mudar- transformações dependem de políticas de Educação e de Saúde. **RADIS – Comunicação em Saúde**. n.5.Rio de Janeiro: FIOCRUZ, dez.2002.

OPAS, **III Relatório** – Programa de sustentabilidade para implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em enfermagem – ABEn/ OPAS. Brasília, 2003

POLIT, D.F.; HUNGLER, B.P. **Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PRADO, Iara Glória Areias. A educação fundamental: a questão básica. In:\_\_\_\_ VELLOSO, João Paulo dos Reis e ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. **Um modelo para a educação do Século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

REIS, Edmerson dos Santos. Projeto Político Pedagógico: moda, exigência ou tomada de consciência? In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em:<<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gpp03.htm>> acesso: 12/12/2005

SANTOS, Silvana Sidney Costa. Currículos de enfermagem do Brasil e as diretrizes-novas perspectivas. **Rev Bras de Enferm.** Jul/ago; 56. v 4. Brasília, 2003, p.361.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988

SAUPE, Rosita. **Preparo do Enfermeiro para ser educador:** realidades e possibilidades. UFSC: Florianópolis, 1999. Disponível na home page <[www.ccs.ufsc.br/enfermagem/educacao/](http://www.ccs.ufsc.br/enfermagem/educacao/)> acesso em 17/05/2006

SAUPE, R; ALVES, E.D. Contribuição à Construção de Projetos Político- Pedagógicos na Enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** vol.8 no.2 Ribeirão Preto Apr. 2000

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Editora: Cortez, São Paulo 1994

TEIXEIRA, Elizabeth. Avaliação no Contexto das Diretrizes Curriculares para a Educação em Enfermagem: Indicativos- Desafios para os Cursos de Graduação. In: **5º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem.** 11.,2001, São Paulo. Anais... São Paulo: SENADEn. 2001. p.11

TIMOTEO, R.P.S; LIBERALINO, F.N. Reflexões acerca do fazer pedagógico a partir de referências e diretrizes educacionais para a formação em Enfermagem. **Rev Bras Enferm,** Brasília(DF), 56 (4). P.358-360, jul/ago.2003

TORRES, M. N. F. B. Construindo uma rede de sustentabilidade da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Rev Bras Enferm,** Brasília(DF), 56 (4). P.333-334, jul/ago.2003

TOSTES, L.E.P. Apresentação Introdutória. In: UNIFESO. **Projeto Político Pedagógico Institucional.** Teresópolis, 2006.

UNIFESO, Curso de Graduação em Enfermagem. **Caderno do Tutor.** Teresópolis, dez, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de Resende (orgs.). **Escola:** Espaço do Projeto Político Pedagógico. Coleção Magistério Formação e trabalho pedagógico. Campinas- SP: Papirus, 1998.

## ANEXOS





FUNDAÇÃO EDUCACIONAL SERRA DOS ÓRGÃOS - FESO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO SERRA DOS ÓRGÃOS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
Registro nº 2500.189665/2004-16-CONEP/ CNS/MS

---

Teresópolis, 8 de dezembro de 2006



MEMORANDO DE APROVAÇÃO

O Projeto de Pesquisa intitulado **A Participação do Docente na Reconstrução do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem** (nº 110/06), apresentado pela Dra. Teresinha de Jesus do Espírito Santo Silva, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UNIFESO- CEPq em 8 de dezembro de 2006.

De acordo com a Resolução 196/96, o pesquisador deverá seguir o cronograma e metodologia apresentados no Projeto de Pesquisa.

  
Prof. Walney Ramos de Sousa  
Coordenadora do CEPq

Av. Alberto Torres- nº 111- Alto- Teresópolis/RJ  
Tels: (21) 2641-7044  
e-mail: [cepq@feso.br](mailto:cepq@feso.br)

**Anexo B – carta de solicitação, para a realização da pesquisa**

Teresópolis – RJ, \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_

À Fundação Educacional Serra dos Órgãos  
Curso de Graduação em Enfermagem  
Nesta

Prezada Senhora Coordenadora,

Venho solicitar a V.Sas, a devida autorização para que a mestranda em Enfermagem Dayanne Cristina Mendes Ferreira Tomaz, matriculada regularmente no Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Enfermagem da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, desenvolva a coleta de dados relacionada ao seu Projeto: “ **A Participação do Docente na Reconstrução do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem**”, junto aos docentes do Curso de Graduação em Enfermagem.

Aproveito a oportunidade para informar que esse Projeto de Dissertação foi aprovado e que o mesmo estará sendo desenvolvido de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Segue protocolo em anexo.

No aguardo da devida autorização, renovo os votos de estima e consideração.  
Atenciosamente

---

Prof. Dra. Teresinha de Jesus do Espírito Santo Silva  
Docente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO



### Anexo C- Consentimento Livre e Informado

Teresópolis, 02 de dezembro de 2006

Prezado Docente,

Estou buscando compreender o significado da sua participação na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico.

Previamente garanto o seu anonimato, solicitando que escolha um pseudônimo de um nome próprio.

Gostaria de ressaltar que não haverá riscos, desconfortos e nem gastos de qualquer natureza. Você poderá solicitar esclarecimento quando sentir necessidade e interromper sua participação a qualquer momento. Para afirmar a sua compreensão com assinatura, no Consentimento Livre e Informado.

Agradeço desde de já a atenção dispensada,

---

Dayanne Cristina Mendes Ferreira Tomaz

Mestranda da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Eu, \_\_\_\_\_ concordo em participar, na qualidade de entrevistado, do Projeto de Dissertação intitulado “ **A Participação do Docente na Reconstrução do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem**”, e autorizo os responsáveis a divulgarem o conteúdo do questionário, desde que seja respeitado o anonimato.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do entrevistado: \_\_\_\_\_

RG n°: \_\_\_\_\_

### **Anexo D – Instrumento de Pesquisa**

Perfil do Entrevistado

Nome: \_\_\_\_\_

Pseudônimo: \_\_\_\_\_

Tempo de Atuação quanto docente: \_\_\_\_\_

Questionário

- 1- Você conhece o Projeto Político Pedagógico?
- 2- Você tem conhecimento dos elementos que o compõe?
- 3- Como docente quais seriam as suas contribuições para o Projeto?

## **Anexo E– Entrevistas**

**Pseudônimo: Juliana**

**Tempo de Atuação docente: 17 anos**

### **1-Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua instituição?**

Sim, já tive a possibilidade de ver, mas não o conheço no integra.

### **2-Você tem conhecimento dos elementos que compõem o Projeto Político Pedagógico?**

Nem tenho idéia. [ o entrevistado apresentou algum desconforto neste momento] – Você participou da construção deste projeto? ( a pesquisadora perguntou) Nós temos o grupo gestor, onde foram realizadas algumas reuniões, é... para construir o Projeto Político Pedagógico

### **3-Como docente quais seriam as suas contribuições para o Projeto Político Pedagógico?**

As minhas contribuições emergem da minha experiência profissional e a prática do meu dia a dia.

**Pseudônimo: Valéria**

**Tempo de Atuação docente: 7 anos**

**1-Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua instituição?**

Sim e participo do seu processo de construção.

**2-Você tem conhecimento dos elementos que compõem o Projeto Político Pedagógico?**

Bom, na verdade existe o Projeto Político Pedagógico Institucional , né que é o P.D.I. , que trabalha com todas as questões da formação que se quer em geral, a desejada pela instituição e a para cada curso, as terminologias e o Projeto Político Pedagógico específico para o Curso de Enfermagem, este projeto está em processo de construção que trabalha os perfis, o aluno, onde estamos incluindo nesse novo projeto as renovando novas competências e habilidades desse aluno, o perfil do egresso que se espera, a organização curricular, [ que mais], os pressupostos da formação, o que vai compor o processo de ensino-aprendizagem desse aluno.

A reconstrução desse projeto ocorre desde 1999, a gente vem trabalhando com um grupo de professores, primeiramente em um grupo pequeno e a partir do ano de 2002 e 2003 se conformou o que chamamos de grupo gestor, né que tinha a coordenação de uma professora e um grupo de professores e alguns alunos que participaram e foi uma fase de uns três, quatro anos de discussão muito intensa, sobre os processos de trabalho na Enfermagem, sobre o que pretendia-se mudar nesse perfil e efetivamente com o ganho do financiamento do PROSAUDE então, aquela discussão toda que se acumulou emergiu o novo

Projeto que ainda não foi aprovado, mas está em construção mesmo e que aproveitamos tudo aquilo que foi construído antecipadamente com os professores, trazendo algumas coisas novas, pois o processo de mudança é coletivo e perpassa pela Medicina, Odonto e Enfermagem que também não tivesse um caráter institucional. Tivemos que trabalhar com as competências que era algo não discutido anteriormente e agora está sendo incluída, a questão das metodologias ativas que o grupo pensava muito na questão da problematização pura, do arco de Manganês, quando agora na verdade trabalhamos agora com a espiral construtivista para adequar ao modelo de tutoria, para não ficar dois cursos trabalhando com a questão tutorial e nós com a questão modular, mas assim esse trabalho todo que foi feito de trabalhar os quatro processos, o investigar, o gerenciar, o ensinar e apreender, o assistir e intervir, tudo agora aparece descrito dentro das competências, que é o cuidado, uma outra área de educação e pesquisa e a área político gerencial, que na verdade correspondem a esses processos de trabalho destrinchado nos desempenhos que esses alunos deverão possuir ao longo do período.

### **3-Como docente quais seriam as suas contribuições para o Projeto Político Pedagógico?**

Hoje o meu papel fundamental é fazer parte da comissão de currículo desse primeiro período e além de trabalhar as competências e habilidades do primeiro período, a gente pensa nisso tudo ver o todo desse projeto, então hoje trabalhamos com a saúde do escolar mas dentro do projeto prevê toda a etapa do crescimento, trabalhar com adolescente, com o trabalhador a princípio na normalidade e a partir daí entrar na atenção básica, na

média complexidade, na alta complexidade, então isso tem sido delimitado junto a um grupo no qual participam seis pessoas.

Então o Projeto Político Pedagógico ele tem sido construído pelas pessoas que estão no currículo que sou eu e mais um professor, as pessoas que trabalham a avaliação, e as pessoas que trabalham no cenário de ensino e aprendizado, com base em tudo o que foi construído, estamos montando com base no PDI, nas Resoluções do Ministério da Saúde, nas ADJETEs, dos Fóruns de Escola, [ é...] da ABEn, são todos esses referenciais que nos ajudam a construir o Projeto e aí as coisas que estão sendo efetivamente escritas, elas vão sendo socializadas para os professores, que enviam as suas sugestões e mediante e isso o projeto vai sendo reconstruído constantemente, nem diria que são contribuições, diria que é uma imersão que temos feito nesse mundo de fazer essas reflexões, nos modelos técnicos-assistenciais e de tudo que trabalha nesse eixo do ensino-trabalho e cidadania para tentar fazer de uma forma mais ampla possível e integrada com as outras profissões da saúde.

**Pseudônimo: Bimba**

**Tempo de Atuação docente: 5 anos**

**1-Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua instituição?**

“Sim ”

**2-Você tem conhecimento dos elementos que compõem o Projeto Político Pedagógico?**

“Olha só, [...o sujeito pensa] responder os elementos eu não sei, sei que tem uma proposta política de mudança curricular e essa proposta, é inovadora com a utilização de metodologias ativas, deve incluir a participação de toda a comunidade, docente e discente de forma a tornar o processo democrático. Eu participei de algumas capacitações, mas não específica para a construção desse projeto. ”

**3-Como docente quais seriam as suas contribuições para o Projeto Político Pedagógico?**

“Minha contribuição vem da participação contínua nessa discussão, acredito que estar aberto a aprendizagens, e reflexões contínuas e motivação para a construção desse processo.”

**Pseudônimo: Regina**

**Tempo de Atuação docente: 13 anos**

**1-Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua instituição?**

“ Sim, conheço”

**2-Você tem conhecimento dos elementos que compõem o Projeto Político Pedagógico?**

“ è a instituição, é o graduando o docente, que estão envolvidos nesse projeto, participei de sua construção a como docentes através de reuniões, nas propostas de mudança , eu participei sim.

**3-Como docente quais seriam as suas contribuições para o Projeto Político Pedagógico?**

“ Dentro dessas mudanças minhas contribuições vem da minha prática como docente e com as novas metodologias. “



**Pseudônimo: Gustavo**

**Tempo de Atuação docente: 1 ano e meio**

**1-Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua instituição?**

“Conheço”

**2-Você tem conhecimento dos elementos que compõem o Projeto Político Pedagógico?**

“ Não e nunca participei de nenhuma reunião desse processo”

**3-Como docente quais seriam as suas contribuições para o Projeto Político Pedagógico?**

“Não, não tenho contribuições”

**Pseudônimo: Tony**

**Tempo de Atuação docente: tempo inferior a um ano**

**1-Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua instituição?**

“ Não conheço”

**2-Você tem conhecimento dos elementos que compõem o Projeto Político Pedagógico?**

“Não conheço”

**3-Como docente quais seriam as suas contribuições para o Projeto Político Pedagógico?**

“ Não, mas acredito que após conhecer eu poderia contribuir com alguma coisa”

**Pseudônimo:** Guinho

**Tempo de Atuação docente:** tempo inferior a um ano

**1-Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua instituição?**

“Já ouvi falar, mas não o conheço”

**2-Você tem conhecimento dos elementos que compõem o Projeto Político Pedagógico?**

“ Não, apesar de já ter ouvido e percebido que todos devem participar de sua construção”

**3-Como docente quais seriam as suas contribuições para o Projeto Político Pedagógico?**

“Não, não tenho contribuições”

**Pseudônimo: Paulo**

**Tempo de Atuação docente: tempo inferior a um ano**

**1-Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua instituição?**

“Não”

**2-Você tem conhecimento dos elementos que compõem o Projeto Político Pedagógico?**

“Já ouvi falar sobre alguma coisa disso, porém não sei ”

**3-Como docente quais seriam as suas contribuições para o Projeto Político Pedagógico?**

“Não, não tenho contribuições”

---