**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM**

VALÉRIA MARLI LEONELLO

**PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE
NO ENSINO SUPERIOR DE ENFERMAGEM:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM DIFERENTES
CONTEXTOS INSTITUCIONAIS**

**SÃO PAULO
2012**

VALÉRIA MARLI LEONELLO

**PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE
NO ENSINO SUPERIOR DE ENFERMAGEM:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM DIFERENTES
CONTEXTOS INSTITUCIONAIS**

Tese apresentada à Escola de Enfermagem
da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Doutor em Ciências.

Área de concentração:
Cuidado em Saúde

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Maria Amélia de Campos
Oliveira

**SÃO PAULO
2012**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Catlogação na Publicação (CIP)

Biblioteca “Wanda de Aguiar Horta”

Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo

Leonello, Valéria Marli

Processo de trabalho docente no ensino superior de enfermagem: possibilidades e desafios em diferentes contextos institucionais / Valéria Marli Leonello. -- São Paulo, 2012.

164 p.

Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Profª Drª Maria Amélia de Campos Oliveira
Área de concentração: Cuidado de saúde

1. Ensino superior 2. Enfermagem - Ensino 3. Professores de ensino superior 4. Trabalho I. Título.

Nome: Valéria Marli Leonello

Título: Processo de trabalho docente no ensino superior de enfermagem: possibilidades e desafios em diferentes contextos institucionais.

Tese apresentada à Escola de Enfermagem
da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Doutor em Ciências.

Aprovado em: ____/____/____

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Ao Juliano Bastos, companheiro, amigo, esposo e

aos meus filhos Davi, Clara e Vitor,

Com amor!

AGRADECIMENTOS

À Méia, **Prof^a. Dr^a. Maria Amélia de Campos Oliveira**, pelo aprendizado, pela dedicação e pelo amor dedicado aos seus alunos.

Às professoras **Dr^a. Maria Madalena Januário Leite** e **Dr^a. Maria Isabel Almeida** pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos **familiares** que sempre apoiaram e deram suporte essencial para o desenvolvimento e a finalização deste trabalho, em especial à minha mãe **Norma**, meu pai **Valentim** (in memorian), à **Vânia** e **Thiago, Dinamar e José** Antonio.

Às **amigas Daniela** Rangel Ribeiro, **Cristiane** Escolástico, **Ana** Luisa Bessa, **Fabiana** Yohishara, **Lucimara** Graziano, **Patrícia** Barros e **Cristina** Oliveira por compartilharem os desafios da maternidade, trabalho e casamento.

À **Solange**, presente em todos os momentos, ajudando e cuidando de meus filhos e de minha casa para que eu pudesse desenvolver esse trabalho.

À todas as **colegas do grupo de pesquisa**, Juliane, Juliana, Débora, Luzmarina, Elaine, Márcia, Fernanda pelas contribuições ao trabalho e pela amizade.

Ao **Manoel e Talita** por participarem ativamente do processo de classificação dos contextos institucionais.

À **Jaqueline e Cíntia** pela amizade e pelo apoio na formatação e finalização da tese.

Aos colegas professores **Allysson, Eli, Maria Carla e Marissol**, pelo aprendizado e pela amizade.

À Professora **Dr^a. Terezinha Dalossi Gennari** pelo apoio e compreensão.

Às **Professoras do Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo**, pelo aprendizado durante o período de convivência.

Às **secretárias do Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva, Pós Graduação e Pesquisa** da Escola de Enfermagem da USP pela ajuda técnica.

À **Isabel**, bibliotecária, pela elaboração da ficha catalográfica.

À **CAPES**, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão de bolsa de estudos durante o período de doutorado.

À **direção e coordenação** das instituições de ensino pesquisadas que permitiram a realização da pesquisa por meio da abordagem dos professores.

A **todos os professores sujeitos** dessa pesquisa pela disposição e interesse em participar mesmo com tantas atividades de trabalho.

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”

(Madre Teresa de Calcutá)

RESUMO

Leonello VM. Processo de trabalho docente no ensino superior de enfermagem: possibilidades e desafios em diferentes contextos institucionais. [tese]. São Paulo (SP): Escola de Enfermagem da USP; 2012.

Estudo exploratório qualitativo que tomou como objeto o processo de trabalho docente em Enfermagem de diferentes contextos institucionais de ensino superior (IES) no Estado de São Paulo. O objetivo geral descrever e analisar os principais aspectos relacionados ao processo de trabalho docente em três contextos institucionais que oferecem cursos de Enfermagem no Estado. O marco teórico-metodológico foi o materialismo histórico e dialético e a categoria analítica, o processo de trabalho docente, ancorado nas concepções de trabalho e profissionalidade. Para classificar as IES, utilizou-se a tipologia de contextos institucionais de Balbachevsky. Três IES, uma de cada contexto, foram selecionadas e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 24 docentes: nove do contexto empresarial, oito do misto e sete do acadêmico. O material empírico foi analisado pela técnica de análise de discurso proposta por Fiorin, adaptada por Car e Bertolozzi. Os resultados demonstraram que há um processo de precarização e intensificação do trabalho docente, nos três contextos, embora com distinções importantes. No **contexto empresarial**, o regime de trabalho predominante é o horista, com dificuldade de efetivação do plano de carreira estabelecido formalmente. A infraestrutura material e humana é escassa, impondo limites ao trabalho docente, que é voltado basicamente ao ensino em sala de aula. As maiores dificuldades estão relacionadas ao perfil dos estudantes, majoritariamente trabalhadores. Há pouca inserção nas atividades de pesquisa e extensão. No **contexto misto**, o regime de trabalho predominante é o parcial, com um plano de carreira formalizado e efetivado, embora seja difícil cumprir alguns critérios para ascensão na carreira. A infraestrutura é tida como satisfatória, com inadequações. Há também hegemonia masculina e médica, o que dificulta o posicionamento institucional das docentes de enfermagem. O trabalho docente é voltado ao ensino de graduação, com inserção dos estudantes no ensino prático em campo já nas séries iniciais do curso. As principais dificuldades referem-se ao desgaste físico e mental do professor. No **contexto acadêmico**, os professores trabalham em regime de trabalho integral e exclusivo, com um plano de carreira explícito e efetivado institucionalmente. A infraestrutura é satisfatória, embora com relatos de inadequações. O trabalho está voltado principalmente para atividades administrativas e de pesquisa que são supervalorizadas, com fortes implicações para o trabalho docente. As atividades de ensino de graduação e extensão são tidas como menos valorizadas institucionalmente. Também há dificuldades para efetivar o ensino prático em campo. Conclui-se que, embora inseridos no mesmo contexto estrutural de ensino superior, o processo de trabalho docente ocorre de forma distinta nos três contextos estudados, no que se refere à práticas organizativas e didáticas. Mudar esse cenário requer, entre outros aspectos, um processo de profissionalização docente voltado para a análise e a construção de formas de enfrentamento dessa situação, reconhecendo

como ponto de partida a heterogeneidade do trabalho docente em Enfermagem em diferentes contextos.

Ensino superior, Enfermagem–ensino, professor de ensino superior, trabalho.

ABSTRACT

Leonello, VM. The working process of faculty in higher nursing education: opportunities and challenges in different institutional contexts. [thesis]. São Paulo (SP): University of São Paulo School of Nursing; 2012.

The object of this exploratory, qualitative study was the working process of Nursing faculty in different contexts of higher education institutions (HEI) in the State of São Paulo. The overall objective was to describe and analyze the main aspects related to the faculty working process in three contexts of institutions that offer nursing courses in the referred state. The chosen theoretical-methodological framework was the historical and dialectical materialism. The analytical category was the faculty working process, anchored on the concepts of work and professionalism. Three HEI were selected according to the typology of contexts proposed by Balbachevsky, which classifies institutions into: business, mixed, and academic. Twenty-four subjects were approached through semi-structured interviews; nine subjects from the business, eight from the mixed, and seven from the academic context. The empirical material was submitted to discourse analysis as proposed by Fiorin, adapted by Car and Bertolozzi. Results showed that faculty work is under a process of precariousness and intensification in the three contexts, but with relevant differences. In the **business context**, the predominant labor regime is that of hourly work, which makes it difficult to establish an effective formal career plan. The material and human infrastructure is scarce and, thus, limits the working process. Nevertheless, the faculty perceives the support they receive from the coordination office of the nursing course, which assigns respect and autonomy. Faculty work is mainly aimed at teaching within classrooms. The major difficulties are related to the students' profile. There is little involvement in research and outreach activities. In the **mixed context**, the part-time labor regime predominates, with a formal and effective career plan, although the faculty faces difficulties to comply with some of the criteria to rise in the career. Infrastructure is considered satisfactory but some inadequacies are reported. There is also a male and medical hegemony, which makes it difficult for nursing to gain a position within the institution. Despite these difficulties, some reports show that the context focuses on the quality of education rather than on profits. Faculty work is aimed at undergraduate education, with an early start in field education, in which the main reported difficulties refer to the physical and mental burden of the faculty. In the **academic context**, the faculty works in a full-time and exclusive labor regime with an explicit and effective career plan. Although considered satisfactory, there are reports of infrastructure inadequacies. Work is mainly focused on administrative activities and research, which are overvalued, with strong implication on faculty work. The undergraduate and outreach education activities are seen as undervalued within the institution. Several difficulties exist in field education. It is concluded that although the faculty working process lies in the same structural context of higher education, the faculty working process occurs differently across the three addressed contexts in terms of the organizational and didactic practices. Changing this scenario requires, among other

aspects, a process of faculty professionalization with a view to identify, analyze and create forms to deal with this situation, and to recognize, as a starting point, the diversity of faculty work in different contexts.

Higher education, Nursing-teaching, higher education professor, work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Representação do sistema de práticas aninhadas. Adaptada de Sacristán (1999), São Paulo - 2012	44
Figura 2	Procedimento de análise de dados, São Paulo - 2012	76
Figura 3	Características do trabalho docente na IES classificada como contexto empresarial, São Paulo - 2012	79
Figura 4	Dificuldades e desafios do trabalho docente na IES classificada como contexto empresarial, São Paulo - 2012	80
Figura 5	Aspectos que facilitam o trabalho docente na IES classificada como contexto empresarial, São Paulo - 2012	83
Figura 6	Características do trabalho docente na IES classificada como contexto misto, São Paulo - 2012	86
Figura 7	Dificuldades e desafios do trabalho docente na IES classificada como contexto misto, São Paulo - 2012	88
Figura 8	Aspectos que facilitam o trabalho docente na IES classificada como contexto misto, São Paulo - 2012	91
Figura 9	Características do trabalho docente na IES classificada como contexto acadêmico, São Paulo - 2012	94
Figura 10	Dificuldades e desafios do trabalho docente na IES classificada como contexto acadêmico, São Paulo - 2012	95
Figura 11	Aspectos que facilitam o trabalho docente na IES classificada como contexto acadêmico, São Paulo - 2012	100
Figura 12	Categorias empíricas referentes ao trabalho docente organizadas segundo o sistema de práticas aninhadas de Sacristán (1999) e adaptado ao presente estudo, São Paulo - 2012	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição das instituições de ensino superior do estado de São Paulo que oferecem cursos de Enfermagem, segundo a tipologia de contextos institucionais. São Paulo - 2010	71
-----------------	--	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização dos docentes vinculados à IES classificada no contexto empresarial, São Paulo - 2012	77
Quadro 2	Caracterização dos docentes vinculados à IES classificada no contexto misto, São Paulo – 2012	84
Quadro 3	Caracterização dos sujeitos vinculados à IES classificada no contexto acadêmico, São Paulo - 2012	93

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Enfermagem da USP	161
----------------	--	------------

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	Carta convite aos professores das IES abordadas	162
APÊNDICE B	Termo de consentimento livre e esclarecido	163
APÊNDICE C	Instrumento para a realização da entrevista	164

LISTA DE ABREVIATURAS

Pet-saúde	Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde
Pró-saúde	Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis de trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DNSP	Departamento Nacional de Saúde Pública
EEUSP	Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo
ENADE	Exame nacional de desempenho do estudante
ENEM	Exame nacional de ensino médio
ICTs	Instituições científicas e tecnológicas
IES	Instituições de ensino superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	O Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para todos
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema de Avaliação do Ensino Superior
SGTS	Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
SUS	Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
1 INTRODUÇÃO	22
1.1 O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: A COMPLEXIDADE E A HETEROGENEIDADE DO SISTEMA.....	22
1.2 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR EM ENFERMAGEM NO BRASIL: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS.....	29
1.3 A DIVERSIDADE E A COMPLEXIDADE DO SISTEMA DE ENSINO E O PERFIL DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR DE ENFERMAGEM	34
2. OBJETIVOS	41
2.1 GERAL	41
2.2 ESPECÍFICOS.....	41
3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	42
3.1 O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: O CONTEXTO DE MUDANÇAS E AS REFORMAS POLÍTICAS	45
3.2 OS FORMATOS INSTITUCIONAIS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UM SISTEMA DIVERSIFICADO	59
3.3 O TRABALHO E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	61
3.4 LOCAIS DE ESTUDO	67
3.4.1 Seleção de uma tipologia de contextos.....	67
3.4.2 Classificação das IES de Enfermagem segundo a tipologia proposta.....	69
3.5 SUJEITOS	72
3.7 COLETA DE DADOS.....	73
3.8 ANÁLISE DOS DADOS	74
4. RESULTADOS	77
4.1 CONTEXTO EMPRESARIAL	77
4.1.1 Perfil dos docentes entrevistados.....	77
4.1.2.Características do contexto empresarial: o ensino em sala de aula como foco de trabalho docente	79
4.2 CONTEXTO MISTO.....	84
4.2.1 Perfil dos docentes entrevistados.....	84
4.2.2 Características do contexto misto: o trabalho voltado para o ensino em sala de aula, com um esforço institucional para a pesquisa	85
4.3 CONTEXTO ACADÊMICO	93
4.3.1Perfil dos docentes entrevistados.....	93
4.3.2 Características do contexto acadêmico: trabalho voltado para a pesquisa e a pós-graduação, com forte inserção em atividades administrativas.....	94
4.4 CATEGORIAS EMPÍRICAS.....	102
5. DISCUSSÃO.....	103
5.1 DAS PRÁTICAS ORGANIZATIVAS.....	103
5.1.1 As condições de trabalho docente em tempos de precarização e flexibilização do trabalho	103
5.2 DAS PRÁTICAS DIDÁTICAS	115
5.2.1 O ensino em sala de aula e prático em campo: realidade e desafios da prática docente em enfermagem	115
5.2.2 Da supervalorização à escassez da pesquisa: efeitos no trabalho docente e na qualidade do ensino de enfermagem.....	125
5.2.3 Articulação ensino-pesquisa-extensão: necessidade de ressignificar as atividades de extensão em enfermagem.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS.....	161
APÊNDICES	162

APRESENTAÇÃO

Meu interesse pelo ensino de Enfermagem e pela dimensão educativa do trabalho da enfermeira começou teve início no Curso de Graduação em Enfermagem, quando desenvolvi minha iniciação científica sobre a formação do pedagogo para atuar como educador em saúde no ambiente escolar, sob a orientação atenciosa da Professora Doutora Solange L'Abbate, do Departamento de Medicina Preventiva e Social da Unicamp. Na época, como meu interesse estava voltado para o ambiente escolar, decidimos investigar como os profissionais de educação, no caso, as pedagogas, tratavam esse tema durante sua formação.

Os resultados da investigação demonstraram que, na visão de graduandas em Pedagogia, a temática da Educação em Saúde era tida como fundamental e indispensável em seu currículo. Foi possível observar ainda que a ação educativa no espaço escolar não se restringia ao profissional da Educação, mas sim era composta pela articulação destes com os profissionais de saúde e com a população envolvida (Leonello, L'Abbate, 2006).

Após a graduação, trabalhei como enfermeira assistencial em um hospital-escola, atuando no alojamento conjunto e sendo requisitada, mais uma vez, para desenvolver atividades educativas tanto com os funcionários como também com as puérperas, ávidas por informações e apoio nesse momento tão especial de suas vidas.

Trabalhei também na Atenção Básica como enfermeira da Estratégia Saúde da Família, o que me oportunizou evidenciar a necessidade de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver o trabalho de Enfermagem, em especial, relacionados à Educação em Saúde, área tradicionalmente desenvolvida de forma autoritária e meramente informativa, fato que sempre me incomodou muito.

Essa inquietação estimulou-me a investigar a formação da enfermeira para a ação educativa. No mestrado, pude transformá-la na dissertação intitulada *Competências para ação educativa da enfermeira: uma interface entre ensino e assistência em enfermagem*. Como resultado dessa investigação, feita a partir da perspectiva de diferentes grupos de sujeitos, dentre eles, professores, alunos, enfermeiras, gestores e usuários dos serviços de saúde, foram construídas dez competências para ação educativa da enfermeira em sua prática assistencial.

Após o mestrado, tive a oportunidade de participar de um projeto sobre o uso das tecnologias da informação para o ensino e a educação permanente em Enfermagem. Tive assim a chance de conhecer mais de perto o trabalho de docentes de Enfermagem que supervisionavam o projeto em uma instituição pública de ensino superior.

Somado a isso, o convívio com minha orientadora e nossas discussões despertou em mim o interesse em conhecer melhor o trabalho docente. Inicialmente, as discussões eram referentes às mudanças no trabalho docente ao longo dos últimos anos.

A experiência de outras colegas no grupo de pesquisa que exerciam a docência em diferentes instituições de ensino levaram-me a refletir sobre as peculiaridades do trabalho docente nos vários contextos.

Ainda no decorrer da pesquisa, tive a chance de me tornar docente, fato que tornou o desenvolvimento da investigação ainda mais significativo e desafiador, já que meu trabalho docente era bastante distinto das demais colegas, por estar inserida em um contexto institucional peculiar. Meu trabalho enquanto docente estava voltado basicamente para o ensino em sala de aula, enquanto o de outras colegas que integravam o grupo de pesquisa envolvia ainda o ensino prático em campo ou então vinculava-se fortemente à pesquisa e aos cargos administrativos.

Percebia assim que mesmo o ensino de Enfermagem era desenvolvido de formas diferentes a depender do contexto institucional. Portanto, comecei a me indagar quais seriam as principais características do trabalho docente em contextos diferentes e também quais as facilidades, as dificuldades e os desafios enfrentados por docentes de Enfermagem em seu processo de trabalho.

A escassez de artigos científicos relacionados a essa temática, frente a um panorama de forte crescimento do ensino superior em Enfermagem e, portanto, de aumento do número de trabalhadores docentes, levou-me a constatar que se tratava de um tema extremamente importante e relevante para a área de Enfermagem, o que resultou no desenvolvimento desta investigação.

1 INTRODUÇÃO

1.1 O desenvolvimento do ensino superior brasileiro: a complexidade e a heterogeneidade do sistema

Este estudo toma como objeto o processo de trabalho docente em Enfermagem em Instituições de Ensino Superior (IES) e sua vinculação ao contexto institucional em que se desenvolve. Tem como objetivo analisar o processo de trabalho do docente de Enfermagem em IES de diferentes contextos institucionais no estado de São Paulo.

A relevância da temática decorre da posição estratégica do ensino superior no desenvolvimento socioeconômico do País, não apenas nos processos de inovação tecnológica, de produção e difusão da ciência e da cultura, mas especialmente no que diz respeito à formação e qualificação de uma força de trabalho capaz de operacionalizar e efetivar processos de modernização e melhoria da sociedade.

O sistema de ensino superior exerce grande influência sobre a sociedade, em todos os seus aspectos, e também é influenciado e determinado por condições históricas e sociais. Por isso, ao dimensionar a questão do ensino superior brasileiro, faz-se necessário considerar os aspectos que o distinguem dos demais sistemas que compõem o campo educacional.

Um desses aspectos é o seu caráter tardio, uma vez que as primeiras instituições de ensino superior no Brasil foram criadas somente a partir da

chegada da família real portuguesa em 1808, bem mais tarde que as universidades católicas nos países vizinhos da América Latina, que já estavam em desenvolvimento no século XVI (Martins, 2000).

No Brasil, durante todo o período colonial, não havia nenhum estabelecimento de ensino superior, sendo uma política da Coroa portuguesa concentrar toda a formação de nível superior em Portugal e não possibilitar a formação profissional na Colônia (Cunha, 2007).

Apenas com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, é que o ensino superior brasileiro começou a se constituir. Foram fundadas as primeiras escolas de formação de profissionais liberais, como engenheiros, advogados e médicos, até hoje conhecidas como “imperiais”, por remontarem à época do Império.

Sua finalidade principal era a formação de quadros de profissionais que atendessem à demanda do aparelho estatal e da elite local, não havendo, portanto, preocupação ou interesse na criação de universidades (Durham, 2003). Esse sistema de ensino expandiu-se lentamente e, ao final de 1889, o país contava com apenas 24 escolas de formação profissional, todas independentes da Igreja e de iniciativa da Coroa (Martins, 2002).

A partir da Proclamação da República, a constituição recém-promulgada descentralizou o ensino superior, possibilitando a criação de novos estabelecimentos, tanto pelo poder público como pela iniciativa privada, dando início ao processo de diversificação do sistema de ensino superior no país, outro aspecto marcante desse sistema (Martins, 2000).

No período compreendido entre a década de 30 até 1945, foram criadas as primeiras universidades e teve início a disputa entre o ensino público e o privado, composto essencialmente por instituições confessionais. É desse período o *Estatuto das Universidades Brasileiras*, promulgado em 11 de abril de 1931, na gestão de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública. O Estatuto definiu um modelo, o de universidade, a ser adotado por todo o ensino superior brasileiro, colocando em plano secundário as demais instituições (Durham, 2003).

De 1945 a 1960, o sistema de ensino superior continuou a se expandir lentamente. Nesse período foi formada a rede de universidades federais e criada a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O sistema universitário estadual paulista expandiu-se e foram constituídas outras instituições estaduais e municipais em todo o país, totalizando 18 universidades públicas e 10 particulares, na maioria, confessionais.

No regime militar, num contexto político intensamente repressivo, o modelo universitário foi reformado. Para Martins (2000), essa reforma, ocorrida em 1968, foi voltada praticamente para as instituições federais e reiterou a adoção de um único modelo para organizar todo o sistema de ensino superior brasileiro, conferindo uma posição secundária a todos os demais estabelecimentos.

Apesar da legislação não reconhecer a diversificação, o crescimento da demanda pelo ensino nesse período e sua conseqüente expansão foram mais que suficientes para evidenciar esse aspecto.

Dados indicam que, do início da década de 60 até a década de 70, a taxa de crescimento do número de matrículas nos cursos de ensino superior foi de 540% (Martins, 2000, Durham, 2003).

Tamanha expansão ocorreu de forma distinta entre as instituições. As IES públicas tiveram um crescimento de 260% em número de matrículas, enquanto no setor privado esse aumento foi de 512%, ou seja, praticamente o dobro em relação ao setor público (Durham, 2003). O crescimento foi decorrente do aumento da demanda pelo ensino superior por estudantes oriundos principalmente da classe média urbana, enriquecida pela prosperidade econômica derivada do chamado “milagre brasileiro”.

Segundo Martins (2000), nesse momento o ensino superior começou a assumir maior visibilidade para determinados grupos da sociedade como estratégia de obter melhores posições materiais ou simbólicas. Iniciou-se então seu intenso crescimento no país.

O setor público, ainda em consolidação, teve dificuldades em suprir a demanda por ensino superior. O setor privado, até então constituído por estabelecimentos confessionais ou comunitários, expandiu-se e ganhou um novo segmento, com caráter mais empresarial, caracterizado por instituições que ofereciam cursos de baixo custo e com menores exigências acadêmicas.

Já a universidade pública brasileira caminhou em outra direção. A partir da década de 50, passou a receber estímulos para a realização de pesquisa, bem como incentivos para a titulação de seu quadro de docente, oferecendo

um ensino de qualidade, porém destinado a uma parcela restrita da população. Os estabelecimentos confessionais ou comunitários, embora privados, adotaram o modelo de ensino utilizado pelo sistema público, porém com vocação maior para o ensino que para a pesquisa.

Nos anos 80, intensificou-se o processo de expansão e diversificação do ensino superior, acompanhado pela fragilização de algumas premissas a ele associadas como, por exemplo, a contratação permanente, a ênfase na pesquisa, a valorização da titulação docente etc.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 distinguiu as instituições de ensino superior (IES) em faculdades isoladas, centros universitários e universidades, reconhecendo, portanto, a existência de diferentes formatos institucionais. Reiterando a tríade de ensino, pesquisa e extensão para o modelo universitário, a LDB assumiu que tais atividades fazem parte das finalidades de todo o ensino superior, referindo-se, portanto, a IES de qualquer formato institucional (Brasil, 1996).

Observa-se que na prática, entretanto, que algumas IES estão mais direcionadas ao ensino, enquanto outras estão mais voltadas para as atividades de pesquisa. Mesmo entre IES com o mesmo formato acadêmico ou administrativo, podem ser encontradas diferenças e práticas acadêmicas significativamente distintas. Segundo Martins (2000), esse fenômeno da diversidade institucional têm sido pouco observado e analisado.

Dados disponibilizados por meio do Censo da Educação Superior no Brasil oferecem um panorama a respeito das tradicionais formas de

organização acadêmica e administrativa das IES.

As informações mais atuais revelam que o ensino superior brasileiro é composto por 2.281 instituições, sendo 183 universidades, 120 centros universitários, 126 faculdades integradas, 1.648 faculdades, escolas ou institutos e 204 centros de educação tecnológica. A grande maioria das IES é constituída por faculdades, que totalizam 86% dos estabelecimentos de ensino superior, seguidas das universidades, que representam 8%, e dos centros universitários, cerca de 5% (Brasil, 2010a).

Em relação à categoria administrativa, as IES privadas representam 89% do sistema, com 2.032 instituições. Das 249 instituições públicas, que ficam com os 11%, restantes, 42,5% são federais, 33% estaduais e 24,5% municipais com (Brasil a, 2009).

No Estado de São Paulo, estão localizadas 547 IES, ou seja, 24% de todas as IES do país. À semelhança do cenário nacional, praticamente 90,5% das IES paulistas são privadas (496 instituições) e somente 9,5% (51 instituições) são públicas. A maior parte do sistema estadual é composta por 461 faculdades (84,5%), seguidas por 47 centros universitários (8,5%) e 39 universidades (7%) (Brasil, 2010a).

As diferenças entre esses estabelecimentos não residem apenas nos números, mas no perfil, nas atividades e nas funções docentes encontradas em cada contexto institucional. As IES públicas, por exemplo, concentram sua produção na pesquisa que, segundo Martins (2000), é percebida como um “mandato institucional”. Universidades públicas, mesmo que regionais,

sofrem pressões para produzir pesquisas, embora na maioria delas, o *ethos* acadêmico do professor esteja mais voltado para a graduação.

Esse é o caso das universidades federais, que têm grande parte de seus professores em tempo integral, mas uma menor proporção de doutores.

Entre as IES privadas, há aquelas consideradas “de elite”, em que proporção de doutores é superior a 50%, bem acima, portanto, do mínimo recomendado pela legislação, que é de 10%. Entretanto, grande parte das demandas por ensino superior foi absorvida por instituições privadas “de massa”, com caráter empresarial, que hoje concentram a maioria das vagas disponíveis no ensino superior, e que muitas vezes não são preenchidas.

Tamanhas distinções entre as instituições que compõem o atual sistema de ensino superior brasileiro parecem distanciar-se cada vez mais de um “modelo único” que possa representar toda a complexidade e multiplicidade de instituições.

Martins (2000) defende que é necessário reconhecer tais diferenças e que o principal desafio para o ensino superior brasileiro atualmente é construir uma política voltada para todas as partes do sistema e não apenas para uma. Para o autor, uma das ações necessárias nesse processo é um plano geral e integrado, constituído de estratégias que atinjam o sistema como um todo.

1.2 A expansão do ensino superior em Enfermagem no Brasil: principais características

A primeira iniciativa de sistematização do ensino de Enfermagem no país só ocorreu 82 anos após a criação das primeiras escolas de ensino superior no Brasil, com a criação da Escola Profissional de Enfermeiros, em 1890, no Hospício Nacional de Alienados, no município do Rio de Janeiro.

A principal finalidade dessa Escola, ao contrário das escolas de engenharia, direito e medicina criadas na mesma época, não era formar uma elite local, mas sim de preparar, a baixo custo, pessoal para cuidar dos doentes mentais, já que as irmãs de caridade, responsáveis por essa função, haviam deixado o Hospital por desentendimento com a direção. Essa Escola, posteriormente, denominada Escola Alfredo Pinto, foi inspirada na Enfermagem francesa, embora só tenha sido administrada por uma enfermeira em 1943 (Saupe, 1998).

Em 1916, foi criada a Escola Prática de Enfermeiras da Cruz Vermelha Brasileira para treinar socorristas voluntários e, em 1920, na mesma escola, foi criado o curso de visitadoras sanitárias.

Embora novas escolas e cursos Enfermagem tenham sido criados, todos compartilhavam a mesma finalidade, ou seja, atender as necessidades emergenciais de saúde pública do País naquele momento histórico (Galleguillos, Oliveira, 2001).

A primeira escola com organização administrativa e docente assumida por enfermeiras surgiu somente no ano de 1923, com a criação da Escola de Enfermeiras Profissionais do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP) que, a partir de 1926, passou a se chamar Escola de Enfermeiras Ana Néri e, atualmente, Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Seu objetivo era formar enfermeiras para atuar junto à população, difundindo a educação sanitária. O currículo estava direcionado para conteúdos e atividades preventivas, com ênfase nas ações educativas em saúde. Criada segundo “padrões nightingaleanos”, é considerada a primeira escola de Enfermagem moderna no país (Germano, 1983; Rizzoto, 1999).

O ensino da Enfermagem moderna no Brasil teve seu início inteiramente relacionado à necessidade do Estado em controlar as epidemias e endemias que punham em risco as populações dos centros urbanos e as relações comerciais brasileiras com os países consumidores de seus produtos (Oliveira, 2004).

Ao longo dos anos, o processo de expansão política e econômica evidenciou a necessidade de aumentar a força de trabalho qualificada e com saúde, aumentando a necessidade de novos trabalhadores da saúde. A evolução dos cursos de nível superior em Enfermagem, no entanto, só passou a ser expressiva a partir da década de 40, com o fortalecimento da industrialização e a aceleração econômica do país (Germano, 1983).

Até 1947, havia no Brasil 16 cursos de Enfermagem de nível superior. No período de 1947 a 1964, quando houve a expansão do ensino de Enfermagem, o número de cursos passou a 39, um crescimento de 43,75% em dezessete anos (Teixeira, Vale, Fernandes, De Sordi, 2006).

Um fato marcante nesse período foi a promulgação da Lei nº 775, de 1949, por meio da qual o Estado estimulou a ampliação no número de escolas de Enfermagem, tornando obrigatória a inclusão do curso de Enfermagem em toda universidade ou faculdade sede de um curso de Medicina. A Lei propunha ainda um ensino fortemente vinculado à formação hospitalar, centrado no modelo clínico, condizente com o mercado de trabalho da época (Saupe, 1998).

O crescimento do ensino superior de Enfermagem esteve, portanto, intrinsecamente ligado ao aumento do número de hospitais, como forma de atender a demanda de enfermeiros nesses locais. Em 1956, o número de escolas de Enfermagem no Brasil havia dobrado, alcançando a marca de 33 escolas (Medeiros, Tipple, Munari, 1999).

Seguindo a tendência do sistema de ensino superior no País, o final da década de 50 e início dos anos 60 foram marcados por uma queda na expansão de escolas de Enfermagem, de modo que, em 1964, havia 39 cursos de Enfermagem (Teixeira, Vale, Fernandes, De Sordi, 2006).

A Reforma Universitária, ocorrida em 1968, teve impacto significativo na retomada do crescimento do ensino superior em Enfermagem, estimulando o aumento no número de vagas e a criação de novas escolas.

Enquanto no período de 60 até meados da década de 70, foram criadas apenas duas escolas de Enfermagem, inseridas em Universidades e vinculadas ao Governo Federal, o período subsequente, que vai de 1975 até 1977, registrou a criação de 22 novos cursos de Enfermagem, 19 deles em universidades: 14 em universidades federais, dois em universidades estaduais e três em universidades particulares. Outros três cursos foram criados como unidades isoladas: um vinculado ao governo federal, outro à congregação religiosa católica e outro, a uma faculdade particular. Esses cursos foram resultado de um programa do Ministério da Educação e Cultura, que estimulou a criação de escolas de Enfermagem no interior das universidades, devido à falta de enfermeiros no país (Baptista, Barreira, 1999).

De 1978 a 1980, foram criados 16 novos cursos, 12 na região sudeste e quatro na região sul. De 1980 até 1990, o número de estabelecimentos de ensino de Enfermagem deu um salto, atingindo a marca de 102 cursos, distribuídos por todas as regiões do Brasil. Desse total, 57 cursos (56%) estavam vinculados ao governo federal, estadual ou municipal e 45 (44%), a instituições privadas (Baptista, Barreira, 1999).

De 1991 até 1994, o número de cursos passou de 106 para 415, ou seja, um crescimento de 291,5%. De 1994 a 1996, data da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foram criados apenas cinco cursos de Enfermagem, ao passo que, de 1997 a 2004, surgiram 304 novos cursos, uma expansão de 286,79% (Teixeira, Vale, Fernandes, De Sordi, 2006).

Essa expansão teve forte concentração nas regiões sudeste e sul, nas quais o desenvolvimento industrial induziu a demanda por serviços qualificados. A diversificação dos estabelecimentos também foi outra condição marcante na expansão do ensino de Enfermagem a partir de 1991. Em relação à organização acadêmica, por exemplo, houve um crescimento maior de estabelecimentos privados em relação aos públicos (Teixeira, Vale, Fernandes, De Sordi, 2006).

Os cursos da rede privada passaram de 45 em 1991, para 322 em 1994, ou seja, um aumento de 615,5%. Enquanto isso, a rede pública experimentou um crescimento de 52,5%, passando de 61 cursos em 1991, para 93 em 1994 (Teixeira, Vale, Fernandes, De Sordi, 2006). O crescimento da rede privada foi ainda maior a partir de 1997, como consequência da autonomia dada às IES e da flexibilização do currículo, decorrentes da LDB.

A flexibilização presente na Lei contribuiu para que os cursos privados passassem de 45 em 1996 para 322 em 2004, ou seja, um crescimento de 837,8% (Teixeira, Vale, Fernandes, De Sordi, 2006).

Os dados do censo educacional brasileiro de 2010 revelam que, dos 3.413 cursos superiores na área de Saúde e Bem Estar Social, 799 eram de Enfermagem, representando 23,5% do total de cursos da área. Em relação à organização acadêmica, do total de cursos de Enfermagem, 161 (20%) eram públicos, enquanto a rede privada detinha 80%, ou 638 cursos. Dentre os 161 cursos da rede pública, 76 estavam vinculados a IES federais, 66 a instituições estaduais e 19, a municipais. (Brasil, 2010a).

Em relação à categoria administrativa, dos 799 cursos de Enfermagem, 330 (41,3%) eram ministrados em universidades, 368 (46%) em faculdades, 100 (12,5%) em centros universitários e um (0,2%), em um centro federal de ensino superior (Brasil, 2010a).

Os números apresentados mostram que o ensino de Enfermagem passou por um período de grande expansão a partir de 1994 e, principalmente, depois de 1996. Demonstram também que os cursos estão distribuídos, em sua maior parte, em universidades e faculdades, embora uma parcela esteja localizada em centros universitários, evidenciando que os fenômenos de heterogeneidade e diversidade do ensino superior também se fazem sentir na área de Enfermagem, o que justifica a realização deste estudo.

1.3 A diversidade e a complexidade do sistema de ensino e o perfil do professor do ensino superior de Enfermagem

Face à diversidade e à heterogeneidade do sistema de ensino superior no Brasil, cabe refletir sobre seus efeitos no perfil e na inserção institucional dos professores. Em outras palavras, quem são os docentes e como se inserem nas diferentes IES.

O Cadastro Nacional de Docentes de 2006 mostrava que o ensino superior no país era formado por 242.795 docentes, dos quais 58.618 (24,1%) eram doutores, 86.294 (35,5%) mestres, 70.554 (29,1%) especialistas, 27.289 (11,2%) graduados e 40 (0,01%) de notório saber (Brasil, 2009a).

A área da Saúde e Bem-estar contava com 57.581 docentes, dos quais 15.609 (27,1%) eram doutores, 20.287 (35,2%) mestres, 17.469 (30,3%) especialistas, 4.309 (7,4%) graduados e 7 (0,01%) de notório saber (Brasil, 2009a).

A Enfermagem detinha 23,75% do total de docentes da área da saúde, com 13.677 docentes, dentre os quais 3.020 (22,0%) doutores, 5.050 (36,9%) mestres, 4.440 (32,5%) especialistas, 1.164 (8,5%) graduados e três (0,02%) de notório saber. Na Enfermagem, uma profissão historicamente feminina, as mulheres representavam 72,3% do quadro de docentes na área (Brasil, 2009a).

Ao analisar a carreira docente e o contexto institucional no ensino superior brasileiro, comparando os dados referentes ao início da década de noventa aos do início do ano 2000, Balbachevsky (2007) constatou melhorias importantes em todos os contextos institucionais no que se refere à qualidade no perfil acadêmico do docente do ensino superior brasileiro, com destaque para a titulação.

De acordo com sua tipologia*, nos contextos acadêmicos, o diploma de doutorado praticamente universalizou-se. Nos contextos regionais, o número de doutores cresceu e o número de professores com titulação igual ou inferior ao mestrado reduziu-se.

* Balbachevsky (1995) ao considerar as IES existentes no Brasil e a suas possíveis conformações, identifica três grandes tipos: **contextos empresariais**, em que as IES apresentam pequena proporção de doutores e de contratos de tempo integral; **contextos regionais**, com IES que possuem pequena proporção de doutores e alta proporção de professores em tempo integral, e **contextos acadêmicos**, nos quais as IES têm alta proporção de doutores em tempo integral.

Nos contextos empresariais, cresceu a proporção de doutores - que era muito baixa no início da década de 90, e caiu o número de professores com mestrado ou sem titulação.

No que se refere à atividade acadêmica, o estudo evidenciou que nas instituições ligadas aos contextos regionais e naquelas relacionadas ao contexto empresarial, os professores concentravam suas atividades no ensino de graduação, enquanto que, no contexto acadêmico, as atividades docentes voltavam-se para a pesquisa e a pós-graduação.

Balbachevsky (2007) menciona ainda que o sistema de ensino superior brasileiro caracteriza-se por ser mais aberto, quando comparado com instituições tradicionais da Alemanha e da França, por exemplo. Há um número relativamente grande de mulheres, inclusive nos postos mais elevados da carreira docente, e aproximadamente 10% dos professores provém de famílias cujos pais não tiveram acesso à educação formal, o que revela um forte potencial do sistema para promover a mobilidade social.

Mudanças recentes incluem variações do tempo médio entre a titulação e a contratação. Antes, o ingresso na carreira precedia a titulação. Atualmente, nas universidades de pesquisa, por exemplo, mais de 80% do corpo docente possui o título de doutor, que é um requisito para o ingresso.

Nas IES privadas, entretanto, em geral o requisito para o ingresso é a especialização e muitos docentes são despedidos quando recebem o título de doutor, pois o número de doutores é mantido no mínimo que atenda as exigências legais.

O crescimento do número de doutores tornou o mercado acadêmico cada vez mais competitivo.

Na Enfermagem, em 2006, a grande maioria dos docentes (9.651 ou 70,6%) estava vinculada a IES privadas e a porcentagem dos que possuía título de doutor era de apenas 13,9%. Os mestres representavam 38,6%, os especialistas, 38,2% e os que possuíam apenas a graduação eram cerca de 9,0%. Já na rede pública, o cenário era diferente, pois 40,1% dos docentes possuíam o título de doutor, 34,7% eram mestres, 18,5%, especialistas e apenas 6,6%, possuíam apenas a graduação (Brasil, 2009a).

Embora o número de doutores seja maior na rede pública, esse setor tampouco é homogêneo e padece de certo isolamento, voltado quase exclusivamente para o “mercado” nacional, com pouca colaboração acadêmica internacional e pouca inserção de docentes em redes de produção de conhecimento.

A despeito de suas grandes diferenças, a legislação trata as IES de forma relativamente indiferenciada, considerando seus diplomas iguais (credencialismo), ainda que algumas dessas instituições sejam verdadeiras “fábricas de diplomas”.

Dentro desse tratamento indiferenciado, estão os professores, dentre eles os de Enfermagem, que também carecem de formação específica para a docência e de planejamento que sistematize estratégias de qualificação condizentes com realidades de trabalho tão distintas e peculiares.

Morosini (2000), ao discutir os desafios da realidade nacional para a docência universitária, destaca que um dos principais condicionantes do trabalho dos professores de terceiro grau está relacionado ao contexto institucional onde exercem sua atividade. Para a autora, dependendo da missão e das prioridades institucionais, o processo de trabalho do professor será diferente.

Almeida (2004) identifica os principais elementos que definem as condições do trabalho docente. O primeiro deles refere-se à “política educacional descomprometida com uma Educação de qualidade para todos”, postura que tende a permitir práticas pouco comprometidas com a aplicação de recursos públicos.

O segundo relaciona-se aos baixos salários, o que leva os profissionais a acumular várias atividades profissionais e certamente influencia a qualidade do trabalho docente.

O terceiro, a “separação entre concepção e execução da prática educacional” e a conseqüente desvalorização dos professores, colocados no papel de “meros executores” do ensino, tanto no que diz respeito à elaboração das diretrizes educacionais, até à escolha dos recursos didático-pedagógicos. Tal limitação, na visão da autora, enfraquece, esvazia e desvaloriza a profissão.

O quarto elemento diz respeito à “precariedade da formação inicial e ausência de formação contínua”, resultado da falta de seriedade com que

são conduzidos os cursos de formação inicial e a ausência de políticas de formação permanente para docentes nas instituições de ensino superior.

Menciona ainda o “autoritarismo na gestão da escola e na implantação das mudanças educacionais”, que marginaliza os profissionais e impede a construção de uma “cultura de colaboração, de envolvimento com a questão escolar”. Assinala também a “deterioração das condições de trabalho e desestímulo à ação docente”, destacando as condições ainda precárias nas quais trabalham os professores, fato que repercute no trabalho docente, gerando frustração e desestímulo (Almeida, 2004).

Faz referência à “jornada de trabalho que não contempla as necessidades dos professores e reforça o trabalho individual”. A carga horária de trabalho cada vez maior, derivada dos baixos salários e da consequente intensificação do trabalho docente, faz com que os professores mudem de instituições de acordo com suas necessidades, não havendo tempo para estudos e muito menos para a organização coletiva. Na visão da autora, esse fato reforça o isolamento do professor. Por último, menciona referência à “carreira docente inadequada longe da realidade de trabalho”.

Apesar da autora não trabalhar especificamente com a temática da docência no Ensino Superior, tais elementos podem ser visualizados na prática profissional dos docentes desse nível de ensino, que atuam em cenários muito diversificados, os quais diferenciam-se na abrangência das ações e nas condições de trabalho docente. (Pimenta, Anastasiou, 2011).

Considerando que o ensino superior brasileiro e, particularmente, o ensino de Enfermagem, desenvolve-se em contextos institucionais com distintos formatos acadêmicos e administrativos e que essas diferenças repercutem diretamente no trabalho docente, este estudo buscará responder as seguintes questões:

- Como é processo de trabalho de docentes de Enfermagem em diferentes contextos institucionais?
- Quais são o perfil e as condições de trabalho docente nesses contextos?
- Que práticas docentes são desenvolvidas nesses contextos?

2. OBJETIVOS

2.1 Geral

- Analisar o processo de trabalho do docente de Enfermagem em instituições de ensino superior de diferentes contextos institucionais do estado de São Paulo.

2.2 Específicos

- Descrever o perfil e as condições de trabalho docente em diferentes contextos institucionais e
- Analisar as práticas docentes nos diferentes contextos.

3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, fundamentado no materialismo histórico e dialético, tendo em vista sua contribuição para a investigação e a intervenção em Enfermagem, ao considerar os fenômenos sociais como parte da realidade. É histórico porque situa os fenômenos estão situados em um tempo e uma realidade historicamente definidos e dialético porque considera que essa realidade está em constante contradição e transformação pela ação dos seres humanos (Egry, 1996).

A análise do material empírico por meio da utilização do método dialético pressupõe a realização de um movimento que é ao mesmo tempo analítico e sintético, pois os dados empíricos são primeiramente decompostos, facilitando sua captação e compreensão e, em seguida, recompostos, iluminados pelo referencial teórico utilizado. Esse tipo de análise pressupõe um movimento em espiral, no qual a decomposição inicial é superada pela síntese.

Adota como categoria analítica o processo de trabalho docente, ancorado nas concepções de processo de trabalho, postulada por Mendes-Gonçalves (1994), e de profissionalidade, segundo Gimeno Sacristán (1999). Ao buscar compreender os principais aspectos dos diferentes níveis em que se inserem o trabalho e a profissionalidade docente, a análise materialista histórica e dialética realiza um movimento articulado à dinamicidade da realidade social.

Para isso, apoia-se no “sistema de práticas aninhadas”, expressão cunhada por Gimeno Sacristán (1999), para se referir a três grandes conjuntos de práticas interconectadas que caracterizam o trabalho docente. O primeiro refere-se às *práticas educativas em sentido antropológico*, anteriores e paralelas à escolarização em uma sociedade ou cultura, ou seja, baseadas em costumes, crenças e valores de uma determinada sociedade, como práticas históricas e sociais, que se relacionam, por exemplo, com o modo como as famílias educam e socializam seus filhos.

O segundo conjunto diz respeito às *práticas educativas institucionalizadas*, próprias dos espaços formais de ensino, o espaço escolar. Tais práticas organizam-se de modo relacionado ao funcionamento do sistema escolar, às práticas organizativas desse sistema e às práticas didáticas e educativas que ocorrem no interior da sala de aula, na qual se concentra a maior parte da atividade dos professores.

O terceiro e último refere-se àquelas atividades que, não sendo estritamente pedagógicas, são consideradas como práticas concorrentes. Cita como exemplo os manuais escolares, as editoras e outros produtores de materiais didáticos que acabam exercendo influência sobre as práticas escolares e, portanto, o trabalho dos professores.

Na presente investigação, a adoção do sistema de práticas aninhadas como modelo explicativo implica considerar que a prática didática está inserida em contextos organizativos que ditarão como irá acontecer o trabalho docente nessas diferentes “frentes de trabalho”, ou seja, se o

trabalho é mais voltado para o ensino ou para a pesquisa, por exemplo. O contexto de práticas organizativas, por sua vez, insere-se em uma estrutura organizacional na qual diferentes formatos organizacionais de ensino superior coexistem. E, por fim, tais contextos estão inseridos em um cenário mais geral, o ensino superior brasileiro, que está organizado e estruturado de acordo com a estrutura político-econômica do país. A figura 1, a seguir, ilustra esse sistema de práticas interconectadas.

Figura 1. Representação do sistema de práticas aninhadas. Adaptada de Gimeno Sacristán (1999). São Paulo, 2012.

Tomar o trabalho e a profissionalidade docente como categorias analíticas implica desvelar a heterogeneidade do trabalho docente nos formatos institucionais existentes e o atual cenário de ensino superior brasileiro, partindo-se da premissa de que esse cenário determina diferentes condições de trabalho, práticas e desenvolvimento profissional.

3.1 O ensino superior brasileiro: o contexto de mudanças e as reformas políticas

No capítulo inicial da tese, foi apresentada uma síntese dos principais aspectos do ensino superior no país, abordando principalmente o seu caráter tardio e diversificado. Este capítulo introduz uma discussão sobre as políticas atuais adotada pelos estado brasileiro na área de ensino.

O primeiro aspecto a ser observado é o fato de que o sistema de ensino superior brasileiro, como parte integrante da sociedade em que se insere, segue o sistema político-econômico vigente e adotado pelas estruturas de poder dessa sociedade que, nas últimas décadas, vem sendo marcado pela perspectiva neoliberal e consolidado pela globalização da economia e da cultura (Severino, 2008).

A perspectiva neoliberal, entre outros aspectos, reduz ação do Estado, favorece a lógica de mercado na condução da vida social, prioriza os processos de privatização, defende o individualismo e o consumismo e alimenta a competitividade. Segundo essa lógica, cabe ao ensino superior formar profissionais para o mercado de trabalho globalizado.

A globalização econômica, por sua vez, insere o Brasil como país marginal no sistema produtivo internacional, como produtor de bens básicos, de pouca elaboração industrial, o que restringe a produção nacional de tecnologia. A educação, por sua vez, estaria destinada a suprir a mão de obra para essa modalidade de trabalho simplificado (Severino, 2008).

No caso do ensino superior, uma série de mudanças vêm ocorrendo desde a década de noventa, em especial a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, com uma fase de expansão e diversificação em todos os seus níveis e modalidades.

Para Silva e Sguissardi (2005), essas mudanças tem significado também a desvalorização e flexibilização da educação superior, que assume novos traços, tais como o pragmatismo, a competitividade e à submissão aos preceitos econômico. Em geral, as políticas públicas nessa área tornaram-se:

[...] políticas de oferta assentadas num orçamento orientado, de um lado, pelas agências multilaterais e por um Congresso Nacional fisiológico, e, de outro, pela demanda do capital nacional, com destaque para o industrial, fato tornado possível pela reforma do Estado que acentuou a dimensão mercantil da educação (Silva, Sguissardi, 2005, p.13).

Tais mudanças vêm ocorrendo desde a transição do modelo político ditatorial, instalado pela ditadura militar em 1964, que permaneceu no poder até 1989, quando houve a abertura política.

Silva e Sguissard (2005) observam que o ensino sempre esteve atrelada às mudanças sociais e, portanto, reflete a política econômica adotada pelo estado brasileiro em diferentes momentos históricos. Assim, na década de 1990, em meio ao processo de redemocratização, observa-se o desenvolvimento de mudanças no ensino superior que refletem a nova ótica neoliberal, caracterizada por vários aspectos, dentre eles a adoção de

diretrizes de organismos multilaterais na reforma do ensino superior, com dependência da área econômica e redução constante do papel do Estado como provedor de direitos e serviços básicos, dentre eles a educação.

No que se refere aos dispositivos legais que vêm regulamentando esse processo de mudança, destacam-se:

- a Lei 10.861/04, de 13 de abril de 2004, que dispõe sobre a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) (Brasil, 2004a);
- a Lei 10.973/04, de 02 de dezembro de 2004, que dispõe sobre os incentivos à inovação e pesquisa científica e tecnológica no país (Brasil, 2004b);
- a Lei 11.096/05, de 13 de janeiro de 2005, que cria o Programa Universidade para todos (PROUNI) (Brasil, 2005);
- o Decreto 5.773/06 de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino (Brasil, 2006);
- o Decreto 6.096/07, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Brasil, 2007a).

O Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) : a Lei 10.861/04 trata da organização e funcionamento do sistema de avaliação do ensino superior, que pela proposta ministerial tem como finalidade:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento de compromissos e responsabilidades sociais das IES, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Brasil, 2004a, p.1)

A avaliação do ensino superior é feita em três níveis: o institucional, para identificar o perfil e o tipo de atuação da instituição, por meio de suas atividades programas e cursos, considerando-se a diversidade dos aspectos organizativos institucionais; avaliação dos cursos de graduação, para avaliar especificamente as condições de ensino oferecidas aos alunos, em especial, as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica e, por fim, avaliação de desempenho do estudante, por meio de um exame nacional de desempenho do estudante (ENADE), para verificar o desempenho estudantil com relação aos conteúdos expressos nas diretrizes curriculares de cada curso de graduação (Brasil 2004 a).

Para Silva (2011), os resultados das primeiras avaliações do SINAES mostram diferenças institucionais e regionais, sendo melhores em IES públicas, localizadas especialmente nas regiões sudeste e sul do país.

Daí a necessidade de estabelecer políticas de promoção de qualidade que possam garantir a qualidade do ensino nesses diferentes formatos institucionais, diante da necessidade de democratização o do acesso no ensino superior.

A Lei da Inovação: a lei 10.973/04 estabelecer medidas de incentivo e inovação à pesquisa científica e tecnológica no país, para que este possa alcançar uma autonomia tecnológica e desenvolvimento industrial. Prevê o apoio do Estado brasileiro e de suas agências de fomento para:

[...] a constituição de alianças estratégicas e o desenvolvimento de projetos de cooperação envolvendo empresas nacionais, ICT(Instituição científica e tecnológica) e organizações de direito privado sem fins lucrativos voltadas para atividades de pesquisa e desenvolvimento, que objetivem a geração de produtos e processos inovadores (Brasil, 2004b, s/p).

Possibilita que as universidades públicas, descritas no documento como Instituições científicas e tecnológicas (ICT), possam ceder seus recursos, materiais e humanos, para a realização de pesquisas e desenvolvimento de tecnologias por empresas e que essas possam transferir tecnologia para as ICT. Prevê ainda a gratificação a pesquisadores que tiverem seus conhecimentos utilizados por empresas (Brasil, 2004b).

A principal crítica à Lei é que, sob a alegação de promover a aproximação entre universidade e empresas, haveria o comprometimento da autonomia universitária, tendo em vista que “[...] a penúria financeira das universidades públicas e seus docentes/pesquisadores criaria também

facilidades para a subordinação da agenda universitária ao campo empresarial” (Sguissard, 2006, p.1.043).

O Programa Universidade para todos (PROUNI): tem como finalidade conceder bolsas parciais ou integrais de estudos para alunos de cursos de graduação em instituições de ensino superior privadas (Brasil, 2005). É dirigido a alunos do ensino médio da rede pública e particular, como bolsistas integrais, com renda *per capita* familiar de até três salários mínimos. O critério de seleção leva em conta além da condição socioeconômica, o desempenho do aluno no exame nacional de ensino médio (ENEM). Estabelece que parte das bolsas deve ser destinada, obrigatoriamente, a negros, indígenas e portadores de deficiência. Os professores do ensino básico também constam como público prioritário (Brasil, 2005).

Para Carvalho (2006), o PROUNI alcançou legitimidade social assumir como grupo prioritário os estudantes do ensino médio público que não se consideram candidatos em potencial para as universidades de pesquisa, pelas barreiras impostas pelos exames de acesso, ou seja, os vestibulares. Para esses estudantes, o PROUNI criou uma oportunidade de ingresso no ensino superior. As associações que representam o setor privado de ensino superior no país desde o início a formulação do projeto, de já pressionavam pela sua aprovação. Em troca da concessão de bolsas integrais ou parciais, as IES privadas obtiveram isenção de tributos fiscais.

As críticas ao Programa referem-se ao fato de que pode operar muitas vezes como um sistema bancário em benefício da recuperação financeira de IES privadas com dívidas, alto grau de desistência e inadimplência, já que as instituições mais beneficiadas pelo programa são IES privadas com finalidade lucrativa, que passam a ser submetidas a regras mais flexíveis, com maior ganho relativo em renúncia fiscal, em troca de um número de estudantes beneficiados com as bolsas (Carvalho, 2006).

A falta de penalizações e a lentidão nas avaliações institucionais facilita atitudes oportunistas de algumas instituições. Apesar da retórica de ascensão social para as classes de menor renda, o programa pode gerar uma ilusão a essa população, uma vez que o ingresso no ensino superior e o diploma podem não garantir uma boa formação e inserção no mundo do trabalho (Carvalho, 2006).

O Sistema de Federal de Regulação do Ensino Superior: o decreto 5.773/06, de 09 de maio de 2006, institui a regulação e supervisão do sistema federal de ensino superior, que compreende todas as IES federais de educação superior, as da iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior. O Decreto estabelece que a regulação e a supervisão devem ser exercidas por um conjunto de órgãos, dentre eles, o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), com diferentes competências.

Trata ainda dos critérios de credenciamento e credenciamento das IES, bem como da autorização e do reconhecimento dos cursos nessa modalidade de ensino (Brasill, 2006).

Para Sguissard (2008), a edição do Decreto representou um avanço em termos de definição de padrões e regras, após anos de indefinição. Mesmo assim, as medidas propostas tendem a entrar em contradição com os mecanismos internos de avaliação institucional das IES. O sistema de regulação no ensino superior é complexo e enfrenta diversos problemas, dentre eles a dificuldade em conciliar a regulação e a acreditação pelo estudo de títulos e diplomas emitidos por IES que fazem do lucro seu objetivo final, muitas vezes ocultas sob a denominação de entidades sem fins lucrativos.

O Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): o decreto 6.096/07 que criou o REUNI tem como objetivo:

[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (Brasil, 2007a, s/p).

A meta do pretendida pelo REUNI é elevar para 90% a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais e elevar para 18 a relação de estudantes de graduação em cursos presenciais por professor em um período de cinco anos após a instituição do plano.

Para Silva (2011), o Programa não é apenas uma estratégia para expansão da oferta, como parte da política de democratização e expansão do ensino superior. Trata-se também de uma ampla reforma do sistema público estatal de ensino superior, já que cada universidade que adere ao programa necessita cumprir um conjunto de diretrizes:

[...] redução de taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas, aumento de vagas de ingresso, ampliação da mobilidade estudantil, revisão da estrutura acadêmica com reorganização de cursos, diversificação de modalidades de graduação, produzindo novos rearranjos estruturais e acadêmicos-curriculares (Silva, 2011, p.66).

Segundo o relatório do primeiro ano do Programa, o REUNI conseguiu atingir suas metas de forma satisfatória, com adesão de 53 das 54 universidades federais, aumento na contratação docente, investimento em ampliação e readequação da infraestrutura física das universidades, expansão do número de *campi* e municípios atendidos, dentre outros aspectos. Entretanto, o próprio relatório indica algumas dificuldades, como atrair candidatos docentes para os processos seletivos e ofertar cursos noturnos, entre outras (Brasil, 2009b).

Para Léda e Mancebo (2009), o Programa precisa ser analisado com cautela, pois cumprir as metas propostas sem aumentar os recursos orçamentários e número de docentes efetivos certamente resultará em perda da qualidade acadêmica. Nas palavras das autoras:

Não é possível defender, na legislação e nos discursos, a autonomia didático-científica e reestruturação e expansão das universidades federais sem recursos orçamentários suficientes, empurrando seguidamente as instituições públicas para a busca de financiamentos (recursos próprios). (Léda, Mancebo, 2009, p.60)

O Plano Nacional de Educação (PNE): um dos pilares de orientação da política adotada pelo estado brasileiro para a educação é o Plano Nacional de Educação (PNE), instrumento pelo qual o sistema nacional de ensino define suas características. Nele são estabelecidas as metas e os recursos com os quais o sistema de ensino se operacionaliza (Saviani, 2010).

O atual PNE foi proposto e aprovado em 2001, para um período de dez anos, ou seja, até 2011. Nele foram estabelecidas vários objetivos e metas para o ensino superior, dentre eles o aumento na oferta de vagas e a diversificação do sistema, com a promessa de garantir a qualidade de ensino ofertada (Brasil, 2001a).

O ensino superior em Enfermagem sofre ainda reflexos das políticas de saúde, que exercem influência direta no ordenamento da formação dos trabalhadores em saúde, conforme o artigo 200 da Constituição de 1988:

Ao Sistema Único de Saúde compete, além de outras atribuições, nos termos da Lei:

III – ordenar a formação de Recursos Humanos na área da saúde;

V – incrementar em sua área de atuação o desenvolvimento científico e tecnológico (Brasil, 1988, s/p).

Tal atribuição é exercida pela Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), criada em 2003, com a responsabilidade de formular políticas orientadoras da gestão, formação, qualificação e regulação dos trabalhadores da saúde no Brasil.

As ações da Secretaria no ensino superior são desenvolvidas por meio do Departamento de Gestão da Educação na Saúde, que tem como função geral desenvolver políticas relativas à formação, ao desenvolvimento profissional e à educação permanente dos trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS).

Dos programas desenvolvidos por essa área que incidem diretamente no ensino superior, destacam-se dois: o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) e o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (Pet-Saúde).

O Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em saúde - Pró-Saúde: foi instituído pela Portaria 2.101, de 03 de novembro de 2005, em parceria com o Ministério da Educação e a Organização Panamericana de Saúde. Tem como objetivo promover a integração das instituições de ensino aos serviços de saúde, com a finalidade de reorientar a formação profissional por meio de uma abordagem integral do processo saúde-doença, enfocando o Sistema Único de Saúde (SUS), a Atenção Básica e a Estratégia Saúde da Família (Brasil, 2007a).

A articulação entre serviços de saúde e IES “potencializa respostas às necessidades concretas da população brasileira, mediante a formação de recursos humanos, a produção do conhecimento e a prestação dos serviços com vistas ao fortalecimento do SUS” (Brasil, 2011, p.2).

O Programa teve duas fases, tendo lançado um edital em 2005 e outro em 2007. Na primeira fase, contemplou projetos de três grandes áreas da saúde: enfermagem, medicina e odontologia. Na segunda, quatorze áreas da saúde que foram inseridas. O processo iniciou-se com o encaminhamento de propostas de cada área para a comissão de avaliação do programa, que tomou como base critérios relacionados à formação do profissional, com ênfase na Atenção Básica e na possibilidade de articulação entre IES e serviços de saúde (Brasil, 2011).

Os projetos aprovados receberam auxílio financeiro do Ministério da Saúde, assim como como os municípios nos quais residem os serviços de saúde que se articulam as IES. O acompanhamento do processo foi feito pelo Ministério da Saúde e da OPAS nos três anos de apoio financeiro aos projetos encaminhados pelas diferentes áreas (Brasil, 2011).

Em 2011, 379 cursos de graduação participavam do Programa, 70 (21%) dos quais na área de Enfermagem, que apresentava o maior número de cursos participantes (Haddad, 2011).

Os relatórios dos projetos desenvolvidos apontam vários aspectos positivos, como maior articulação das IES com os serviços de saúde, ampliação da carga horária de atividades práticas em serviços da Atenção

Básica e institucionalização das ações com comissões de gestão e acompanhamento local. Entretanto, o próprio Programa reconhecia que ainda havia alguns pontos críticos a superar, como a falta de articulação decorrente das mudanças de gestão nos serviços de saúde e a limitação na infraestrutura dos serviços de saúde para garantir a participação dos profissionais no desenvolvimento das atividades (Brasil, 2011).

O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde): instituído pela Portaria Interministerial nº 421, de 03 de março de 2010, tem como objetivo estimular a formação interprofissional em áreas estratégicas para o SUS, caracterizando-se como um instrumento de qualificação em serviço para os profissionais de saúde, e de iniciação ao trabalho para os graduandos de diferentes cursos da área de saúde. Para isso, disponibiliza bolsas para professores tutores, preceptores (profissionais dos serviços) e graduandos da área de saúde, sendo uma estratégia de aprofundamento do Pró-saúde (Brasil 2010b).

Tanto o Pró-saúde como o PET-saúde são estratégias indutoras da formação interprofissional, aproximando os diversos profissionais envolvidos no processo de cuidado dos indivíduos, família e comunidade (Campos, 2012). Ambos estão voltados para todas as IES que oferecem cursos de Enfermagem no País, ou seja, instituições públicas ou privadas de diferentes formatos acadêmicos, sejam elas, universidades, faculdades ou centros universitários.

Em síntese, o cenário atual do ensino superior evidencia um processo de expansão e a diversificação dos formatos institucionais. Há um forte crescimento do setor privado, com o apoio de políticas públicas (PROUNI), embora outras (REUNI) sejam de estímulo ao fortalecimento do setor público, em que pesem as críticas e as ressalvas que lhes são dirigidas.

Na saúde, os projetos relacionados ao ensino superior têm como proposta favorecer a formação para atender as necessidades de saúde da população brasileira, com vista ao fortalecimento do SUS e do trabalho interprofissional como estratégia para promover a integralidade do cuidado.

Esse cenário incide diretamente no trabalho e na profissionalidade docente que, em seu trabalho diário, enfrenta os reflexos das mudanças políticas estabelecidas pelo estado brasileiro, seja ele representado pelos Ministérios da Saúde ou da Educação.

O enfrentamento dessa realidade é diferente a depender do contexto institucional ao qual esse docente está vinculado. Ou seja, a depender do formato institucional (organização administrativa e acadêmica) da IES, o trabalhador docente poderá enfrentar de formas muito distintas os reflexos das políticas de educação estabelecidas para o ensino superior no país (Pimenta, Anastasiou, 2011; Balbachevsky, 1995; 2005).

3.2 Formatos institucionais do ensino superior brasileiro: um sistema diversificado

Compreender o trabalho e a profissionalidade docente implica também compreender os diferentes formatos institucionais nos quais os docentes exercerão seu trabalho. No Brasil, a diversificação do ensino superior data de sua origem e constitui um aspecto marcante dessa modalidade de ensino, sendo consolidada pela atual política de Educação.

Em que pesem às críticas a essa forma de organizar o ensino superior, o fato é que os professores atualmente estão inseridos em formatos institucionais muito distintos não só no que se refere à vocação institucional, mas também às condições concretas de trabalho docente.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação nacional (LDB), o ensino superior pode ser realizado em IES públicas ou privadas. As IES públicas que formam o sistema federal de ensino superior são mantidas pela União. Há ainda IES públicas estaduais ou municipais. As IES privadas formam o sistema de instituições mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade lucrativa, como é o caso das filantrópicas, comunitárias ou confessionais (Barreyro, 2008).

Quanto à estrutura acadêmica, a mesma lei distingue as IES em universidades, faculdades e centros universitários. As universidades caracterizam-se pela autonomia didática, administrativa e financeira, desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão e contam com pelo menos 1/3 do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou

doutorado e 1/3 trabalhando em regime de tempo integral. As faculdades referem-se a um conjunto de instituições de diferentes áreas, desenvolvendo basicamente atividade de ensino, com extensão e pesquisa limitadas. Os centros universitários também possuem autonomia para criar cursos e podem atuar em uma ou várias áreas. Caracterizam-se pela ênfase no ensino, com pouca inserção em pesquisa (Pimenta, Anastasiou, 2011).

Quando se fala em diversificação dos contextos institucionais, vários autores tecem argumentos sobre as consequências dessa forma de organizar o ensino superior, defendendo que a diversidade muitas vezes pode mascarar a perda da qualidade do ensino oferecido pelas IES.

Em geral, as críticas estão voltadas para o sistema privado, em especial para as IES privadas com finalidade lucrativa, mas considerar as IES somente pela estrutura organizativa ou administrativa implica não reconhecer as diferenças na vocação institucional presentes em IES com o mesmo formato acadêmico ou administrativo.

Balbachevsky (1995, 2005) introduziu uma alternativa tipológica à classificação tradicional que reúne em um mesmo conjunto instituições privadas com grande tradição em pesquisa e excelência no ensino e outras voltadas especialmente ao ensino, com pouca tradição na pesquisa.

A autora menciona que mesmo entre IES públicas, cujo *ethos* acadêmico funda-se no tripé de ensino, pesquisa e extensão, há aquelas mais voltadas para a pesquisa e pós-graduação, enquanto outras dedicam-se majoritariamente ao ensino de graduação.

3.3 Trabalho e profissionalidade docente

Segundo a concepção marxiana, estudada de forma pioneira no campo da saúde no Brasil por Mendes-Gonçalves (1994), o trabalho é concebido como um processo, uma transformação de um determinado objeto por meio da ação intencional de um sujeito que, para atingir tal finalidade, emprega instrumentos, sejam eles materiais ou intelectuais.

Ao investigar a aplicação da teoria marxista do trabalho ao campo da saúde, o autor identificou os principais elementos constitutivos desse processo, quais sejam: o **objeto**, os **agentes** e os **instrumentos**.

O **objeto** representa aquilo sobre o qual o sujeito realizará uma transformação, ou seja, algo proveniente da natureza, modificado ou não por outros processos de trabalho, e que contém em si a potencialidade de ser transformado pela ação humana. Os **agentes**, por sua vez, são os sujeitos que transformam o objeto, ou seja, que realizam o trabalho, podendo ser concomitantemente produtores e consumidores do trabalho.

Mendes-Gonçalves destaca a noção de intencionalidade, ou seja, os agentes têm necessariamente uma intenção ao transformar o objeto. Para intervir no objeto com uma finalidade, os sujeitos constroem historicamente os **instrumentos**, os quais podem ser materiais ou intelectuais. Nesse processo, cada elemento só pode ser apreendido e compreendido em sua relação com os demais (Mendes-Gonçalves, 1994; Peduzzi, 2002).

No processo trabalho docente, os agentes são os **professores do ensino superior em Enfermagem**, cujo objeto de trabalho é um outro ser humano, ou seja o estudante de enfermagem, mais especificamente seus conhecimentos, habilidades e atitudes. Os instrumentos representam todo o arsenal, material ou intelectual, do qual os docentes lançam mão para intervir/agir com esse sujeito-estudante.

O trabalho docente é uma forma de intervir na realidade social e, portanto, uma prática social (Pimenta, Anastasiou, 2011). Como tal, só pode ser apreendida e compreendida se analisada em sua relação com o contexto institucional no qual está inserida (Morosini, 2000). Parte-se da premissa de que pensar a prática docente:

[...] não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a autonomia e a responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente (Perrenoud, 1993, p.200).

Portanto, pensar o trabalho docente implica, necessariamente, pensar o conjunto de práticas e aspectos que constituem a profissionalidade docente.

O termo *profissionalidade*, segundo Lüdke e Boing (2004), é de origem italiana e foi introduzido no Brasil por via francesa. Geralmente está relacionado à evolução da ideia de qualificação, associada à aquisição de habilidades técnicas para execução de uma determinada atividade.

Profissionalidade, nesse sentido, pretende superar a visão tecnicista e limitadora do termo qualificação, compreendendo que a prática educativa não pode ficar limitada aos aspectos técnicos específicos da profissão.

Nas obras de Gimeno Sacristán (1999), D'Avila, Sonnevile (2008) e Ludke e Boing (2004) é comum encontrar outros termos, como *profissionismo*, *profissionalismo* e *profissionalização*, os quais, embora carreguem aparente similaridade, já que se referem à profissão, sob uma análise mais cuidadosa, mostram-se significativamente distintos.

O *profissionismo*, segundo Bourdoncle (1991), citado por Ludke e Boing (2004), refere-se às estratégias utilizadas por uma determinada classe de trabalhadores para tentar transformar sua atividade em profissão. É o trabalho dos sindicatos e associações de classe que buscam transformar o trabalho especializado em exercício da profissão, fazendo com que os profissionais apreendam as exigências coletivas de sua profissão, ou seja, é uma ação que vem do contexto social ao qual o profissional está inserido.

O *profissionalismo* é a adesão voluntária do profissional a esse contexto de normas pré-estabelecidas e construídas socialmente para a atividade profissional, representando, portanto, a escolha pessoal pela profissão. Já a *profissionalização* refere-se ao processo de aquisição das capacidades específicas de uma profissão, não se limitando apenas à formação profissional, mas se referindo também a um conjunto de atributos, valores e formas de trabalho que vão sendo construídos no exercício da profissão (D'Avila, Sonnevile, 2008; Ludke, Boing, 2004).

A profissionalidade refere-se “ao que é específico na ação docente, isto é, comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Gimeno Sacristán, 1999 p.65).

Brzezinsk (2002), em seu estudo sobre profissão e identidade docente, corrobora essa definição, esclarecendo que o termo refere-se ao conjunto de saberes e capacidades docentes e também ao grupo profissional em um determinado momento histórico.

Trata-se, portanto, de um conceito em constante elaboração, que deve ser analisado de acordo com o contexto histórico e social em que se insere. Essa constante elaboração faz com que o conceito não seja estático, ele evolui, sendo ressignificado no decorrer do exercício profissional, o que leva à profissionalização, que diz respeito ao processo no qual se insere a profissionalidade (D’Avila, Sonnevile, 2008).

Lessard e Tardif (2003), assim como D’Avila e Sonnevile (2008), consideram que, do ponto de vista do trabalho docente, o termo é um “constructo social”, pois, ao mesmo tempo em que é produto do trabalho dos professores e estudantes, também é uma construção das instâncias administrativas e políticas.

Assim, a profissionalidade, enquanto conjunto de saberes, habilidades e atitudes docentes, não é algo isolado, neutro e inerte na realidade social; ao contrário, é necessariamente construída e determinada socialmente.

Segundo Gimeno Sacristán (1999), conhecer e intervir sobre a prática pedagógica implica compreender as relações entre três níveis distintos: o *contexto propriamente pedagógico*, representado pelas práticas cotidianas em sala de aula, frequentemente vinculadas ao professor; o *contexto profissional*, referente ao grupo e ao modelo de comportamento profissional, construindo a partir de um saber técnico que confere legitimidade à profissão, e, por fim, o *contexto sociocultural*, que imprime um conjunto de valores e conteúdos à prática dos grupos e à prática pedagógica.

Da mesma forma que a profissionalidade docente, o ensino é uma prática social que se constrói na relação professor-estudante e reflete os valores sociais e culturais dos contextos aos quais esses sujeitos pertencem. Neste sentido, a prática docente tem um sentido alargado, pois não se limita ao que acontece em sala de aula.

A atuação docente frente aos compromissos e às exigências da prática profissional reflete não apenas as qualidades do professorado, mas “a *dialética entre, por um lado, as condições e restrições da realidade educativa e, por outro, as formas de viver e desenvolver a profissão quanto a atitudes e destrezas [...] em um jogo de condicionantes e influências mútuas*” (Contreras, 1999 p.51).

O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa (Sacristán, 1999 p.74).

Embora reconheça essa potencialidade na atuação docente, Gimeno Sacristán (1999) relativiza a ênfase no papel dos professores na determinação das práticas educativas, chamando a atenção para o fato de que é necessário considerar uma certa independência e, por vezes, incompatibilidade entre os ideais dos professores e a realidade possível.

A atuação profissional docente pode ser estar relacionada a uma simples adaptação ao contexto pré-estabelecido ou então a uma postura crítica, estimulando sua capacidade de propor e construir decisões estratégicas que possam intervir nesses contextos. Para Gimeno Sacristán (1999), os professores fazem a mediação das práticas pedagógicas, mas não deixam de ser reprodutores de outras determinações, como se estas ficassem ocultas ou estivessem interiorizadas na iniciativa profissional.

Não se trata, entretanto, de subvalorizar a importância do coletivo profissional docente em detrimento da ação individualizada e meramente reprodutora do contexto social. Gimeno Sacristán (1999) considera fundamental que o professor intervenha em todos os domínios que influenciam a prática docente, assumindo uma decisão ético-política para transformar a educação.

Para isso julga necessário que o professor utilize seus conhecimentos e habilidades em prol da ressignificação de seu próprio trabalho, enfrentando as questões de poder na educação. Com isso, a profissionalidade tem seu sentido ampliado para além da prática em sala de aula, passando a abranger a ressignificação, a contextualização e a construção de estratégias

de intervenção. Propõe que os processos de profissionalização levem em consideração a autonomia docente e possibilitem aos professores conhecer e refletir sobre o contexto de práticas aninhadas no qual o trabalho docentes insere-se.

Ao discutir a docência no ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2011, p.89) corroboram as afirmações de Gimeno Sacristán (1999), defendendo que, para valorizar o trabalho docente, é necessário dotá-lo de:

[...] perspectivas de análise que ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais organizacionais nos quais se dá sua atividade docente; significa também rever e modificar a precariedade da carreira docente nas diferentes instituições de ensino superior.

3.4 Locais de estudo

3.4.1 Seleção de uma tipologia de contextos

Para caracterizar docentes de diferentes contextos institucionais do ensino superior em Enfermagem, optou-se por utilizar uma classificação que levasse em conta não somente os critérios tradicionais de organização acadêmica e administrativa.

Para isso, utilizou-se a tipologia de contextos institucionais desenvolvida por Balbachevsky (1995; 2005) que considera como variáveis para classificação das IES a proporção de doutores e o número de docentes em regime de dedicação exclusiva.

A proporção de doutores é tomada como um indicador do potencial de pesquisa da instituição, pois o título de doutor é exigência mínima para o financiamento de pesquisas. O número de docentes em regime de dedicação exclusiva, segundo a autora, pode expressar o envolvimento institucional em relação ao professor.

As duas variáveis funcionam de maneira relativamente independente: nem toda IES que tem uma grande proporção de doutores os têm em tempo integral, de modo que o caráter público ou privado das instituições tem menor peso relativo nessa classificação.

Considerando as IES existentes no Brasil e a suas possíveis conformações, a autora identifica três grandes tipos: as que apresentam uma pequena proporção de doutores e de professores em contrato de tempo integral, chamadas de **contextos empresariais**; as que possuem uma pequena proporção de doutores e alta proporção de professores em tempo integral, nomeadas de **contextos regionais** e, finalmente, as que apresentam alta proporção de doutores em tempo integral ou dedicação exclusiva, intituladas de **contextos acadêmicos**. Trata-se, portanto, de uma tipologia que descreve a orientação institucional.

As IES inscritas em **contextos empresariais** trabalham basicamente com o provimento do ensino de graduação aos seus estudantes e os gestores tendem a compor o quadro docente com professores medianamente titulados (com o grau de mestre, por exemplo), com contratos de trabalho parciais ou então em regimes de trabalho por hora-aula (horista).

No caso de IES de **contextos regionais**, a orientação também se volta predominantemente para o ensino, porém há maior envolvimento institucional no que se refere ao regime de trabalho dos docentes. O número de doutores tende a ser pequeno e concentrado em algumas áreas, as quais se destacam pela pesquisa e pós-graduação, principalmente o mestrado.

As IES que se inserem em **contextos acadêmicos**, por sua vez, tendem a valorizar mais a pós-graduação, principalmente o doutorado, e há uma grande orientação acadêmica voltada para a pesquisa. São as instituições que respondem pela maior produção científica do país, captando a maior parte dos recursos públicos para essa finalidade.

3.4.2 Classificação das IES de Enfermagem na tipologia proposta

Inicialmente, fez-se uma solicitação ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para obter os dados necessários para a classificação.

O INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável por estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro. Disponibiliza informações e censos sobre o ensino brasileiro, dentre elas o Censo Docente, um retrato da composição docente no ensino superior brasileiro.

Esse Censo é de acesso restrito, portanto, foi solicitado formalmente o envio de dados referentes aos docentes de instituições de ensino superior que oferecem cursos de Enfermagem no estado de São Paulo.

A consulta ao último Censo Docente disponibilizado pelo INEP permitiu identificar o cadastro de todos os docentes das IES que oferecem cursos de Enfermagem no estado de São Paulo, sendo importante ressaltar que foram analisados os cadastros de todos os docentes, pois a classificação refere-se ao contexto institucional como um todo e não somente ao curso de Enfermagem.

Utilizando o mesmo procedimento de Balbachevsky (2005) para verificar a proporção de docentes doutores, adotou-se como ponto de corte 60%. De acordo com a autora, o ponto de corte decorreu de uma análise da curva de distribuição dessa variável entre as IES pesquisadas.

Assim, as instituições de ensino foram classificadas em dois grandes grupos: um grupo composto por IES com 60% ou mais de docentes com o título de doutorado e um grupo de IES com uma proporção de docentes inferior a 60%.

A segunda variável, o número de professores que mantém vínculo estável e permanente na instituição, trabalhando em regime de dedicação integral ou exclusiva, teve o ponto de corte estabelecido em 75%, seguindo os mesmos critérios descritos anteriormente.

Isso resultou em dois grandes conjuntos de IES: um com uma proporção de docentes com regime de dedicação exclusiva igual ou superior a 75% e outro composto por IES com proporção de docentes com regime de dedicação exclusiva inferior a essa porcentagem.

Após essa análise, as IES foram inseridas na tipologia de contextos institucionais, como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 1 - Distribuição das instituições de ensino superior do estado de São Paulo que oferecem cursos de Enfermagem, segundo a tipologia de contextos institucionais. São Paulo, 2010.

Contextos Institucionais	n	%
Acadêmico	5	4,5
Empresarial	108	94,5
Não previsto pela tipologia	1	1,0
Regional	0	0
Total	114	100

Do total de 114 IES que oferecem cursos de Enfermagem no estado de São Paulo, cinco instituições (4,5%), todas elas universidades públicas, foram classificadas como **contextos acadêmicos**, que apresentam alta proporção de doutores em tempo integral ou dedicação exclusiva.

A maior parte, 108 (94,5%) instituições, foi classificada como IES situadas em **contextos empresariais**, ou seja, são as instituições que apresentam pequena proporção de doutores e de professores em contrato de tempo integral.

Nenhuma IES foi classificada no **contexto regional**, no qual o número de doutores tende a ser pequeno e concentrado em algumas áreas, as quais se destacam pela pesquisa e pós-graduação, e há alta proporção de professores que mantêm contrato de trabalho integral.

Finalmente, uma instituição (1,0%) não se enquadrou em nenhum dos contextos previstos pela tipologia, por apresentar alta proporção de doutores e baixa proporção de professores com vínculo estável.

Embora tenha um corpo docente altamente titulado, característica do contexto acadêmico, esse contexto institucional também apresenta características do contexto empresarial, em especial pela alta proporção de docentes em regime de trabalho parcial. Por mesclar características dos dois contextos, optou-se por classificá-la como um contexto misto.

Após a classificação, foram escolhidas IES que representassem cada um dos contextos institucionais. A escolha foi feita de forma intencional, considerando-se a disponibilidade e a acessibilidade para a realização da abordagem dos sujeitos. Ao final, foram eleitos três IES representando, cada uma delas, os **contextos acadêmico, empresarial e misto**.

3.5 Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram docentes envolvidos no ensino de Enfermagem que trabalham nas IES selecionadas. No total, 24 sujeitos foram abordados, sendo sete da IES classificada como contexto acadêmico, oito da IES do contexto misto e nove da IES do contexto empresarial.

O número de docentes em cada contexto decorreu da disponibilidade dos convidados em participar da pesquisa. Foram entrevistados docentes com diferentes formações e titulações e em diferentes regimes de trabalho, dada a diversidade do trabalho docente no ensino superior de Enfermagem.

3.6 Aspectos éticos

Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (EEUSP) (Anexo A).

Foi feita uma solicitação a cada local de estudo, por meio de contato com a coordenação ou direção responsável pelo curso de Enfermagem. Com a aprovação da coordenação, iniciou-se a abordagem dos sujeitos, por meio de carta-convite (Apêndice A) enviada para o endereço eletrônico dos docentes. Na carta, todos os procedimentos da pesquisa eram descritos e os docentes eram convidados a participar, respondendo ao remetente.

Os que responderam à carta aceitando participar da pesquisa foram abordados individualmente, em datas e horários agendadas previamente de acordo com a disponibilidade do entrevistado. Observaram-se todos os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B)

3.7 Coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, escolhidas por sua contribuição como instrumento importante para a apreensão do ponto de vista dos sujeitos envolvidos, mediante a comunicação não cerceada, facilitada, aprofundada e ampliada. Segundo Minayo, a entrevista pode ser definida como “*uma conversa com finalidade*”, na qual o entrevistador pode introduzir perguntas que ajudem a “*estender o campo de explanação do entrevistado ou aprofundar o nível de informações ou opiniões*” (Minayo, 2004 p.122).

Para facilitar esse procedimento e buscando alcançar os objetivos da pesquisa, elaborou-se um instrumento (Apêndice C) composto por uma parte de caracterização dos sujeitos, com informações básicas sobre titulação,

tempo de trabalho na instituição, carga horária e regime de trabalho, seguida por questões abrangentes sobre o trabalho docente.

3.8 Análise dos dados

Os textos resultantes da transcrição das entrevistas foram submetidos ao método de análise de discurso proposto por Fiorin (2000) e adaptado por Car e Bertolozzi (1999). Nessa técnica, os discursos podem ser analisados sob dois pontos de vista complementares: um que se refere aos mecanismos sintáticos e semânticos responsáveis pela produção do sentido do texto e outro relativo ao discurso como *“objeto cultural, produzido a partir de condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos”* (Fiorin, 2000 p.10).

O autor também defende que o discurso é uma rede de combinações, um conjunto de frases que exprime o pensamento do sujeito, seu entendimento de mundo exterior, mundo interior ou do agir sobre a realidade. Por isso, essa técnica de análise tem como objetivo a realização de uma reflexão sobre as condições da produção e da apreensão na significação do texto, visando a *“compreensão do modo de funcionamento, os princípios de organização e as formas de produção social do sentido”* (Minayo, 2004 p.212).

Para proceder tal análise, Fiorin (2000) propõe que o texto discursivo seja decomposto em temas e figuras. As figuras são palavras ou expressões que existem no mundo real e os temas são palavras ou expressões que não existem no mundo real, mas que organizam e categorizam a realidade.

Car e Bertolozzi (1999), que utilizaram esse tipo de análise em pesquisas na área de Enfermagem, recomendam a leitura do texto e sua recomposição em frases temáticas que, posteriormente, são sintetizadas em temas.

O material das entrevistas, devidamente gravado e transcrito, resultou em textos discursivos dos docentes de cada contexto institucional abordado. Após a transcrição, realizou-se a leitura dos textos e a seleção de trechos relevantes para a pesquisa.

Os discursos selecionados foram recompostos em frases temáticas que, por sua vez, foram organizadas de acordo com o grau de similaridade, formando grupos de subtemas. Esses grupos foram organizados de acordo com as grandes áreas de trabalho desenvolvidas pelos docentes, ou seja: ensino, pesquisa, extensão, pós-graduação e atividades administrativas. Posteriormente, os subtemas foram reorganizados em temas, à luz do referencial teórico-metodológico. A figura 2 ilustra o procedimento:

Figura 2– Procedimento de análise de dados. São Paulo, 2012

4. RESULTADOS

4.1 Contexto empresarial

4.1.1 Perfil dos docentes entrevistados

Neste contexto foram abordados nove sujeitos, que discorreram sobre as principais características, dificuldades, facilidades e desafios do trabalho docente. O quadro a seguir reúne algumas das informações referentes ao perfil dos sujeitos entrevistados.

Quadro 1 – Caracterização dos docentes vinculados a IES classificada no contexto empresarial, São Paulo, 2012.

Id	Sexo	Titulação	Tempo de trabalho (em anos)	Regime de trabalho	Cargo atual	Trabalho em outras inst.	Carga horária na IES	Carga horária em outras inst.
S1	F	mestre	<1	Horista	prof. graduado I	sim, docência	20 h/s	26 h/s
S2	F	doutor	<1	Horista	prof. graduado I	sim, docência e assistência	29 h/s	20 h/s
S3	F	mestre	1	Horista	prof. graduado I	sim, docência e assistência	15h/s	38h/s
S4	F	mestre	9	Horista	prof. mestre III	não	38h/s	-
S5	M	mestre	9	Horista	prof. mestre I	sim, assistência	36h/s	10h/s
S6	M	especialista	6	Horista	prof. especialista I	sim, assistência	30h/s	30h/s
S7	F	mestre	10	Mensal*	prof. especialista	não	30h/s	-
S8	F	mestre	9	Mensal*	prof. mestre I	não	32h/s	-
S9	F	mestre	3	Horista	prof. graduado I	não	24h/s	-

*Mensalista, mas refere receber como horista.

A maioria dos entrevistados era do sexo feminino. Quanto à titulação, predominaram mestres, com exceção de um doutor e um especialista. Quatro haviam ingressado na instituição há cerca de três anos e seis, há mais de seis anos.

No que se refere aos cargos ocupados na IES, o grupo dividia-se em: professores “graduados 1” (quatro sujeitos), mestres (três mestres, sendo um com o cargo de mestre III” e dois com o cargo de “mestre I”) e “especialistas I” (dois sujeitos); cada cargo auferia remuneração específica, em função do valor diferenciado da hora-aula trabalhada.

Os docentes que haviam ingressado há menos tempo na instituição tinham os cargos mais baixos, o que poderia sugerir um plano de carreira institucional. Entretanto, mesmo entre aqueles que estavam há mais tempo na IES, havia diferenças entre a titulação e o cargo de trabalho, como no caso do sujeito sete, titulado como mestre, mas ocupando o cargo de especialista. Os entrevistados informaram que, independentemente da titulação, ingressaram na IES no cargo inicial de “professor graduado 1”.

Quanto ao regime de trabalho, a maior parte era de docentes horistas, ou seja, pagos por hora-aula. Dois registrados como menselistas na carteira de trabalho destacaram receber como horistas. Parte do grupo (cinco sujeitos) referiu ter outro emprego, na assistência ou na docência, para complementação da renda. Nesse grupo, a carga horária total de trabalho ultrapassava a jornada tradicional de 40 horas semanais, com jornadas que variavam de 46 até 60 horas semanais de trabalho.

4.1.2. Características do contexto empresarial: o ensino em sala de aula como foco de trabalho docente

Ao abordar os docentes desse contexto sobre as principais características de seu trabalho, observa-se que é um trabalho essencialmente voltado para o ensino de graduação em sala de aula, com pouca inserção docente nas atividades de pesquisa, extensão, pós-graduação e administração. A figura 3 ilustra o trabalho docente na instituição.

Figura 3 - Características do trabalho docente na IES classificada como contexto empresarial. São Paulo, 2012.

Os docentes informaram ministrar disciplinas teóricas ou teórico-práticas e alguns participavam como tutores de disciplinas *on-line* oferecidas em ambientes virtuais de aprendizagem, recebendo remuneração específica para essa modalidade de ensino a distância. Nesse caso, orientavam e

apoiavam os estudantes via sistema pelo menos a cada dois dias. Não houve menção a possíveis atividades administrativas e as atividades de extensão também foram pouco relatadas.

O ensino em pós-graduação *lato sensu* existe, mas nem todos os docentes participavam e, quando o faziam, recebiam remuneração diferenciada. A atividade de pesquisa restringia-se à orientação de trabalhos de conclusão de curso e, esporadicamente, à iniciação científica. Questionados sobre os principais aspectos que dificultam ou que representam desafios em seu processo de trabalho, mencionaram o ensino em sala de aula, como mostra a figura 4.

Figura 4 - Dificuldades e desafios do trabalho docente na IES classificada como contexto empresarial. São Paulo, 2012.

Foram mencionados vários desafios decorrentes da atuação em sala de aula: lidar com um perfil diferenciado de estudantes, com diferentes dificuldades de aprendizagem, com variação do número de estudantes por turma, o que dificulta o trabalho docente.

Os docentes relataram que utilizam estratégias tradicionais e inovadoras e que a escolha está relacionada principalmente aos recursos e as características do trabalho na instituição. Em relação aos conteúdos, mencionaram dificuldades para dosar quantidade e qualidade, mediante os programas estabelecidos para as disciplinas.

Mencionaram dificuldade em fazer avaliações para turmas com grande número de estudantes. Referiram optar por provas com questões objetivas, em que o processo de correção é mais curto, em detrimento de questões discursivas, que estimulam o raciocínio crítico.

Outro item destacado foi a falta de oportunidades para discutir os conteúdos e o planejamento das disciplinas com outros docentes. Foi unânime entre os entrevistados a falta de tempo para planejar e realizar todas as atividades envolvidas no processo de ensino (planejamento das aulas, conteúdo, estratégia de ensino, avaliação, dentre outros).

Foram relatadas ainda dificuldades impostas pela infraestrutura física, com salas pequenas, pouco ventiladas e baixo provimento de recursos audiovisuais e materiais, como projetores, papéis, entre outros, que interferem no desenvolvimento das aulas e no trabalho docente.

Na extensão, a principal dificuldade referida foi o pequeno investimento institucional nas atividades de extensão e também o baixo estímulo à participação em eventos.

Com relação às atividades de pesquisa, foi mencionado que as orientações de iniciação científica são feitas fora do horário de trabalho e não são remuneradas, o que desestimula a participação docente. No que toca às atividades administrativas, ainda que não mencionadas pelos docentes como parte de suas atividades, foram citadas dificuldades de comunicação e burocracia para resolver questões administrativas com a direção.

Foi feita referência ao engajamento pouco expressivo da categoria por melhores condições de trabalho, atribuído tanto ao comodismo quanto à insegurança sentida por alguns em relação ao trabalho. Mencionaram o fato do trabalho ser instável, uma vez que recebem por hora-aula, o que pode acarretar mudanças no salário a cada semestre.

Alguns referiram que o plano de carreira não funciona na prática, pois as mudanças de cargo são pouco frequentes e os cargos nem sempre condizem com a titulação, o que desmotiva a busca pela titulação e mostra o pouco investimento institucional na qualificação docente. Houve menção à necessidade de manter outros vínculos de trabalho (assistencial ou docência) para complementação salarial. A figura 5 ilustra os aspectos que facilitam o processo de trabalho docente, na perspectiva dos docentes entrevistados.

Figura 5 - Aspectos que facilitam o trabalho docente na IES classificada como contexto empresarial. São Paulo, 2012.

Dentre os aspectos facilitadores destacaram-se o apoio, o diálogo e o respeito da coordenação para com os docentes, recorrentes nos discursos dos entrevistados, o que evidencia uma relação próxima entre os docentes e a coordenação do curso de Enfermagem. Outro aspecto favorável mencionado foi a liberdade e a autonomia em sala de aula, sem grandes interferências da coordenação, assim como o clima de convivência agradável entre os docentes do curso, o que facilita o diálogo e a integração entre eles.

Houve menção à oportunidade de viver o ambiente institucional, aproveitando as oportunidades culturais que este oferece. Um sujeito também mencionou a questão da visibilidade social da instituição, quando comparada a outras do mesmo tipo organizacional. Um aspecto interessante

apontado como facilitador foi a constância, a regularidade e a pontualidade no pagamento, o que sugere que em outras IES o direito básico do trabalhador ao salário pago regularmente não é respeitado.

Outro aspecto facilitador referido foi a inserção docente em disciplinas de acordo com seu interesse ou área de atuação. Houve relatos de que o número de estudantes por turma vem se reduzindo gradativamente, facilitando o trabalho docente. O fato do processo de avaliação final de cada semestre ser formalizado tende a facilitar o trabalho docente.

4.2 Contexto misto

4.2.1 Perfil dos docentes entrevistados

Nesse contexto foram abordados oito sujeitos que, tal como os demais, discorreram sobre as principais características, dificuldades, facilidades e desafios do trabalho docente. O Quadro 2 apresenta algumas informações básicas sobre o perfil desses sujeitos.

Quadro 2 - Caracterização dos docentes vinculados à IES classificada no contexto misto. São Paulo, 2012.

Id	Sexo	Titulação	Tempo de trabalho na inst. (em anos)	Regime de trabalho	Cargo atual	Trabalho em outras inst.	Carga horária na IES	Carga horária em outras inst
S1	F	mestre	2	Parcial	instrutor de ensino	sim, docência	22h/s	22h/s
S2	F	mestre	1	Parcial	instrutor de ensino	sim, docência	22h/s	15h/s
S3	F	doutor	8	Parcial	professor adjunto	não	22h/s	-
S4	F	doutor	9	Parcial	professor adjunto	não	15 h/s	-
S5	F	doutor	6	Parcial	professor adjunto	sim, docência	30 h/s	20h/s
S6	F	mestre	8	Parcial	professor assistente*	Não	15 h/s	-
S7	F	doutor	< 1	Parcial	instrutor de ensino	sim, docência	22h/s	24h/s
S8	F	mestre	2	Parcial	instrutor de ensino	sim, docência	22h/s,	14h/s

Todos os entrevistados eram mulheres. No que se refere à titulação, as docentes dividiram-se entre mestres e doutoras na mesma proporção. Quatro trabalhavam há mais de seis anos na instituição e as outras quatro haviam iniciado suas atividades de trabalho na IES havia dois anos ou menos.

Todas informaram que seu regime de trabalho era parcial, porém, ao serem questionadas sobre a carga horária formal de trabalho, cinco mencionaram 22 horas semanais e as demais, 15 ou 30 horas semanais, o que sugere a existência de diferentes contratos parciais de trabalho dentro da mesma instituição. As docentes com mais tempo de serviço na IES ocupavam os maiores cargos, enquanto as recém-chegadas, mesmo com alta titulação, eram admitidas para o cargo inicial de “instrutor de ensino”.

Tal como no contexto empresarial, cinco das oito entrevistadas referiram manter outro vínculo de trabalho, seja na docência ou assistência, para complementar a renda. Para esse grupo, a soma da carga horária de trabalho nos dois vínculos variou de 37 a 66 horas semanais.

4.2.2 Características do contexto misto: o trabalho voltado para o ensino em sala de aula, com um esforço institucional para a pesquisa

Ao serem abordadas sobre as principais características de seu trabalho, as docentes relataram que era essencialmente voltado para o ensino de graduação, mas identificaram o esforço institucional para a realização de atividades de pesquisa na graduação e na pós-graduação.

A IES em questão apresenta forte tradição no ensino de Enfermagem, ênfase na assistência de Enfermagem e inserção do estudante de graduação nos campos de estágio desde os primeiros anos do curso. A figura 6 ilustra as características do trabalho docente nesse contexto:

Figura 6 - Características do trabalho docente no contexto misto. São Paulo, 2012.

No que se refere ao ensino de graduação, as docentes relataram ministrar disciplinas teóricas e práticas, ou seja, o mesmo docente que ministra as aulas teóricas também é responsável por acompanhar e supervisionar os estudantes nos campos de estágios. Destacaram como importante o fato de sempre haver mais de um docente envolvido em cada uma das disciplinas.

Consideram que os estudantes apresentam um perfil diferenciado, que resulta principalmente da seleção inicial rigorosa, feita por meio de avaliação escrita, e do valor das mensalidades.

As atividades de pesquisa são basicamente voltadas para os trabalhos de conclusão de curso e a iniciação científica. As docentes referiram participar de grupos de pesquisa e de eventos, apresentar e publicar trabalhos realizados com os estudantes de graduação.

Houve pouca menção ao trabalho docente no ensino de pós-graduação, mais voltado para as especializações da área de Enfermagem. Nem todos os docentes estão inseridos nessa modalidade de ensino. Além disso, a remuneração para essa atividade é feita separadamente.

As atividades de extensão incluíram a participação em ligas de pesquisa na área, trabalhos de intervenção nos campos de estágio, juntamente com os estudantes de graduação, e trabalhos de tutoria e acompanhamento de estudantes da graduação.

Foram mencionadas atividades administrativas, como participação em conselhos, chefias de departamento e comissões, aí incluídas as reuniões pedagógicas. Também foram citadas a negociação com campos de estágio, o lançamento de faltas dos estudantes via sistema e a previsão orçamentária para a utilização dos laboratórios. A figura 7 mostra os principais aspectos que dificultam o trabalho docente nesse contexto.

Figura 7 - Dificuldades e desafios do trabalho docente na IES classificada no contexto misto. São Paulo, 2012.

No ensino de graduação, as principais dificuldades ou desafios relatados foram de relacionamento interpessoal com o estudante. Na perspectiva de algumas docentes, há diferenças no aprendizado do estudante trabalhador, que tem dificuldade de participação em sala de aula durante aulas muito extensas (seis horas-aula);

No ensino realizado nos campos de estágio, as docentes relataram intenso desgaste físico e mental, decorrente, principalmente, da preocupação com o campo, com os estudantes e com a equipe, não havendo tempo nem para intervalo durante a realização dos estágios.

Houve também menção à dificuldade de encontro entre os docentes que realizam estágio da mesma disciplina em campos diferentes, o que dificulta o planejamento e o desenvolvimento da disciplina. Por fim, queixaram-se da dificuldade em lidar com os profissionais do campo, na negociação e no consenso das atividades a serem realizadas pelos estudantes.

Nas atividades de pesquisa, foi mencionada a intensa exigência institucional para a participação em eventos e publicação das pesquisas realizadas juntamente com os estudantes. Segundo algumas docentes, há pouca contrapartida institucional para a realização de tais atividades, como custeio dos materiais publicados ou do valor da inscrição dos eventos etc.

Algumas relataram angústia para atingir as metas institucionais relacionadas à pesquisa, como a exigência de um número mínimo de participações em eventos e publicações de pesquisas realizadas no âmbito da graduação.

Várias mencionaram que a maior parte das orientações de trabalhos de conclusão de curso e as iniciações científicas são feitas fora da carga horária oficial de trabalho docente.

As atividades administrativas foram descritas como sendo muitas vezes repetitivas, tomando o tempo para a realização de outras tarefas. Algumas docentes também mencionaram haver uma centralização das ações por parte da coordenação, o que restringe a autonomia docente no

contexto institucional. Não houve menção a nenhuma dificuldade ou desafio específico ao ensino de pós-graduação.

Na perspectiva das docentes entrevistadas, esse contexto tem como uma das dificuldades o baixo salário, quando comparado ao volume de trabalho desempenhado; a dificuldade em realizar as atividades exigidas dentro da carga horária de trabalho, havendo relatos de falta de tempo para cumpri-las.

Foram mencionados poucos aspectos referentes à infraestrutura, mas, dentre eles, o pequeno acesso a computadores na sala de uso exclusivo aos docentes e o fato dos recursos serem divididos com outros cursos do mesmo contexto institucional.

Houve relatos de que na IES há uma intensa hegemonia médica e masculina, que traz dificuldade para o reconhecimento do trabalho das docentes enfermeiras, fato que é reforçado pelo ambiente extremamente formal desse contexto. A figura 8 mostra os aspectos que facilitam o trabalho docente na IES.

Figura 8 - Aspectos que facilitam o trabalho docente na IES classificada como contexto misto. São Paulo, 2012.

Como aspectos facilitadores no ensino de graduação (Figura 8), as docentes mencionaram a articulação teórico-prática. Foram unânimes destacar a importância de haver mais de um docente compartilhando o planejamento e o desenvolvimento da disciplina e a avaliação dos estudantes, cujo acompanhamento é mais individualizado.

O perfil do estudante apareceu também como aspecto que facilita o trabalho docente, pelo alto nível de seleção. Foi mencionado ainda que a intensa formalidade no ambiente institucional confere respaldo aos docentes, principalmente no que se refere às questões de relacionamento com os estudantes.

Foi muito presente nos discursos a facilidade de ter um serviço de saúde vinculado diretamente ao contexto institucional, facilitando a inserção do estudante de graduação nos campos de estágio e a realização de pesquisas. No que toca à pesquisa, embora as docentes tenham mencionado a pouca contrapartida institucional para participação em eventos, houve relatos de que há liberação para participação em tais atividades.

Na perspectiva dos docentes, a instituição é pequena, com poucos cursos e estudantes; há um plano de carreira que estimula o desenvolvimento profissional do docente com a valorização dos títulos; há um esforço institucional para a qualificação docente, principalmente na pesquisa, com docentes sempre envolvidos em projetos de investigação.

A infraestrutura existente facilita o ensino (há recursos audiovisuais em todas as salas de aula; centro de simulação de ensino; ambiente virtual; biblioteca; salas com ar condicionado). Há boa aceitação dos egressos no mercado de trabalho. Segundo os professores, isso se relaciona à qualidade na formação oferecida aos estudantes. Ainda sobre a qualidade do ensino, os docentes relataram que o contexto não visa o lucro e sim a qualidade acadêmica.

Tal como na IES pertencente ao contexto empresarial, houve relatos de que “pontualidade salarial” é um aspecto positivo do trabalho, reforçado pela estabilidade conferida pelo regime de trabalho parcial, que não sofre alterações a cada semestre.

4.3 Contexto acadêmico

4.3.1 Perfil dos docentes entrevistados

Na IES do contexto acadêmico, todos os entrevistados eram mulheres e tinham titulação de doutorado. Trabalhavam na instituição havia pelo menos dez anos, e quatro, há mais de vinte anos. O regime de trabalho era integral, com dedicação exclusiva.

Com relação aos cargos, cinco eram professoras doutoras e duas, professoras associadas (livre-docentes). Todas participavam de um grupo de apoio pedagógico (GAP) que trabalhava, dentre outros aspectos, com a reorientação curricular do bacharelado em Enfermagem, processo que discute a implantação e a avaliação do novo currículo, implantado em 2010.

Quadro 3 - Caracterização dos sujeitos vinculados à IES classificada no contexto acadêmico. São Paulo, 2012.

Id	Sexo	Titulação	Tempo na inst.	Regime de trabalho	Cargo atual	Trabalho em outra inst.
S1	F	doutor	23	Integral	professor doutor	Não
S2	F	doutor	26	Integral	professor associado	Não
S3	F	doutor	24	Integral	professor doutor	Não
S4	F	doutor	11	Integral	professor doutor	Não
S5	F	doutor	13	Integral	professor doutor	Não
S6	F	doutor	22	Integral	professor associado	Não
S7	F	doutor	14	Integral	professor doutor	Não

4.3.2 Características do contexto acadêmico: trabalho voltado para a pesquisa e a pós-graduação, com forte inserção em atividades administrativas

Segundo as docentes, suas atividades concentravam-se em atividades de pesquisa, administrativas e de pós-graduação, com pouca valorização institucional para o ensino de graduação e as atividades de extensão, como mostra a figura 9:

Figura 9 - Características do trabalho docente na IES classificada como contexto acadêmico. São Paulo, 2012.

Foi mencionado que a maior concentração do tempo de trabalho era dedicada às atividades de pesquisa, administrativas e pós-graduação. As atividades de extensão estavam articuladas ao ensino de graduação e às

necessidades dos diferentes campos de estágio, mas são pouco valorizadas pela instituição, na perspectiva de algumas docentes.

O ensino de graduação está relacionado ao ambiente em sala de aula e à supervisão dos estudantes nos campos de estágio.

As entrevistas destacaram que, embora na IES o ensino de graduação seja menos valorizado que o de pós-graduação, o corpo docente vem fazendo um grande esforço para implementar mudanças na estrutura curricular do bacharelado, o implica realizar outras atividades relacionadas ao processo de reorientação curricular e de implementação do novo currículo.

Figura 10 - Dificuldades e desafios do trabalho docente na IES classificada como contexto acadêmico. São Paulo, 2012.

Com relação aos desafios e às dificuldades (Figura 10), foi mencionado o fato do ensino de graduação ser pouco valorizado institucionalmente e também desvalorizado por alguns docentes, que mantém o foco nas atividades de pesquisa e pós-graduação.

Outra dificuldade é que o ensino tende a ser muito individualizado e tutorado, sendo difícil tornar o estudante um sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem.

Houve menção à falta de controle e à imprevisibilidade do trabalho de supervisão dos estudantes nos campos de estágio. Foi citado como um desafio a necessidade de conhecer o campo, os trabalhadores e a rotina dos serviços, assim como realizar a negociação com vistas ao consenso em ações articuladas entre a instituição de ensino e os serviços de saúde. As docentes relataram que muitas vezes se sentem inseguras e até mesmo chegam a questionar suas competências diante da realidade complexa e diversificada encontrada nesses locais.

No que toca à pesquisa, afirmaram que o contexto acadêmico supervaloriza tais atividades e que os que as privilegiam acabam sendo mais valorizados institucionalmente. Esse valor está associado a quanto o docente publica e onde publica e são inúmeras as avaliações internas e externas neste aspecto. Também foi mencionada a dificuldade em transformar as pesquisas em publicação da forma como é exigida pelos órgãos avaliadores, em decorrência da elevada carga de trabalho.

Outro desafio mencionado na pesquisa foi lidar com a competitividade entre os pares, em especial, por financiamentos de projetos e por publicação em revistas renomadas da área. Segundo as docentes entrevistadas, há um número relativamente limitado de periódicos bem avaliados na área de Enfermagem, o que dificulta o processo de publicação de artigos.

Duas docentes referiram sentimento de culpa, de “deixar a desejar” com relação à publicação, intensamente valorizada na avaliação institucional. Além disso, apontaram como desafio a necessidade saber gerenciar os recursos obtidos para desenvolvimento de pesquisas. É necessário dominar a linguagem dos “editais”, elaborar projetos, relatórios financeiros e científicos e gerenciar todos os recursos humanos e materiais envolvidos.

Outro desafio para o trabalho docente na área de pesquisa foi a necessidade construir um currículo internacional, articulando projetos com outros grupos de pesquisa, em especial, de outros países.

As atividades administrativas foram destacadas como aquelas que consomem maior tempo, muitas vezes fora da carga horária de trabalho. Além disso, são atividades que se desdobram em outras, demandando mais trabalho e não são divididas na mesma proporção entre as docentes, o que implica maior sobrecarrega para alguns.

O contexto institucional oferece muita autonomia aos docentes e isso, ao mesmo tempo em que lhes confere liberdade, gera também grandes responsabilidades e dificuldades em estabelecer regras e consensos gerais.

O último aspecto apontado como dificultador do processo de trabalho docente nas atividades administrativas foi a pesada burocracia na gestão institucional, demandando tempo e trabalho docente.

No que toca às atividades de extensão, as docentes reiteraram que, embora haja interesse pessoal de muitas em desenvolver tais atividades e que os campos careçam delas, em geral são pontuais e pouco valorizadas institucionalmente. Como desafio, foi mencionada a necessidade de articular tais necessidades e interesses com o ensino e a pesquisa, buscando fortalecer a extensão.

Nas atividades relacionadas à pós-graduação, uma das entrevistadas mencionou o sentimento de pertencer a um grupo menos valorizado de docentes por não participar da pós-graduação. Para ela, os docentes são valorizados de acordo com os critérios de avaliações externas (CAPES) que valorizam a pós-graduação e a pesquisa em detrimento do ensino de graduação e da extensão. Houve menção à falta de formação para a docência no ensino de pós-graduação, que forma o pesquisador e muitas vezes se esquece de formar o futuro docente.

As docentes mencionaram a ainda dificuldades para administrar o tempo nas diferentes frentes de trabalho (ensino, pesquisa, extensão). Uma delas chegou a afirmar que vive uma ambivalência entre sentir que seu trabalho é instigante, mas pensar constantemente em se aposentar.

Para as entrevistadas, o contexto acadêmico exige um novo perfil de trabalhador docente, extremamente apto para a pesquisa, o gerenciamento

dos projetos e a pós-graduação, com pouco envolvimento no ensino de graduação, nas atividades de extensão e nos movimentos coletivos institucionais.

Com relação à infraestrutura, embora haja recursos, consideraram que poderiam ser mais adequados, pois as salas de aula são pequenas, o apoio logístico e técnico é limitado e os recursos humanos não docentes parecem não acompanhar as modificações no processo de trabalho, com dificuldade no apoio ao trabalho docente.

Uma docente também mencionou a sensação de angústia por nunca estar atualizada, a falta de tempo para se dedicar aos estudos e inteirar-se dos novos conhecimentos produzidos. Outra relatou angústia por não poder se dedicar mais ao trabalho por ser mulher e pelas repercussões que o trabalho gera em sua vida pessoal.

Outro aspecto apontado foi a necessidade de investimento financeiro pessoal para manter algumas atividades envolvidas no processo de trabalho como, por exemplo, pagamento de tradução de artigos e taxas para publicação.

Por fim, foi mencionado que, diferentemente de outras áreas de ensino superior, a Enfermagem não é renomada, principalmente na pesquisa, o que limita sua participação no contexto institucional.

Figura 11 - Aspectos que facilitam o trabalho docente na IES classificada como contexto acadêmico. São Paulo, 2012.

Dentre os aspectos que facilitam o trabalho docente no contexto acadêmico (Figura 11), no que se refere ao ensino de graduação, as entrevistadas relataram que há um grupo de docentes que compartilha dos mesmos ideais com relação ao ensino, à reorientação curricular e a importância da formação de enfermeiros. Essa rede de apoio fortalece e facilita o trabalho a esse apoio soma-se o interesse e o estímulo pessoal para ensinar.

Finalmente, foram citadas as oportunidades de capacitação pedagógica como um aspecto potencializador do trabalho docente.

No tocante à pesquisa, as docentes relataram que, embora haja competitividade, há oportunidades e possibilidades de apoio financeiro para projetos, o que facilita o desenvolvimento da pesquisa na Enfermagem. Além disso, algumas entrevistadas relataram oportunidades de acesso a diversos conhecimentos, pesquisas, contatos nacionais e internacionais, próprias desse contexto institucional.

Como um aspecto facilitador nas atividades de extensão, foi citada a possibilidade de desenvolver o trabalho docente em benefício da sociedade. Referente à pós-graduação, uma das docentes mencionou a possibilidade de envolver os estudantes de pós-graduação no processo pedagógico, capacitando-os para o ensino. Não houve menção de aspectos facilitadores relacionados às atividades administrativas.

As entrevistadas discorreram ainda sobre a liberdade e a autonomia que o contexto acadêmico confere ao docente, sendo considerado um espaço democrático; a estabilidade institucional referente ao cargo, já que a carreira está dada institucionalmente; a infraestrutura razoável quando comparada a outros contextos institucionais, com equipamentos e número de docentes adequado, biblioteca, espaço físico e funcionários; a instituição com forte reconhecimento social, o que torna o trabalho docente mais gratificante; o estímulo pessoal para ensinar; poder dedicar-se ao ensino, à pesquisa e à extensão e a preocupação institucional com o projeto político-pedagógico.

Por fim, embora algumas docentes tenham afirmado que sentem que o trabalho docente está se tornando cada vez mais individual e menos coletivo, houve relatos de que o contexto acadêmico pode possibilitar a construção coletiva de projetos no âmbito da pesquisa e do ensino.

4.4 Categorias empíricas

Com base no material empírico produzido a partir da perspectiva dos docentes de três contextos institucionais de ensino superior, foi possível construir um conjunto de temas sobre o trabalho docente no ensino superior nesses diferentes contextos, elaborados na forma de categorias empíricas as quais foram organizadas segundo o sistema de práticas aninhadas proposto por Gimeno Sacristán (1999) e adaptado para este trabalho. A figura 12 ilustra a categorias empíricas conforme a terminologia utilizada:

Figura 12 - Categorias empíricas referentes ao trabalho docente organizadas segundo o sistema de práticas aninhadas de Gimeno Sacristán (1999) e adaptado ao presente estudo. São Paulo, 2012.

5. DISCUSSÃO

5.1 Das práticas organizativas

5.1.1 As condições de trabalho docente em tempos de precarização e flexibilização do trabalho

Os resultados deste estudo demonstram que as condições de trabalho docente nos três contextos observados são distintas, portanto, questões relacionadas ao contexto institucional, como carreira, regime de trabalho, organização das atividades desenvolvidas e do tempo para executá-la, a infraestrutura institucional e a autonomia docente frente ao contexto são observadas de modo bem diferente pelos professores.

No que se refere à carreira, por exemplo, observa-se que no contexto empresarial existe um plano de carreira formal, porém os professores não conseguem visualizá-lo como efetivo, ou seja, não identificam mudanças significativas em seu cargo ao longo de seu trabalho. Tampouco há compatibilidade entre o cargo desempenhado e a titulação, o que desestimula a busca por profissionalização por meio do ensino de pós-graduação *strictu sensu*, como o mestrado e doutorado.

No contexto misto, o plano de carreira apresenta-se mais explícita e parece funcionar efetivamente, porém os docentes destacam a dificuldade em alcançar os níveis mais elevados, já que têm de atender uma série de requisitos como publicação, titulação e tempo de trabalho. Neste contexto observa-se que os docentes dividem-se entre doutores e mestres.

No contexto acadêmico a carreira é explícita e o professor também tem que cumprir uma série de requisitos institucionais para que alcançar os níveis mais elevados, expressos na titulação e remuneração diferenciadas. Neste contexto, a titulação mínima exigida é o doutorado.

Quanto ao regime de trabalho, os professores do contexto empresarial eram em sua maioria contratados como horistas, pelo valor da hora-aula, com variações salariais a depender da quantidade de horas/aula atribuída, caracterizando a instabilidade deste tipo de regime de trabalho. No contexto misto, as professoras trabalhavam sob o regime de trabalho parcial, sem variações a cada semestre, o que lhes dava uma estabilidade maior, quando comparada ao regime por hora-aula. No contexto acadêmico, o regime de trabalho é integral, com dedicação exclusiva e grande estabilidade.

Tanto no contexto empresarial como no misto observou-se a necessidade de complementação salarial, fazendo com que muitos docentes tenham outro vínculo empregatício na assistência ou na docência para complementar o salário. Alguns chegam a ter uma jornada de trabalho de 60 horas semanais. No contexto acadêmico, embora haja estabilidade financeira, alguns professores destacaram a necessidade de um investimento financeiro pessoal para manter atividades de trabalho.

O regime de pagamento por horas-aula desobriga a IES de manter um contrato de trabalho estável com o docente, colocando-o muitas vezes em situação de instabilidade financeira, já que a permanência ou não de seu

salário fica sempre atrelada à formação de novas turmas para a continuidade do curso.

Essa instabilidade gera insegurança e leva o docente a assumir vínculos empregatícios em outras IES e, no caso da Enfermagem, em serviços de assistência à saúde, como foi observado nos docentes entrevistados do contexto empresarial, que chegavam a trabalhar 66 horas semanais, somando todos os seus vínculos empregatícios.

No contexto acadêmico, o regime de trabalho integral e há estabilidade, porém os concursos são pouco frequentes, o que dificulta a substituição das aposentadorias. A instabilidade reside no fato de que o professor precisa, por vezes, utilizar investimentos pessoais para dar conta de suas atividades.

Os aspectos evidenciados refletem as novas configurações do trabalho sob o Estado neoliberal e impostas aos trabalhadores, entre eles, os professores. Dentre as várias características dessa nova configuração, Oliveira (2004) destaca a **precarização das relações de trabalho**, com flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista, onerosa tanto para os empregadores quanto para o Estado.

O processo de precarização do trabalho, compreendido como a desvalorização do trabalho docente, é decorrente da constatação do estado neoliberal de que é possível ter um crescimento econômico sem o aumento proporcional do número de empregos, fazendo crescer o desemprego e a

desigualdade social e favorecendo a criação de novas formas de trabalho, como o trabalho autônomo e terceirizado.

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (Oliveira, 2004, p. 1,140).

Pimenta e Anastasiou (2011) consideram que o desemprego é a principal característica da atual sociedade sustentada pela lógica neoliberal, fazendo com que os trabalhadores desempregados busquem por conta própria requalificação para a reinserção no mercado de trabalho.

No caso dos professores do ensino superior, as autoras mencionam que, embora tenha ocorrido um aumento na oferta de empregos para os professores por conta do processo de expansão das IES, principalmente nas instituições privadas, as formas de contratação muitas vezes são instáveis e precárias e não estão associadas a processos de profissionalização docente (Pimenta e Anastasiou, 2011).

Os professores podem ser contratados sob três tipos de regime de trabalho: horista, parcial e integral. Denomina-se horista o profissional remunerado pelas horas-aula efetivamente trabalhadas. O termo é originário da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) que, no ensino superior, têm sua gênese nos processos de regulamentação das condições de trabalho estabelecidas pelo estado brasileiro para o funcionamento das IES privadas (Nogueira, 2006).

O regime de trabalho parcial refere-se à prestação de menos de 40 horas semanais e de, ao menos, 20 horas de trabalho semanal, em uma mesma instituição. Por fim, o regime de trabalho integral, é aquele em que o docente trabalha 40 horas na mesma instituição, sendo reservadas pelo menos 20 horas semanais para o planejamento, a pesquisa e a extensão (Nogueira, 2006).

Bosi (2007) afirma que o ensino superior foi marcado por um processo de flexibilização dos contratos trabalhistas em todas as IES. Assim, mesmo nas IES públicas, nas quais o regime de trabalho tradicional é integral, foram feitas várias contratações de docentes a título precário, com contratos provisórios e menor carga horária.

A legislação é pouco específica sobre o assunto. O Decreto 5.773, de 2006, é claro apenas para o modelo universitário, determinando que pelo menos 1/3 do corpo docente seja contratado em regime integral. Entretanto, inúmeras universidades privadas e mesmo públicas transgridem essa regra, contratando um número menor de docentes nesse regime (Bosi, 2007).

Para os demais formatos institucionais não há um padrão mínimo exigido, e as IES tendem a trabalhar com regimes de trabalho horista ou parcial e o processo de precarização reflete-se, principalmente, na instabilidade e na insegurança na manutenção dos contratos.

Nos contextos marcados pela lógica do capital, expressos no regime de trabalho horista docente, como evidenciado pelo contexto empresarial, o processo de precarização é ainda mais evidente e explícito. Essas IES tendem a se caracterizar por espaços mais rígidos, nos quais a organização do trabalho, a infraestrutura, os modelos avaliativos, as normas impostas a estudantes, funcionários e professores seguem a determinação institucional (Carvalho, 2009).

IES preocupadas meramente com a busca pelo lucro têm maior chance de desqualificar qualquer possibilidade de se efetivarem enquanto espaço educativo e formativo de qualidade, o que gera a tensão entre o projeto de formação profissional defendido pelo grupo de docentes e pela coordenação pedagógica dos cursos e as reais condições de trabalho docente, num ambiente de contínua espoliação e insegurança do trabalho.

Mesmo nas IES privadas consideradas de elite, com um grupo seleto de estudantes, ensino pautado na qualidade e professores contratados em regimes de trabalho parciais, como é o caso do contexto misto, os docentes permanecem em condições de trabalho precárias, refletidas em especial na instabilidade no emprego.

Nas instituições públicas, Leher e Lopes (2009) citam a terceirização de serviços básicos de infraestrutura, a proliferação de professores substitutos e as investidas governamentais contras os direitos previdenciários dos docentes como parte do processo de precarização.

Outra característica observada é referente a **organização das atividades desenvolvidas**, observando-se a flexibilização e a intensificação das tarefas. O professor é responsável não apenas pelo ensino em sala de aula e a pesquisa, mas também pelo desdobramento dessas atividades, como a coordenação de disciplinas, seu planejamento, desenvolvimento e avaliação, a captação de recursos e o gerenciamento de projetos de pesquisa, a emissão de pareceres, dentre outros aspectos. Soma-se a isso, a intensificação de algumas atividades administrativas que sobrecarregam ainda mais o trabalho docente. Tais aspectos foram muito evidentes em alguns discursos de docentes do contexto acadêmico (Mancebo, 2007).

Além da queixa pela realização de múltiplas tarefas, os docentes mencionam a falta de tempo e a dificuldade de finalização das atividades. É como se o tempo não fosse suficiente para cumprir todas as atividades que lhes são impostas em um contexto de trabalho multifacetado.

O tempo também foi mencionado pelos professores do contexto misto, com a peculiaridade de que, nesse contexto, a relação com o tempo é estabelecida nas atividades de ensino (em sala de aula ou prático em campo) e na almejada atividade de pesquisa, cobrada institucionalmente, o que gera angústia no profissional.

O professor vê-se obrigado a utilizar as horas além do seu regime formal de trabalho para concluir as atividades requeridas pelo contexto institucional e exigidas do docente como parte de sua carga horária, mesmo sendo contratado em regime de trabalho parcial. Praticamente toda a carga horária é dedicada ao ensino e a atividade de pesquisa muitas vezes é realizada fora do horário de trabalho.

Mesmo no contexto empresarial, em que o trabalho docente está voltado para o ensino em sala de aula, a falta de tempo foi mencionada. Tal como no contexto misto, o tempo é despendido majoritariamente no ensino em sala de aula e sua restrição dificulta a adoção de estratégias diferenciadas de ensino e a discussão com outros colegas sobre tais aspectos.

Além disso, embora não seja uma exigência institucional, a atividade de pesquisa aparece como sendo algo almejado pelos professores, que se queixam de falta de tempo e remuneração específica para desenvolvê-las nesse contexto.

Mancebo (2007) menciona que essa condição reflete uma **nova relação com o tempo de trabalho**, evidenciada pela aceleração da produção e também pelo prolongamento da jornada de trabalho:

O trabalho docente flexível e multifacetado, atravessado por atividades e exigências diversas que não cessam, nem em época de greve, tampouco nas férias, gera, ao mesmo tempo, mudança na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior

tempo dedicado ao trabalho), particularmente facilitada pela introdução das novas tecnologias. Períodos de interrupção do ano letivo são aproveitados para “botar as coisas em dia”: adiantar o preenchimento de formulários, preparar projetos, escrever artigos, “pegar” os livros que ainda não foram lidos. E-mails a serem respondidos, celulares que tocam em casa e computadores portáteis garantem que o trabalho acompanhe o professor, para além dos muros da universidade, nos momentos institucionalmente destinados ao descanso e lazer. O professor vai fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as inovações tecnológicas possibilitam a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional (Mancebo, 2007 p.77).

Como parte do processo de precarização, os professores também convivem internamente com ambientes de trabalho cada vez mais limitados em termos de infraestrutura física e material. Quando não há escassez de recursos físicos e humanos, eles não são adequados à nova realidade de trabalho docente.

Os docentes dos três contextos citam dificuldades e limitações para a realização de suas atividades, embora as maiores dificuldades estejam no contexto empresarial. Neste, as dificuldades vão desde a estrutura física das salas de aula, como falta de ventilação, iluminação, acústica e espaço físico, até a escassez de materiais permanentes e de uso contínuo, como equipamentos audiovisuais, número de computadores não proporcional ao corpo docente e uso limitado de papel para a impressão de provas.

Mencionam ainda a falta de segurança, principalmente, nos períodos de aula noturnos.

Nos contextos misto e acadêmico, embora os docentes mencionem a presença de recursos físicos, materiais e humanos satisfatórios, avaliam que eles poderiam ser mais adequados ao trabalho docente.

A precarização relacionada tanto as formas instáveis de contratação, a flexibilização das tarefas a intensificação das atividades bem como a inadequação da infraestrutura tem um impacto negativo no trabalho docente, expresso em última medida, na qualidade do ensino oferecido aos estudantes, mas também observado pelo sentimento de sofrimento dos professores (Ferreira et al, 2009).

Outro aspecto importante observado no depoimento dos professores de diferentes contextos é referente à **autonomia frente à estrutura institucional**. A autonomia aparece principalmente nas falas dos professores do contexto acadêmico e empresarial, relacionada diretamente à liberdade de executar tarefas.

No contexto acadêmico, por exemplo, é mencionada como sendo um aspecto que facilita e ao mesmo tempo impõe dificuldades ao trabalho docente, na medida em que há necessidade frequente de consensos, pois, se todos compartilham a autonomia, é preciso construir consensos gerais para o desenvolvimento da atividade docente.

Além disso, há uma responsabilização individual do docente que, mesmo sendo autônomo, entende que sua liberdade está relacionada diretamente às suas responsabilidades, fazendo com que o professor sinta que não possa “passar o plantão”, ou seja, não tem com quem compartilhar suas responsabilidades.

No contexto empresarial, a autonomia aparece relacionada à liberdade do professor em conduzir a disciplina, principalmente na adequação do conteúdo e das estratégias de ensino. A autonomia é vista como um atributo específico da sua prática de ensino.

Para Contreras (2002), o conceito de autonomia está diretamente relacionado à concepção de professor. O autor explica que para o professor especialista técnico, a autonomia é um status ou atributo; para o professor reflexivo, a autonomia está mais relacionada com a responsabilidade moral e individual, enquanto para o professor intelectual crítico, a autonomia está vinculada à emancipação.

Entretanto, é o próprio autor que alerta para o fato de que a autonomia quando relacionada ao contexto da prática docente deve ser entendida como um processo em constante construção, podendo ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição autoexplicativa. Não é, portanto, um chamado à autocomplacência, nem ao individualismo competitivo. A autonomia social e a profissional, juntas, são capazes de construir um processo democrático na educação.

No contexto misto, observou-se que a autonomia está relacionada de modo especial à questão de gênero, na forma de relações desiguais entre professoras enfermeiras e professores médicos. Por se tratar de uma instituição pequena e tradicional na área de saúde, essa situação, mesmo implícita, é mais percebida pelas professoras enfermeiras.

Esta condição particular pode ser compreendida, do ponto de vista histórico, como parte da divisão sexual do trabalho, sentida de forma mais intensa a partir do século XIX, com a profunda feminização de algumas profissões, dentre elas a enfermagem e a docência.

Para Moreira (1999) a saída das mulheres do ambiente privado do domicílio para o espaço público, por meio do trabalho assalariado, deu-se em profissões associadas diretamente ao cuidado doméstico, como o ensino e o cuidado. Nas palavras da autora:

A enfermagem, como o magistério, caracteriza-se como uma profissão de mulheres, profissão, que no mundo público, representava uma extensão do lar, das representações de um feminino dócil, que cuida, nutre e educa (Moreira, 1999 p.62).

A feminização da Enfermagem e da docência, como características históricas, imputou historicamente às mulheres, enfermeiras e professoras, entre outros aspectos, uma condição desigual frente a outras profissões tradicionalmente masculinas. No ensino de Enfermagem, evidencia que os limites da autonomia docente estão balizado por questões histórico-políticas, que muitas vezes condicionam a prática docente.

Mas, como afirma Gimeno Sacristán (1999), é sensato considerar que embora condicionem, essas questões não impedem a expressão da individualidade profissional ou do grupo profissional, expressas nos conflitos e processos de resistência, que lutam pela superação de situações que reiterem a desigualdade dos indivíduos ou do grupo em seu contexto de trabalho.

5.2 Das práticas didáticas

5.2.1 O ensino em sala de aula e prático em campo: realidade e desafios da prática docente em enfermagem

Os resultados apresentados evidenciam que os principais aspectos relacionados às práticas didáticas dos professores entrevistados estão relacionados ao ensino em sala de aula e o prático em campo, referindo-se especialmente à instabilidade das situações de ensino, aos diferentes perfis dos estudantes e à desvalorização do ensino de graduação no contexto institucional.

Considera-se aqui o ensino como prática social que se concretiza nas relações entre professores e estudantes e que refletem a realidade e o contexto social na qual se inserem. Portanto, falar sobre o ensino, seja ele na dimensão teórica ou prática, implica reconhecer a conexão entre essas dimensões, numa relação praxica, na qual a prática nutre a teoria que fundamenta os pressupostos da ação e ambas só existem se articuladas e contextualizadas com a realidade que as cerca (Gimeno Sacristan, 1999).

Na Enfermagem, a relação teoria e prática assume um caráter peculiar, por ser uma área de ensino notadamente voltada para a assistência de indivíduos, famílias, grupos e coletividades, o que exige que a formação tenha um componente prático que proporcione aos estudantes o contato direto com a assistência.

Nos contextos abordados, dadas a dinâmica e a organização institucional, tais práticas desenvolvem-se de maneiras distintas. No contexto empresarial, a prática docente é voltada especialmente para o ensino em sala de aula e, portanto, as dificuldades e os desafios estão relacionados a essa forma de ensino. Já nos contextos misto e acadêmico, a prática docente é voltada ao ensino teórico e ao ensino prático em campo.

Cabe distinguir as atividades práticas realizadas em laboratórios ou centros de simulação das atividades desenvolvidas nos serviços de saúde. A principal diferença está relacionada ao contato com os usuários e com a dinâmica dos serviços de saúde. As atividades práticas em laboratórios, embora possam oportunizar o treinamento de algumas habilidades técnicas, privam o estudantes desse contato, ao passo que as atividades em campo proporcionam uma oportunidade ímpar de ensino ao estudante, favorecendo, além do treinamento de habilidades, o desenvolvimento da reflexão sobre sua própria ação e dos profissionais de saúde, no contato direto com a dinâmica dos serviços e as necessidades de saúde da população (Burgatti, 2012).

Há IES que oferecem como oportunidade de ensino prático somente as atividades em laboratórios. Nesse cursos, o estudante só tem contato com a dinâmica de um serviço de saúde e as necessidades dos usuários no estágio curricular, garantido por força da lei, e também mencionado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem:

Art. 7º. Na formação do Enfermeiro, além dos conteúdos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo de sua formação, ficam os cursos obrigados a incluir no currículo o estágio supervisionado em hospitais gerais e especializados, ambulatorios, rede básica de serviços de saúde e comunidades nos dois últimos semestres do Curso de Graduação em Enfermagem (Brasil, 2001b, p.4).

O estágio curricular, embora obrigatório e com um carga horaria mínima de 20% da carga horária total, é desenvolvido nos últimos dois anos do curso e, muitas vezes, é realizado em um único local, o que impede que os estudantes conheçam a diversidade de serviços, formatos institucionais e modalidades assistenciais existentes no sistema de saúde.

Muitas vezes, as IES não oportunizam atividades práticas em campo pela dificuldade em estabelecer convênios com os serviços de saúde que, por sua vez, fazem uma série de exigências para a realização das atividades, como número de estudantes por campo e contrapartida institucional. No município de São Paulo, em particular, dado o número elevado de cursos de Enfermagem, as IES “competem” pelos campos de prática, o que dificulta ainda mais o desenvolvimento de atividades práticas em campo ao longo da formação dos estudantes.

O ensino prático abordado nos discursos dos docentes e, conseqüentemente, as dificuldades e desafios impostos à essa modalidade de ensino, referem-se às atividades práticas realizadas em campo, as quais foram relatadas pelos professores dos contextos misto e acadêmico. Nesses contextos, o ensino em campo é tido como gerador de desgaste físico e mental para os docentes, dada a dificuldade em consensuar as ações com os profissionais do campo, a necessidade de oferecer contrapartidas ao serviço de saúde, muitas vezes sob a forma de mais trabalho docente, em cursos e capacitações, entre outros.

A prática em campo sobrecarrega o professor pelo acúmulo de atividades, como o contato prévio com os profissionais de saúde, o reconhecimento do campo e suas normas e rotinas, a supervisão dos estudantes e a preocupação com a assistência ao usuário do serviço. (Christophoro e Waidman, 2002).

O professor sente-se tão responsável pelas atividades desenvolvidas que se percebe como um catalisador das diferentes demandas encontradas no campo, assumindo mais responsabilidades (Pereira, 1999).

A imprevisibilidade das situações é outro aspecto presente no discurso dos professores, expressa pela falta de controle docente sobre a realidade do campo. Doyle, apud Tardif e Lessard (2005), destaca a imprevisibilidade como um aspecto que imprime singularidade à prática de ensino.

Para a autora, o planejamento, etapa fundamental para o ensino em qualquer modalidade, não impede que situações inesperadas e surpreendentes possam acontecer em ambientes de ensino.

Transposta para o ensino prático, essa característica é nítida, pois, diferentemente da sala de aula, um ambiente mais delimitado e controlado pelo professor, o ensino em campo é a expressão da dinamicidade dos acontecimentos, fazendo com que o professor tenha que lidar cotidianamente com a imprevisibilidade.

Por reconhecer que a imprevisibilidade faz parte de seu processo de trabalho, muitas vezes o professor pode até preterir o ensino em campo, optando por concentrar o ensino em sala de aula, na qual a “governabilidade” docente é maior.

Embora reconheçam a dificuldade em lidar com as situações inesperadas, os docentes também evidenciaram que a dinamicidade dos cenários da vida real confere aos docentes e estudantes a oportunidade de exercitar aspectos como o trabalho em equipe, a capacidade de ouvir, o respeito, a confiança, refletindo sobre as possibilidades e desafios encontrados no cotidiano dos serviços de saúde. Esse aspecto confere à imprevisibilidade um caráter potencializador do ensino.

No que se refere ao ensino teórico em sala de aula, os principais aspectos apontados pelos professores do contexto empresarial relacionam-se ao **perfil dos estudantes** e suas implicações na prática didática, relacionada em especial à escolha das estratégias de ensino e avaliação.

No contexto empresarial, no qual o curso de Enfermagem é oferecido em diferentes turnos (matutino, vespertino e noturno), grande parte dos estudantes é composta por trabalhadores de Enfermagem de nível médio que conciliam o curso de graduação com um ou até mesmo dois empregos como técnicos ou auxiliares de Enfermagem.

Isso é possível pelo fato do trabalhador de Enfermagem trabalhar em regime de plantões, podendo utilizar os períodos livres para cursar o ensino superior. Esses estudantes trabalhadores têm grande dificuldade para acompanhar o ritmo do ensino em sala de aula, dado o cansaço decorrente de jornadas de trabalho que podem ser de 12 horas.

Teixeira, Vale, Fernandes e De Sordi (2006), ao analisar a trajetória dos cursos de Enfermagem no período de 1991 a 2004, identificaram que a maior parte dos estudantes dos cursos superiores em Enfermagem já estava inserida no mercado de trabalho. As autoras mencionam a dupla jornada de trabalho como uma característica dos estudantes de Enfermagem, destacando que a expansão do ensino superior brasileiro, principalmente da rede privada, tem tornado comum aos cursos superiores em que a clientela preferencial é de estudantes que trabalham.

Spíndola, Martins e Francisco (2008), ao estudar o perfil de alunos em contextos privados e públicos de ensino superior, também identificaram que, nas IES privadas, a tendência é de um alunado formado por trabalhadores.

Já nas instituições públicas, em que o curso de Enfermagem geralmente é ministrado em período integral, a maior parte dos estudantes dedica-se integralmente ao curso, sem exercer trabalho remunerado.

Além disso, o aumento no número de vagas no ensino superior, sem a prévia verificação do nível de instrução dos estudantes, tem colocado alguns professores em situações difíceis em sala de aula, pois há dificuldades de aprendizado não sanadas no ensino médio que são transferidas para o ensino superior e cabe ao professor a responsabilidade de dar conta dessa dificuldade, além ministrar o conteúdo específico.

Outra característica do ensino de Enfermagem é a base cultural do alunado, que provém de famílias em que nível de escolaridade dos pais é mediano (Teixeira, Vale, Fernandes, De Sordi, 2006). Para as autoras, esse dado, somado ao fato de terem cursado o ensino fundamental e médio em escolas públicas, merece atenção por parte dos cursos de Enfermagem, com a finalidade promover o aprendizado para os estudantes que têm menos oportunidades culturais.

Reconhecem a dificuldade dessa tarefa, diante de uma realidade de dupla jornada de trabalho dos estudantes de Enfermagem. Finalizam defendendo que as IES necessitam conhecer o perfil dos ingressantes e adotar formas de trabalho pedagógico que possam extrair alguma positividade da experiência de trabalho e da bagagem cultural desses estudantes.

Além dessas características, há ainda o número de alunos por turma, que, segundo os professores deste contexto, é bastante variável, o que também pode dificultar o trabalho docente no caso de turmas muito grandes. Nos últimos anos, embora ainda grandes, as turmas tem ficado menores.

É interessante observar que esse movimento reflete claramente a expansão de vagas no ensino superior, principalmente a partir da década de 90, em que a oferta cursos de Enfermagem teve um crescimento de 340% no período de 1991 a 2004 (Teixeira, Vale, Fernandes, De Sordi, 2006).

O crescimento repercute diretamente na prática de ensino desenvolvida pelo docente: quanto maior o número de alunos, mais trabalho pela frente, tanto no desenvolvimento das estratégias de ensino e avaliação.

Os professores se veem cada vez mais diante do dilema de escolher estratégias de ensino e de avaliação baseados mais na limitação imposta pelas possibilidades reais de seu contexto de trabalho, como o número de estudantes por turma, por exemplo, do que pela sua opção metodológica. Acabam vivendo essa contradição em diversos aspectos, como a quantidade *versus* a qualidade do conteúdo, o uso de estratégias de ensino inovadoras *versus* as tradicionais, avaliações formativas ou somativas.

Já no contexto misto, o perfil dos estudantes é distinto, pois, segundo os docentes, a seleção inicial é mais rigorosa e também a mensalidade tem valor mais alto quando comparada ao contexto empresarial. Há poucos estudantes por turma, com melhor inserção social e com dificuldades de aprendizados menores.

Observa-se portanto, que no aspecto referente ao perfil dos alunos, os professores do contexto misto percebem que ensinam para um grupo mais “seleto”, com renda e nível de instrução diferenciados.

Esse perfil, aliado à uma política institucional de pequenas turmas, facilita a prática docente, tornando o ensino mais individualizado para o estudante e mais satisfatório para o professor.

Essa diferença no acesso dos alunos nos diferentes contextos é uma característica pós LDB. Segundo Schwartzman J e Schwartzman S (2002) a legislação permite que os exames de entrada caracterizem-se mais pelas questões de natureza institucional, promovendo uma certa facilidade de entrada de alunos com diferentes perfis.

No contexto acadêmico, os professores não mencionaram o perfil do estudante, porque se trata de universidade pública, cujo alunado passa por um exame de ingresso rigoroso, para se dedicar a um curso em período integral. Para os docentes desse contexto, o aspecto mais importante é a **desvalorização do ensino de graduação**, que é preterido em face de atividades de pós-graduação, pesquisa e administração.

Moreira (2004). ao realizar uma pesquisa de opinião com um conjunto de professores doutores de uma IES pública, também verificou essa desvalorização do ensino face à pesquisa. Para a autora, mesmo no nível de pós-graduação, no qual há uma forte inserção docente, o ensino também é desvalorizado diante da atividade de pesquisa, expressa na orientação das dissertações e teses.

Para Luz (2005), na constituição do sistema público de ensino superior houve uma escolha clara da concentração da atividade de pesquisa no ponto mais alto desse nível de ensino. Essa escolha resultou na elitização da prática da pesquisa e na desvalorização da atividade de ensino.

Observa-se portanto, que o lugar do ensino, seja ele na graduação ou na pós graduação, no contexto acadêmico vêm assumindo um lugar coadjuvante quando relacionado à prática de pesquisa.

Nos demais contextos, embora o trabalho docente esteja mais voltado para o ensino, cabe questionar se as limitações estruturais e organizacionais também não acenam para uma possível desvalorização de sua qualidade.

Para além das questões apontadas, há outros desafios no ensino para o professor, dentre eles, a inserção cada vez mais forte das tecnologias da informação no cotidiano do trabalho, fazendo com que o docente se aproprie de tais habilidades para exercer seu trabalho. No contexto empresarial, por exemplo, disciplinas oferecidas on-line, nas quais o professor atua como tutor dos alunos, demandam habilidades específicas, como planejamento, mediação e o uso das ferramentas em prol do ensino (Prado et al, 2009).

Outro desafio refere-se à necessidade de preparação para a docência. Pimenta e Anastasiou (2011), alertam para o fato de que a maior parte dos programas de formação docente em nível de pós-graduação *stricto sensu* não prepara os docentes para o exercício do ensino, salientando que a formação para pesquisa não equivale à formação pedagógica.

Os professores do contexto empresarial e misto salientaram essa falta de respaldo institucional na preparação pedagógica docente para enfrentar os desafios do ensino, seja ele em sala de aula ou em campo.

Já contexto acadêmico, não houve relatos de professores com relação à falta de preparo para docência. Várias entrevistadas disseram ter tido a oportunidade de participar de curso de pedagogia universitária, evidenciando respaldo institucional para o exercício da atividade de ensino.

5.2.2 Da supervalorização à escassez da pesquisa: efeitos no trabalho docente e na qualidade do ensino de enfermagem.

A atividade de pesquisa é tida como uma das finalidades do ensino superior, juntamente com as atividades de ensino e extensão como mostra o artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e **pesquisa**, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996, s/p, grifo nosso)

Embora apareça como uma das finalidades do ensino superior, a legislação só deixa clara a necessidade da atividade de pesquisa no modelo universitário, no qual tal atividade é obrigatória e constitui o tripé “ensino, pesquisa e extensão”.

Para os demais formatos acadêmicos, a atividade de pesquisa não é explicitada, podendo ou não fazer parte desses contextos de ensino. Essa

brecha na legislação têm possibilitado o desenvolvimento de diferentes modalidades de pesquisa no interior dos contextos institucionais de ensino superior.

Como observado neste estudo, tal atividade pode ir desde a supervalorização no contexto acadêmico, com fortes implicações no trabalho docente, até a escassez evidenciada no contexto empresarial, com a atividade de pesquisa limitada e não prevista como atividade formal docente, não sendo, portanto, remunerada.

No contexto acadêmico, caracterizado especialmente pela “vocaço” para a atividade de pesquisa, o trabalho docente est cada vez mais voltado para ela, semelhana do que acontece nas grandes universidades pblicas. Nesses contextos, a atividade de pesquisa considerada o foco do trabalho docente, na medida em que as avaliaes dos docentes prezam mais pelo que produzido na atividade de pesquisa do que em sua dedicao ao ensino e extenso.

A avaliao institucional, por sua vez, segue parmetros externos, como os da Coordenadoria de Aperfeioamento de Pessoal de Nvel Superior (CAPES), que faz a avaliao da ps-graduao stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federao. A avaliao feita por meio de acompanhamento anual e avaliao trienal de todos os cursos que integram o sistema nacional de ps-graduao.

Ao final desse processo, os cursos recebem uma nota que varia de 1 (mnima) a 7 (mxima), a qual fundamenta a deliberao do Conselho

Nacional de Saúde sobre os cursos reconhecidos para atuar nessa modalidade de ensino (CAPES, 2004/2007).

Dentre os critérios seguidos pela CAPES na avaliação trienal, está a produção intelectual, expressa na quantidade e na qualidade da produção científica, técnica ou artística dos docentes vinculados aos cursos de pós-graduação avaliados. Se comparados aos demais quesitos avaliados pelo programa, como proposta do programa, inserção social, corpo docente e corpo discente, verifica-se que o peso maior é dado à produção intelectual e ao corpo discente, o qual, por sua vez, é avaliado também pela quantidade e qualidade das teses e dissertações orientadas (CAPES, 2004/2007).

Esse tipo de avaliação permite verificar que o trabalho docente é medido principalmente pelo tempo dedicado às atividades de pesquisa, expresso pelo número de artigos publicados em revistas indexadas com Qualis elevado, projetos de pesquisa financiados por agências de fomento e atividades no ensino de pós-graduação, como o número de orientações de mestrado e doutorado. Tais aspectos levam ao aumento da competitividade entre os pares e ao isolamento profissional do professor em seu grupo de pesquisa.

Ao analisar a questão, Bosi (2007) verifica que a intensificação do trabalho docente nas atividades de pesquisa em algumas IES alicerça-se na ideia de que esses professores devem ser mais “produtivos”, relacionando a produção diretamente à quantidade de produtos, como orientações, projetos, publicações, patentes, dentre outros.

O autor denomina “direcionamento empresarial” a essa forma de compreender a pesquisa no meio acadêmico, medida pela produtividade, que também está presente nos editais das agências de fomento, aos quais as pesquisas e projetos adaptam-se, estabelecendo uma competição entre pares pelo benefício financeiro. (Mancebo, Maues, Chaves, 2006).

A cada volta desse parafuso, os professores tornam-se reféns dos critérios de produtividade que, ao instituírem novos valores no espaço universitário, ressocializam todas as atividades componentes do trabalho acadêmico, permitindo e legitimando a invasão crescente do tempo do trabalho na vida dos docentes. Envolvidos nesse ambiente de intensa competitividade – onde é uma constante o estímulo ao espírito empreendedor e competitivo – torna-se difícil a produção de uma identidade que se dê pela percepção de que é preciso organização e mobilização para mudança desse sistema. Ao contrário, o padrão que é socializado deita raízes em práticas e valores individualistas cuja racionalidade se expressa na diferença entre ser produtivo e improdutivo (Bosi, 2007, p. 1516)

Soma-se a isso a necessidade dos professores dos contextos acadêmicos construírem um currículo internacional, com participação em projetos de pesquisa multicêntricos, em especial com instituições de ensino estrangeiras.

Essa tendência acaba por construir também um “novo perfil” docente, expresso nos concursos para esse cargo, no quais o peso maior é dado à

produção científica e ao ensino de pós-graduação, em detrimento da experiência pedagógica. Para os professores do contexto acadêmico, é cada vez mais forte a exigência de grande experiência na pós-graduação, habilidades na pesquisa e na gestão de projetos, ficando em segundo plano a experiência pedagógica no ensino de graduação.

Mesmo no contexto acadêmico, há um grupo de professores que não está fortemente inserido nas atividades de pesquisa e no ensino de pós-graduação, que se percebe menos valorizado institucionalmente por não desempenharem tais atividades na intensidade imposta pelo contexto institucional. No caso da Enfermagem, soma-se a isso o fato de que institucionalmente há áreas tradicionais mais renomadas e, portanto, mais valorizadas, dificultando a visibilidade do curso no contexto institucional.

Finalmente, os efeitos da produtividade e da competitividade “naturalizada” no trabalho docente nesses contextos, traz fortes implicações para o ensino e para os estudantes. Tais características começam a fazer parte da formação dos estudantes, que se inserem cada vez mais cedo em atividades e grupos de pesquisa, acumulando inúmeras atividades no decorrer de sua vida acadêmica.

Os estudantes de pós-graduação, por sua vez, têm seus prazos cada vez mais abreviados, com menos tempo para desenvolver suas pesquisas, atreladas à obrigatoriedade de um número mínimo de publicações em revistas conceituadas na área durante sua permanência nos programas.

Ficam cada vez mais escassas as representações discentes em comissões e colegiados nos quais é garantida a presença dos estudantes (Bosi, 2007).

Por outro lado, há contextos institucionais nos quais o trabalho docente na atividade de pesquisa é escasso, limitando-os, muitas vezes, aos trabalhos de conclusão de curso e às atividades de iniciação científica dos alunos de graduação.

Nos contextos misto e empresarial, a pesquisa é vista como uma atividade obrigatória para a formação dos estudantes, expressa no trabalho de conclusão de curso. Atividades de pesquisa não articuladas a esse trabalho são escassas. Os professores do contexto misto sentem que devem desenvolver pesquisas, muito embora sejam contratados em regime de trabalho parcial.

Os professores do contexto empresarial, por sua vez, desenvolvem essa atividade voluntariamente, fora do horário de trabalho. Por vezes, a atividade de pesquisa na modalidade de trabalhos de conclusão de curso é oferecida em uma disciplina, deslocando um professor para essa atividade e remunerando-o pelo valor da hora/aula atribuída à disciplina.

A respeito de tais diferenças na atividade de pesquisa nos contextos abordados, Martins (1997) já mencionava a diferença entre IES com *ethos* acadêmico mais voltado para a pesquisa e aquelas voltadas basicamente para o ensino de graduação.

Carvalho (2009) também observa que em algumas IES privadas as condições de trabalho docente, expressas em especial na forma do regime de trabalho, impossibilitam a realização de pesquisas.

A respeito da presença ou não do tripé “ensino, pesquisa e extensão”, Sguissardi (2004) classifica as IES em neo-napoleônicas ou neo-humboldtianas. Nas primeiras, o foco é o ensino de graduação, com pouca estrutura de pesquisa ou pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida e presença majoritária de professores em tempo parcial ou horista. Nas segundas, predomina a produção científica, em articulação com o ensino e a pesquisa e professores em tempo integral.

Vê-se, portanto, que no que diz respeito às atividades de pesquisa, o trabalho docente fica condicionado às condições efetivas proporcionadas pelo formato institucional, como regime de trabalho, por exemplo, que direciona o trabalho para essa atividade. Neste estudo, a atividade de pesquisa no trabalho docente transitou da supervalorização no contexto acadêmico, passando pela tentativa institucional de desenvolvimento no contexto misto, até a escassez dessa atividade no contexto empresarial.

Na perspectiva dos docentes, a supervalorização da pesquisa gera maior sobrecarga. A exigência institucional da pesquisa, mesmo que limitada ao ensino de graduação, se não aliada a um regime de trabalho condizente, também sobrecarrega e intensifica o trabalho docente. A falta de exigência institucional no exercício dessa atividade, por sua vez, também tem

consequências na profissionalização docente. De fato, as três formas de conceber a pesquisa exercem efeitos na qualidade do ensino prestado.

Pimenta e Anastasiou (2011) afirmam que ser um professor pesquisador reconhecido, como ocorre no contexto acadêmico, por exemplo, não garante a excelência no desempenho pedagógico. Defendem a necessidade de colocar a pesquisa a serviço da própria prática docente, fazendo com que os professores possam ressignificar sua prática, revendo-a, contextualizando-a e confrontando-a com os aspectos condicionantes e determinantes de seu trabalho. Nas palavras das autoras:

A pesquisa da prática individual e coletiva e de seus determinantes possibilita a construção de um pensar compartilhado sobre nossas próprias incertezas e dificuldades. Possibilita e exige distanciamento e análise das ações executadas e das ocorrências efetivadas à luz dos (quase sempre são imprevistos) resultados. Dá voz ao professor como autor e ator. Favorece a autocrítica extremamente salutar. Reconstrói a teoria existente. Permite esvaziar os aspectos e ações imediatistas, levando à construção de uma teoria emancipatória: torna os professores mais sujeitos de sua própria história profissional, fomentando a concepção e a implementação de novas alternativas diante do desafio que é ser professor universitário (Pimenta e Anastasiou, 2011, p. 199).

5.2.3 Articulação ensino-pesquisa-extensão: a necessidade de ressignificar as atividades de extensão em Enfermagem

A atividade de extensão ligada diretamente ao funcionamento do modelo universitário de ensino, mas hoje utilizada por diversos formatos institucionais, tradicionalmente é caracterizada por um processo de disseminação de conhecimentos por meio de cursos, conferências e seminários e pela difusão cultural, com a realização de eventos artísticos e culturais. É, portanto, uma forma de “estender” a produção científica e cultural produzida no interior das universidades para a sociedade.

Constitui um dos pilares da estrutura universitária, tal como o ensino e a pesquisa, conforme estabelecido pelo artigo 207 da Constituição Brasileira:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988, s/p).

Embora façam parte das funções da universidade, não estão em posição de igualdade em termos de valorização institucional, o que coloca em desequilíbrio o pretendido tripé de funcionamento universitário.

Os professores dos três contextos abordados mencionaram possibilidades e desafios referentes à extensão universitária. Os do contexto acadêmico visualizam a extensão como atividades pontuais, muitas vezes desvalorizada pelo contexto institucional.

Ainda assim, acreditam em seu potencial transformador, defendendo que o maior desafio na extensão é desenvolver projetos que tenham impacto na sociedade

No contexto misto, a extensão é compreendida como atividades realizadas em ligas de trabalho ou então como um prolongamento das atividades acadêmicas, na forma de difusão dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes. Portanto, são atividades pontuais e realizadas por poucos docentes, o que equivale dizer que o processo de trabalho do conjunto de docentes não incorpora esse tipo de atividade.

No contexto empresarial, as atividades de extensão são pouco mencionadas pelos professores. Alguns chegam a dizer que elas não são desenvolvidas, enquanto outros mencionam seu caráter episódico. Como o regime de trabalho nesse contexto é por hora-aula, as atividades de extensão não são uma exigência institucional. Também são atividades esporádicas que não são de conhecimento de todo o corpo docente e, portanto, não fazem parte da rotina de trabalho de todos os professores. Mesmo assim, houve relatos de docentes que desenvolveram projetos de extensão, mas que não foram apoiados institucionalmente.

Observa-se, portanto, que as atividades de extensão não estão sendo valorizadas institucionalmente em nenhum dos contextos analisados. Mesmo no contexto acadêmico, no qual ela é um dos pilares, a extensão fica subsumida a outras atividades, em especial, a de pesquisa.

Mais recentemente, um movimento de ressignificação do conceito de extensão universitária veio alargar seu sentido tradicional de difusão e disseminação de conhecimento para um processo educativo, cultural e científico que articula ensino e pesquisa, com potencial transformador.

Segundo o Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação em 2001:

A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (Brasil, 2001a, p.5)

Essa visão possibilita o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem a partir das práticas cotidianas articuladas à pesquisa, propiciando o confronto entre teoria e mundo real. Na Enfermagem, como na área da saúde em geral, a extensão assume uma importância particular, pois se integra à rede assistencial, servindo de espaço diferenciado para a construção de novas experiências voltadas à qualificação da atenção à saúde (Hennington, 2005).

As dificuldades de operacionalização dessas atividades estão relacionadas à baixa valorização institucional, expressa nas formas de avaliação internas que priorizam a produção científica em detrimento de outras atividades e, conseqüentemente, ao baixo incremento financeiro para realizá-las.

Uma das ações na contramão dessa tendência foi instituída pelo Ministério da Educação, a partir do decreto 6.495 de 2008: o Programa de Extensão Universitária (PROEXT), com a finalidade de apoiar IES públicas no desenvolvimento de atividades de extensão que promovam maior interação com a sociedade. O Programa presta assistência financeira a projetos de extensão selecionados e aprovados por um comitê técnico específico, a partir de 16 linhas de temas, dentre elas, os temas relacionados à saúde (Brasil, 2000/2001).

Trata-se de um programa dedicado as IES públicas, portanto, nas IES privadas a extensão é de responsabilidade do contexto institucional e sua valorização depende da gestão administrativa.

Algumas experiências mostram que mesmo nas IES privadas é possível desenvolver atividades de extensão com repercussão positiva na atenção à saúde da comunidade. Esses estudos compartilham a compreensão de que a atividade de extensão é vital para o fortalecimento do papel das IES na formação de profissionais comprometidos com a saúde das pessoas (Hennington, 2005; Ilha et al.,2012).

Independentemente do formato institucional em que são realizadas, a extensão não pode ser consideradas meramente um “extra” para a formação dos estudantes. Precisa ser ressignificada, considerada como parte do processo de ensino, e articulada à pesquisa. Nas palavras de Loyola e Oliveira (2005 p.433):

As atividades de extensão universitária são imprescindíveis à formação das enfermeiras e precisam merecer maior atenção e apreço por parte das universidades. Elas não podem prescindir da extensão, pois sem ela estarão divorciadas das comunidades onde estão inseridas, além de estarem alijadas de instrumentos e condições capazes de propiciar aos novos profissionais uma formação integral e consolidada nas discussões quanto às políticas internas de qualificação e excelência acadêmica configuradas pelo viés da corresponsabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao verificar as principais características do trabalho docente nos três contextos, observou-se que este pode tomar rumos e caminhos diferentes em distintas estruturas organizacionais.

No contexto empresarial, o trabalho docente é voltado basicamente para o ensino de graduação em sala de aula, com pouca inserção docente em atividades administrativas, de pesquisa, extensão e no ensino de pós-graduação.

No que se refere à práticas organizativas, o plano de carreira, embora formalizado, não é operacionalizado efetivamente, na perspectiva dos docentes. Isso traz desmotivação para a busca de maior titulação e também para o aperfeiçoamento profissional.

No que se refere ao regime de trabalho, a característica desse contexto é a instabilidade financeira. O pagamento é feito por hora-aula, de modo que o salário docente está atrelado ao número de aulas/disciplinas que lhe é atribuído semestralmente, podendo haver alterações de acordo com o número de turmas a cada semestre. Isso faz com que os docentes deste contexto mantenham outros vínculos empregatícios, alguns na área assistencial, para complementar e garantir estabilidade financeira.

A pontualidade no pagamento foi destacada como um aspecto positivo, pois há IES em que esse direito básico do trabalhador não é respeitado.

A infraestrutura institucional foi apontada como um aspecto que dificulta o trabalho docente, expressa nas escassez de recursos materiais e humanos adequados.

No que se refere às práticas didáticas relacionadas ao ensino, os desafios dizem respeito ao ensino em sala de aula e suas atividades correlatas, em especial as que têm relação direta com o perfil dos estudantes, como a escolha das estratégias de ensino e os formatos de avaliação.

Apesar das dificuldades de comunicação entre os docentes e a estrutura administrativa, a coordenação da área de Enfermagem oferece apoio, diálogo, respeito, autonomia e liberdade aos docentes. Isso possibilita, por exemplo, que os docentes possam atuar exclusivamente em disciplinas de sua área de interesse, o que nem sempre ocorre em IES vinculadas a contextos institucionais com características empresariais.

No que se refere as atividades de pesquisa, observa-se que são não previstas no trabalho docente, portanto, não remuneradas. São atividades esporádicas, realizadas no ensino de graduação por meio dos trabalhos de conclusão de curso e das iniciações científicas. As atividades de extensão também são esporádicas e não inseridas como parte do trabalho docente e, portanto, não remuneradas. Embora com tais dificuldades na pesquisa e extensão, os professores as reconhecem como atividades potencializadoras da qualidade do ensino oferecido ao estudante no contexto.

No contexto misto, o trabalho docente também compartilha de alguns aspectos do contexto empresarial, mesclado com aspectos do contexto acadêmico. É um trabalho voltado basicamente para o ensino de graduação, mas há um esforço institucional para a realização de atividades de pesquisa, em especial, na graduação.

Em relação às práticas organizativas, há um plano de carreira que segue alguns critérios institucionais (publicação, titulação, tempo de trabalho na instituição) embora haja menção de que o salário não é compatível com o volume de trabalho. O regime de trabalho predominante é o parcial, oferecendo uma certa estabilidade com relação ao regime horista, característico do contexto empresarial. A pontualidade no pagamento também foi mencionada pelos docentes desse contexto, que relataram haver outras instituições de ensino superior nas quais esse direito não é respeitado.

Em que pesem tais dificuldades, os docentes compartilham a percepção de que o contexto preza pela qualidade do ensino, não visando apenas o lucro e sim a qualidade da formação de seus estudantes, o que é observado na boa aceitação dos egressos no mercado de trabalho na área.

Outra característica muito presente nesse contexto é a presença de uma hegemonia médica e masculina. É um contexto dirigido por homens e médicos. As docentes de enfermagem têm de lutar constantemente para se posicionar na IES.

No que se refere às práticas didáticas, observa-se uma relação teoria-prática na qual o docente que ministra a teoria também acompanha os estudantes no ensino prático realizado nos campos de estágio, diferentemente do contexto empresarial, no qual os docentes que ministram a teoria não estão necessariamente vinculados à prática.

As principais dificuldades, desafios e facilidades no trabalho docente do contexto misto também voltadas ao ensino de graduação, principalmente no ensino prático em campo, considerado pelos sujeitos como um grande gerador de desgaste físico e mental, pela responsabilidade em acompanhar os estudantes e também pela necessidade de administrar os consensos entre as atividades de ensino e às atividades nos campos, que são serviços de saúde.

Com relação às atividades de pesquisa, embora contratados sob regime de trabalho parcial, os professores desse contexto têm que desenvolver atividades de pesquisa, exigidas institucionalmente, na forma de publicações e apresentações de trabalho em eventos. Por vezes, o tempo é insuficiente para a realização de tais atividades, fazendo com que o docente as desenvolva fora de seu horário de trabalho. Tal como no contexto empresarial, a atividade de pesquisa também é voltada ao ensino de graduação.

Por fim, as atividades de extensão, pouco mencionadas pelos docentes nesse contexto são esporádicas e pontuais realizadas sob a forma de cursos, eventos e apresentações de trabalhos dos alunos.

No contexto acadêmico, o trabalho docente está concentrado em atividades de pesquisa e administrativas e no ensino de pós-graduação, mas com um grande esforço por parte de um grupo para realizar a reorientação curricular do ensino de graduação. Para as docentes entrevistadas, o contexto acadêmico supervaloriza as atividades de pesquisa e administrativa em detrimento das atividades de ensino de graduação e as de extensão.

No contexto das práticas organizativas, trata-se de um contexto no qual predomina o regime de trabalho integral e exclusivo, no qual a carreira docente está explícita e dada, seguindo critérios de ascensão validados institucionalmente.

Nas atividades administrativas, a queixa principal é a de que consomem um tempo muito grande de trabalho, por conta da burocracia nos processos de gestão da instituição, e que se desdobram em mais trabalho. A autonomia docente, característica desse contexto, é apontada como um gerador de responsabilidade e é relacionada à dificuldade em estabelecer regras e consensos entre os demais colegas de profissão. Com relação às práticas didáticas no ensino de graduação, estas são consideradas pouco valorizadas no contexto acadêmico.

As dificuldades e desafios estão relacionados a promover a participação ativa do estudante e vencer a resistência de muitos docentes, que valorizam a pesquisa em detrimento do ensino.

As dificuldades concentram-se ensino prático nos serviços de saúde, dada a imprevisibilidade das ações, por conta da realidade complexa dos serviços, o que gera insegurança.

Com relação às atividades de pesquisa, há grande preocupação e até mesmo angústia dos docentes para atingir as metas institucionais de produção científica e de publicação, sendo mencionada a valorização da quantidade em detrimento da qualidade dos artigos produzidos; a competitividade ente os pares para obter financiamento de pesquisa e também para conseguir publicar em revistas conceituadas da área; a dificuldade em gerenciar os projetos financiados, com uma intensa atividade de produção de relatórios e prestação de contas às agências financiadoras; a necessidade de ter um currículo internacional, o que demanda um trabalho de articulação com grupos de pesquisa de instituições estrangeiras.

No ensino de pós-graduação, há avaliações internas e externas que direcionam a participação docente na pesquisa e na orientação de mestrandos e doutorandos, fazendo com que os docentes não inseridos nesta modalidade de ensino percebam-se como um grupo menos valorizado institucionalmente. Outro aspecto relevante deste contexto é que há áreas de conhecimento mais renomadas e valorizadas institucionalmente do que a área de Enfermagem.

Outra característica é a presença cada vez mais forte e um novo “perfil docente” com experiência na pós-graduação e grande habilidade para a pesquisa e a gestão de projetos.

Embora haja possibilidade de articulação docente, os processos coletivos são cada vez menos valorizados institucionalmente.

Quanto às atividades de extensão, os professores afirmam que são subsumidas pela forte inserção na pesquisa e nos cargos administrativos. Embora acreditem na potencialidade da extensão em articulação com ensino e pesquisa, mencionam que é pouco valorizada pelo contexto institucional, o que é expresso no baixo peso que lhe é atribuído na avaliação docente.

Mesmo com tais dificuldades e desafios, os docentes desse contexto relatam e valorizam a importância da autonomia, do ambiente democrático institucional, da possibilidade de articular ensino, pesquisa e extensão, mesmo que não com a mesma intensidade. Além disso, foi unânime entre os entrevistados que o contexto confere estabilidade financeira e carreira formalizada e assegurada institucionalmente.

Apesar de diferente, o trabalho docente nos três contextos também apresenta alguns aspectos semelhantes como, por exemplo, a falta de tempo para realizar as diferentes atividades, a necessidade de melhoria na infraestrutura organizacional, de acordo com as expectativas e necessidades de trabalho em cada contexto abordado.

Nos contextos empresarial e misto, a experiência assistencial na Enfermagem é tida como um aspecto importante para a prática docente, conferindo um diferencial muito valorizado pelos estudantes e pelos próprios docentes.

Nesses contextos, alguns docentes mencionam a necessidade de um segundo vínculo empregatício, para complementação salarial, embora as formas de contratação variem: no primeiro, os docentes são horistas, enquanto no segundo o regime de trabalho é integral. Nos contextos acadêmico e, em certa medida, no misto, dada a valorização institucional para a pesquisa, os docentes referem sentir-se pressionados conseguir atingir as metas institucionais de publicação.

A partir desse cenário do trabalho docente em diferentes contextos institucionais, foi possível construir três grandes temas de análise, organizados segundo as práticas organizativas e didáticas, de acordo com Sacristán (1999) e adaptadas para este trabalho:

Práticas organizativas:

- As condições de trabalho docente em tempos de precarização e flexibilização do trabalho

Práticas didáticas:

- O ensino teórico e prático: realidade e desafios da prática docente em enfermagem;
- Da supervalorização à escassez da pesquisa: efeitos no trabalho docente e na qualidade do ensino de Enfermagem;
- Articulação ensino-pesquisa-extensão: necessidade de ressignificar as atividades de extensão em Enfermagem.

Com relação ao primeiro item, referente às **condições de trabalho** docente em tempos de precarização e flexibilização do trabalho, foi possível observar que a precarização do processo de trabalho pode ser visualizada sob vários aspectos, dentre eles o regime de trabalho, a carreira e as limitações estruturais, de infraestrutura material e humana.

Tais aspectos indicam a nova configuração das relações de trabalho estabelecidas em Estados que adotam o neoliberalismo como base político-econômica, em que são cada vez mais observados o desemprego e a espoliação dos direitos trabalhistas construídos historicamente. Nessa reconfiguração surge um “novo perfil” de trabalhador, cada vez mais flexível para a realização de multitarefas, proativo e consciente de sua necessidade de constante atualização e capacitação frente às exigências do mercado de trabalho.

No caso do trabalho docente, em especial o de Enfermagem, esse perfil é visualizado pela intensa sobrecarga de trabalho, intensificação das tarefas e autopenalização pela não consecução de suas muitas “linhas de frente” em seu trabalho. Mesmos nos contextos em que a forma de contratação é mais estável, os professores queixam-se cada vez mais da intensificação das atividades e do pouco tempo para executá-las.

Nos contextos em que os contratos são instáveis, o docente acumula empregos na docência ou na assistência para manter um nível razoável de estabilidade financeira, acumulando atividades e muitas vezes extrapolando as 40 horas semanais estabelecidas pela legislação trabalhista.

Tais desafios também se reflete na prática didática desses professores que desenvolvem o ensino, a pesquisa e a extensão de forma diferenciadas a depender do contexto institucional de trabalho.

Com relação **ao ensino teórico-prático**, observou-se que os desafios da prática docente estão relacionados desde a escassez de ensino prático em campo no contexto empresarial, até o desgaste físico e mental provenientes dessa atividade, expressos muitas vezes pela imprevisibilidade das ações, nos contextos misto e acadêmico.

Embora desgastante, o ensino prático é tido como necessário para provocar o contato do aluno com a realidade dos serviços de saúde, promovendo uma aprendizagem problematizada e articulado aos problemas de saúde da população assistida. A imprevisibilidade também aparece como oportunidade do professor exercitar mais sua escuta, respeitando as decisões tomadas pelas pessoas no campo.

Para além da questão teórico-prática os docentes enfrentam dificuldades relacionadas ao perfil do aluno, em especial no contexto empresarial, cujo grupo de estudantes já está inserido no mercado de trabalho, acumulando os ofícios do estudo aos do trabalho. No contexto misto, por sua vez, os ingressantes passam por um processo seletivo rigoroso que, na perspectiva dos docentes, facilita sua prática didática. No contexto acadêmico, no qual os estudantes dedicam-se integralmente aos estudos, o ensino de graduação é pouco valorizado frente as demais atividades de trabalho, principalmente as administrativas e de pesquisa.

De maneira geral, os docentes enfrentam a falta de preparação para a docência, com poucas possibilidades de participação em processos de profissionalização, mais evidenciados no contexto acadêmico.

No que se refere à pesquisa, as atividades vão desde a supervalorização no ambiente acadêmico, intensificando ainda mais o processo de trabalho docente, até a escassez de tais atividades, que não são previstas e nem remuneradas no contexto empresarial. No contexto misto, as atividades de pesquisa, embora previstas institucionalmente, são voltadas ao ensino de graduação e limitadas pelo tempo de trabalho docente, contratado sob regime parcial.

Quanto à extensão, em todos os contextos analisados, tais atividades são pontuais, esporádicas, por vezes nem previstas como parte do processo de trabalho docente ou então, desvalorizadas institucionalmente. Mesmo no contexto acadêmico, no qual ela é prevista como parte das atividades de trabalho docente, fica subsumida às atividades administrativas e de pesquisa.

Com base neste quadro, os desafios para o trabalho docente são muitos, dentre eles;

- Como provocar ou iniciar processos de mudança no trabalho docente e, portanto, na sua prática, se o contexto institucional parece ser dado, imutável, não passível de interferência docente?

- Como promover mudanças que valorizem a formação do aluno se o próprio professor, enquanto trabalhador é desvalorizado, trabalhando sob condições precárias, com grandes limitações estruturais?
- Como o professor pode desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, como parte do processo formativo do aluno de enfermagem, no contexto da diversidade dos formatos institucionais que direciona o trabalho docente mais para uma ou para outra dessas atividades?

As respostas a esses desafios certamente são complexas. A melhoria das condições estruturais, advindas de um processo de reestruturação institucional, orientado por políticas educacionais voltadas mais para a qualidade do ensino superior do que para a expansão quantitativa das vagas nessa área, impactará positivamente no processo de trabalho docente de diferentes contextos institucionais e, portanto, na qualidade do ensino e da formação.

Tal mudança parece distante na realidade atual, cada vez mais assentada nos pressupostos neoliberais, com pouca valorização do ensino, em especial, do acesso universal ao ensino de qualidade. Nas palavras de Cavaco (1999, p. 158):

Definem-se finalidades em política educativa que manifestam uma aparente visão holística, global e integrada dos problemas, mas regula-se e decide-se com compartimentando, desagregando, gerando conflitos e

entropias. Proclama-se uma escola humanística, capaz de satisfazer as aspirações individuais e de facilitar a auto realização, mas o sistema opera, antes de tudo, de forma a procurar satisfazer as necessidades econômico sociais de formação e de encaminhamento profissional social.

Entretanto, parafraseando Paulo Freire (1988): como realizar a superação dos problemas e a transformação da realidade sem a ação dos homens nela inseridos?

A determinação social do trabalho docente não impossibilita a busca por estratégias de enfrentamento em prol de melhorias das condição de trabalho e da profissionalização docente. Nesse sentido, torna-se importante, se não essencial, que os docentes do ensino superior, em suas diferentes práticas organizativas e didáticas, possam identificar, conhecer e refletir sobre seu trabalho, em um processo de ressignificação de sua prática docente.

Esse processo pode ser garantido pela profissionalização docente, entendida como:

[...] processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão. A profissionalização deve ser entendida no bojo de um conceito de profissão mais social, complexo e multidimensional, fundamentado nos valores da cooperação entre os indivíduos e do processo social (Veiga, Araujo Kapuziniak, 2005, p.31).

Para as autoras, a profissionalização não se resume ao desenvolvimento das capacidades específicas da profissão, mas também à proposição de alternativas que possam promover melhores condições objetivas de trabalho. Assim, ações de resistência ou contestação à realidade de ensino, promovidas pela participação de entidades sindicais, científicas e estudantis no movimento de resistência à proposta neoliberal que impõe, dentre outras, a precarização do trabalho docente, são tidas como parte desse complexo processo de mudança social. (Veiga, Araujo Kapuziniak, 2005).

A profissionalização docente é um processo de permanente de formação e reflexão sobre a prática profissional em diferentes contextos institucionais. Leva em consideração o reconhecimento e a reflexão não só sobre as práticas didáticas, mas também sobre as práticas organizativas e sua relação ao contexto estrutural do ensino superior.

Em que pesem às críticas acerca do associativismo docente e sua associação ambígua com o sindicalismo de classe média ou do conjunto dos trabalhadores (Ridenti, 1995), a participação em associações e entidades que busquem formas coletivas de superação para os principais desafios da profissão pode se contrapor ao “novo perfil” docente, que leva ao isolacionismo, à competição e aos *rankings* de produtividade e a processos de trabalho cada vez mais precários.

Faz-se necessário também que tais associações possam representar a diversidade dos trabalhadores nessa área de ensino, para além da

homogeneização do formato universitário. A universidade é, sem dúvida, um espaço fundamental dentro da sociedade e pode até ser um modelo pretendido para o ensino superior, porém é necessário reconhecer que as políticas educacionais permitem a conformação de outros formatos institucionais.

Reconhecer a diversidade de formatos institucionais no contexto do trabalho e da prática docente não equivale reafirmação de um projeto de ensino superior pautado mais na quantidade do que pela qualidade, pelo contrário. É permitir um olhar mais atento e preocupado para com os docentes do ensino superior enquanto grupo heterogêneo que, embora inserido numa mesma realidade estrutural de ensino superior, está submetido à diferentes condições de trabalho.

Reconhecer essa diversidade ainda considerar que a profissionalização docente, enquanto processo de mudança social, precisa tomá-la como ponto de partida para a análise da situação e para a proposição de estratégias de enfrentamento condizentes com uma realidade tão distinta de trabalho e de prática docente.

REFERÊNCIAS

Almeida MI. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. *Educar* (Curitiba). 2004;(24):165-76.

Balbachevsky E. Atores e estratégias institucionais: a profissão acadêmica no Brasil [tese]. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo; 1995.

Balbachevsky E. A profissão acadêmica no Brasil: evolução nos últimos 10 anos. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo; 2005. (Documento de Trabalho n. 02/05).

Balbachevsky E. Carreira e contexto institucional no sistema de ensino superior brasileiro. *Sociologias*. 2007;9(17):158-88.

Baptista SS, Barreira IA. Repercussões da Reforma Universitária de 1968 nas escolas de enfermagem brasileiras. *Acta Paul Enferm*. 1999;12(3):46-50.

Barreyro GB. Mapa do Ensino Superior Privado: relatório de pesquisa [Internet]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; 2008 [citado 2012 jun 28]. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Relatosdepesquisa37.pdf>

Bosi AP. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educ Soc* [Internet]. 2007 [citado 2012 jun. 24];28(101):1503-23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101.pdf>

Bourdoncle R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Rev Française Pédagogie*. 1991;(94):73-92.

Brasil. Constituição, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil [Internet]. Brasília; 1988 [citado 2012 jun. 24]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm

Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [Internet]. Brasília; 1996 [citado 2011 maio 10]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências [Internet]. Brasília; 2001a [citado 2012 jun.15]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

Brasil. Ministério da Educação, Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, de 07 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem [Internet]. Brasília;

2001b [citado 2012 jun 27]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>

Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior; Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Plano Nacional de Extensão Universitária: edição atualizada [Internet]. Brasília; 2000/2001 [citado 2012 jun. 24]. Disponível em: <http://www20.fcm.unicamp.br/extensao/arquivos/pne.pdf>

Brasil. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências [Internet]. Brasília; 2004a [citado 2012 jun. 20]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>.

Brasil. Lei n. 10.973, de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências [Internet]. Brasília; 2004b [citado 2012 jun 20]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm

Brasil. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e dá outras providências. [Internet]. Brasília; 2005 [citado 2012 jun. 20]. Disponível em: <http://www.receita.fazenda.gov.br/legislacao/leis/2005/lei11096.htm>

Brasil. Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino [Internet]. Brasília; 2006 [citado 2012 jun. 20]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm

Brasil. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI [legislação na Internet]. Brasília; 2007a [citado 2012 jun. 25].

Brasil. Ministério da Saúde. Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial. Brasília; 2007b.

Brasil. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Cadastro Nacional de Docentes [Internet]. Brasília; 2009a [citado 2009 jul 24]. Disponível em: <http://sinaes.inep.gov.br/sinaes/>

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Reuni 2008 -Relatório de primeiro ano [Internet]. Brasília; 2009b [citado 2012 jun. 21]. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28

Brasil. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais. Censo

do Ensino Superior, 2010 [Internet]. Brasília; 2010a [citado 2012 jul. 10]. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>

Brasil. Ministério da Saúde. Portaria Interministerial n. 421, de 3 de março de 2010. Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET Saúde) e dá outras providências [Internet]. Brasília; 2010b [citado 2012 jun. 21] Disponível em: <http://www.brasilsus.com.br/legislacoes/interministerial/103143-421.html>

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Pró-Saúde: Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde [Internet]. Brasília; 2011 [citado 2012 jun. 29]. Disponível em: <http://www.prosaude.org/noticias/sem2011Pro/index.php>

Brzezinsk I. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Ed. Plano; 2002. p. 7.

Burgatti JC. A contribuição do estágio curricular supervisionado no desenvolvimento da dimensão ética da competência de graduados em enfermagem [tese]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2012.

CAPES. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Avaliação Trienal. Triênio 2004-2007. [internet]. 2004/2007 [citado 2012 jun. 18]; Brasília, 2004/2007. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/CA2007_CienciasSaude.pdf

Car MR, Bertolozzi MR. O processo da análise de discurso. In: Chianca TM, Moraes MJA, organizadores. A Classificação Internacional das Práticas de Enfermagem em Saúde Coletiva – CIPESC. Brasília: ABEn;1999. p.348-55. (Série Didática Enfermagem no SUS).

Carvalho CHA. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. Educ Soc [Internet]. 2006 [citado 2012 jun. 25];27(96):979-1000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a16v2796.pdf>

Carvalho CC. Serviço social e privatização do ensino: a precarização do trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior na zona da mata mineira. Rev Eletr Ciênc Sociais [Internet]. 2009 [citado 2012 jun. 20];3(7):11-30. Disponível em: <http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/csonline/article/viewfile/493/451>

Cavaco MH. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa A, organizador. Profissão professor. Porto: Porto Editora; 1999. p. 155-91.

Christophoro R, Waidman MAP. Estresse e condições de trabalho: um estudo com docentes do curso de enfermagem da UEM, Estado do Paraná. Acta Sci Health Sci. 2002;24(3):757-63.

Contreras J. Autonomia del professorado. 2ª ed. Madrid: Morata; 1999.

Contreras JD. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez; 2002.

Cunha LA. A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3ª ed [revista]. São Paulo: UNESP; 2007.

D'Ávila CM, Sonnevile J. Trilhas percorridas na formação de professores da epistemologia da prática a fenomenologia existencial. In: Veiga ILA, D'Ávila C, organizadores. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papiros; 2008. p. 23-44.

Durham ER. O ensino superior no Brasil: público e privado. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo; 2003. (Documento de Trabalho n. 3/03).

Egry EY. Saúde coletiva: construindo um novo método em enfermagem. São Paulo: Ícone; 1996. Bases teóricas para aproximação do fenômeno; p. 49-89.

Ferreira EM, Fernandes MFP, Prado C, Baptista PCP, Genival GF, Bonini, BB. Prazer e sofrimento no processo de trabalho do enfermeiro docente. Rev Esc Enferm USP [internet]. 2009 [citado 2012 jun.17]; 43(Esp 2):1292-6. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe2/a25v43s2.pdf>

Fiorin JL. Elementos da análise de discurso. 9ª ed. São Paulo: Contexto; 2000.

Freire P. Pedagogia do oprimido. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1988.

Galleguillos TGB, Oliveira MAC. A institucionalização e o desenvolvimento da enfermagem no Brasil frente às políticas de saúde. Rev Bras Enferm. 2001;54(3):466-74.

Germano R. Educação e ideologia da enfermagem no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Cortez; 1983. Breve histórico do ensino de enfermagem no Brasil; p. 21-57.

Gimeno Sacristán J. Consciência da ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa A, organizador. Profissão professor. Porto: Porto Editora; 1999. p.63-92.

Haddad AE. A enfermagem e a política nacional de formação dos profissionais de saúde para o SUS. Rev Esc Enferm USP. 2011;45(n. esp 2):1803-9.

Hennington EA. Acolhimento como prática interdisciplinar num programa de extensão universitária. Cad Saúde Pública [Internet]. 2005 [citado 2012 jun. 27];21(1):256-65. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v21n1/28.pdf>

Ilha S, Zamberlan C, Gehlen MH, Dias MV, Nicola GDO, Backes DS. Qualidade de vida do familiar cuidador de idosos com Alzheimer: contribuição de um projeto de extensão. *Cogitare Enferm* [Internet]. 2012 [citado 2012 jul. 12];17(2):270-6. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/cogitare/article/viewArticle/27876>

Leda DB, Mancebo D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educ Realidade* [Internet]. 2009 [citado 2012 jun. 26];34(1):49-64. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457/4922>

Leher R, Lopes A. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. In: *Anais do 7º Seminário Redestrado Nuevas Regulaciones en América Latina*; 2008 julio 3-7; Buenos Aires, Argentina [Internet]. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf

Lessard C, Tardif M. Les identités enseignantes: analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990. Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke; 2003.

Loyola CMD, Oliveira RMP. A universidade “extendida”: estratégias de ensino e aprendizagem em enfermagem. *Esc Anna Nery Rev Enferm* [Internet]. 2005 [citado 2012 jul. 05];9(3):429-33. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v9n3/a11v9n3.pdf>

Lüdke M, Boing LA. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educ Soc* [Internet]. 2004 [citado 2012 jul. 10];25(89):1159-80. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>

Luz MT. Prometeu Acorrentado: Análise Sociológica da Categoria *Produtividade* e as Condições Atuais da Vida Acadêmica. *Rev Saúd Col*, [internet]. 2005 [citado 2012, jun. 20]; 15(1):39-57. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/5OD/phsis/v15n1/v15n1a03.pdf>

Mancebo D, Maues O, Chaves VLJ. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar* (Curitiba) [Internet]. 2006 [citado 16 julho 2012];(28). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28.pdf>

Mancebo D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. *Psicol Reflex Crit* [Internet]. 2007 [citado 2012 jul. 05];20(1):74-80. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v20n1/a10v20n1.pdf>

Martins CB. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo Perspec* [Internet]. 2000 [citado 2009 abr. 10];14(1):41-60. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801>

Martins ACP. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cir Bras*. 2002;17 Supl 3:4-6.

Martins CB. O ensino superior privado no Distrito Federal. Cad Pesq [Internet]. 1997 [citado 2012 jun. 05];(102):157-86. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n102/n102a09.pdf>

Medeiros M, Tiple AFV, Munari DB. A expansão das escolas de enfermagem no Brasil na primeira metade do século XX. Rev Eletr Enferm [Internet]. 1999 [citado 2009 jun. 20];1(1). Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen/article/view/666/736>

Mendes-Gonçalves RB. Tecnologia e organização social das práticas de saúde. São Paulo: Hucitec; 1994.

Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8ª ed. São Paulo: Hucitec; 2004.

Moreira MCN. Imagens no espelho de Vênus: mulher, enfermagem e modernidade. Rev Latino Am Enferm. 1999;7(1):55-65.

Moreira COF, Hortale VA, Hartz ZA. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso Rev Bras de Pós Graduação [internet]. 2004 [citado 2012, mai. 10]; (1); 26-40. Disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_1_jul2004/_26_40_avaliacao_da_posgraduacao.pdf

Morosini MC. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: Morosini MC, organizador. Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; 2000. p.11-20.

Nogueira A;Observatório Universitário. Universidade e regime de trabalho: documento de trabalho, n. 56 [Internet]. 2006 [citado 2012 jun.07]. Disponível em: http://www.databrasil.org.br/Databrasil/..%5Cpdf_docs%5CDoctrab56.pdf

Oliveira DA. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educ Soc [Internet]. 2004 [citado 2012 jun. 27]; 25(89):1127-44. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>

Oliveira MAC. Da intenção ao gesto: a dialética da formação de enfermagem em saúde coletiva [tese livre-docência]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2004.

Peduzzi M. Mudanças tecnológicas e seu impacto no processo de trabalho em saúde. Trab Educ Saúde. 2002;1(1):75-91.

Pereira WR. As relações de poder no universo de enfermeiras-docentes. Rev Gaúcha Enferm [Internet]. 1999 [citado 2012 jul. 05];20(1):41-56. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4220/2230>

Perrenoud P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote; 1993.

Prado C, Martins CP, França L, Leite MMJ, Peres HHC. Metodologia de utilização do chat na enfermagem. Rev Bras Enferm [internet]. 2009 [citado 2012, mai. 11]; 62(4): 594-8. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v62n4/17.pdf>

Ridenti MS. ANDES: representação política e sindical de professores universitários. Cad Pesq [Internet]. 1995 [citado 2012 jul. 05];(93):72-80. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/310.pdf>

Rizzotto MLF. História da enfermagem e sua relação com a saúde pública. Goiânia: AB; 1999.

Saupe R. Ação e reflexão na formação do enfermeiro através dos tempos. In: Saupe R, organizador. Educação em enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção. Florianópolis: Ed. UFSC; 1998. p. 29-73.

Savianni D. Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. Educ Soc [Internet]. 2010 [citado 2012 jun. 23];31(112):769-87. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07.pdf>

Schwartzman J, Schwartzman S. O ensino superior privado como setor econômico.[internet] 2002; [citado 2012 mai. 05]. Disponível em: <http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-98-2013-o-ensino-superior-privado-como-setor-economico.pdf>

Severino AJ. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. Educar (Curitiba) [Internet]. 2008 [citado 2012 jun. 22];(31):73-89. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a06.pdf>

Sguissardi V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: Mancebo D, Fávero MLA, organizadores. Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez; 2004, p. 33-5.

Sguissard V. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. Educ Soc [periódico na Internet]. 2006 [citado 2012 jun. 22];27(n. esp):1021-56. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf>

Sguissard V. Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional? Avaliação [Internet]. 2008 [citado 2012 jun. 22];13(3):857-62. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/16.pdf>

Silva ACB. Ser professor universitário em tempos de mudança: a profissão acadêmica e suas reconfigurações [tese doutorado]. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa; 2011.

Silva Júnior JR, Sguissardi V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? Rev Bras Educ. 2005;(29):5-28.

Spíndola T, Martins ERC, Francisco MTR. Enfermagem como opção: perfil de graduandos de duas instituições de ensino. Rev Bras Enferm. 2008;61(2):164-9.

Tardif M, Lessard C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes; 2005.

Teixeira E, Vale EG, Fernandes JD, De Sordi MRL. Enfermagem. In: Haddad AE, Pierantoni CR, Ristoff D, Xavier IM, Giolo J, Silva LB, organizadores. A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Estudos Anísio Teixeira; 2006. p. 142-68.

Veiga IMA, Araujo JCS, Kapuziniak C. Docência uma construção ético-profissional. Campinas: Papírus; 2005. A profissionalização docente: uma construção histórica e ética; p. 15-52.

ANEXOS

ANEXO A

Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Enfermagem da USP

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM

Av. Dr. Enéas de Carvalho Aguiar, 419 - CEP 05403-000
Tel.: (011) 3061-7548/8858 - Fax: (011) 3061-7548 -
São Paulo - SP - Brasil
e-mail: edipesq@usp.br

São Paulo, 28 de maio de 2010.

Ilm.^a Sr.^a

Valéria Marli Leonello

Ref.: Processo nº 876/2009/CEP-EEUSP

Prezada Senhora,

Em atenção à solicitação referente à análise do projeto “**Processo de trabalho e perfil docente do Ensino Superior em Enfermagem em Instituições Públicas e Privadas do Estado de São Paulo**”, informamos que o mesmo foi considerado aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (CEP/EEUSP).

Analisado sob o aspecto ético-legal, atende às exigências da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Esclarecemos que após o término da pesquisa, os resultados obtidos deverão ser encaminhados ao CEP/EEUSP, para serem anexados ao processo.

Atenciosamente,

Maria Fatima Prado Fernandes

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Prado Fernandes
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da
Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA CONVITE AOS PROFESSORES DAS IES ABORDADAS (ENVIADA VIA ENDEREÇO ELETRÔNICO - E-MAIL)

Senhor(a) professor(a),

Sou aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da USP, área de concentração Enfermagem em Saúde Coletiva e desenvolvo uma pesquisa intitulada: “Processo de trabalho e perfil docente em Enfermagem de Instituições de Ensino Superior do estado de São Paulo”, orientada pela profa. Dra. Maria Amélia de Campos Oliveira.

A investigação (projeto em anexo) tem como objetivo geral descrever e analisar os principais aspectos relacionados ao processo de trabalho docente em Enfermagem em IES que oferecem cursos de Enfermagem do Estado de São Paulo.

Prevê-se realizar a coleta de dados com docentes de diferentes contextos institucionais, dentre eles (NOME DA IES) A técnica utilizada para coleta de dados será a entrevista semiestruturada individual, previamente agendada de acordo com a disponibilidade dos interessados em colaborar com a pesquisa. A entrevista tem a duração média de 40 minutos.

Assim, gostaria de convidá-lo(a) a participar desta pesquisa, destacando a importância da sua colaboração para o aprofundamento da compreensão sobre o tema.

Informo que tanto a pesquisa como a coleta de dados na instituição foram aprovadas pela IES e também pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Enfermagem da USP, tendo recebido como processo o nº876/2009. Para possíveis esclarecimentos, o telefone para contato com o Comitê desta escola é: (11) 3066-7548.

Havendo interesse e disponibilidade em participar da pesquisa, peço a gentileza de retornar esse e-mail.

Valéria M Leonello
Doutoranda em Enfermagem/ Escola de Enfermagem da USP
tel: 55-11-37339449 e cel: 55-11-88339313

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(de acordo com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde)

Senhor(a) professor(a),

Sou aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da USP, área de concentração Enfermagem em Saúde Coletiva e desenvolvo uma pesquisa intitulada: “*Processo de trabalho docente em Enfermagem de Instituições de Ensino Superior do estado de São Paulo*”, orientada pela profa. Dra. Maria Amélia de Campos Oliveira.

A investigação tem como objetivo geral descrever e analisar os principais aspectos relacionados ao processo de trabalho docente em Enfermagem em instituições de ensino superior que oferecem cursos de Enfermagem do Estado de São Paulo.

Prevê-se realizar a coleta de dados com docentes de diferentes contextos institucionais, dentre esses a (NOME DA IES). A técnica utilizada para coleta de dados neste grupo será a entrevista semi-estruturada individual, previamente agendada de acordo com a disponibilidade dos interessados em colaborar com a pesquisa.

Assim, gostaria de convidá-la a participar desta pesquisa, destacando a importância da sua colaboração para o aprofundamento da compreensão sobre o tema. Sua participação é voluntária e você tem a liberdade de desistir durante o processo de coleta de dados, caso deseje, sem qualquer tipo de prejuízo ou sanção. Por ocasião de divulgação dos resultados será garantido seu anonimato e sigilo de seus dados confidenciais. Após a finalização da investigação, se houver interesse, você terá livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutí-la com a pesquisadora.

A pesquisa bem como a coleta de dados na instituição foram aprovadas pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Enfermagem da USP, tendo recebido como processo o 876/2009. Informo também que este Termo será elaborado e assinado em duas vias, ficando uma com você e outra anexada aos documentos referentes à pesquisa.

Caso sinta necessidade de qualquer esclarecimento durante ou após a coleta de dados, segue o telefone e endereço eletrônico para contato com a pesquisadora. **Telefone:** (11) 3733-9449 **Endereço eletrônico:** valeria.leonello@usp.br

Ciente destas informações, concordo em participar deste estudo.

São Paulo, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisadora

Valéria M. Leonello

APÊNDICE C

INSTRUMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

CARACTERIZAÇÃO:

Nome:

Data de nascimento:

Titulação: graduado, especialista, mestre, doutorado, pós-doutorado.

Ano de início de trabalho na instituição:

Regime de trabalho nesta instituição: parcial, integral, horista

Forma de contratação na instituição:

Trabalha em outros lugares? Assistência ou docência?

Carga horária semanal de trabalho na instituição:

Carga horária semanal de trabalho nos outros lugares:

Carga horária semanal de trabalho em todos os lugares:

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA:

1) Gostaria que você me contasse sobre o seu trabalho como docente. Como ele é? Que atividades desenvolve? (estimular o professor a falar sobre o seu trabalho e suas principais características e atividades desenvolvidas)

2) E neste contexto de trabalho, quais as principais facilidades ou possibilidades que você tem para a realização do seu trabalho?

3) E as dificuldades e desafios?