

**Universidade de São Paulo**  
**Faculdade de Saúde Pública**

**A lógica de mercado no cotidiano das instituições de  
ensino superior: um estudo de cursos de graduação em  
enfermagem**

**Izabela Gonçalves Terra**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde Pública para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Área de Concentração: Saúde Pública.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Aurea Maria Zöllner Ianni.

São Paulo

2022

# **A lógica de mercado no cotidiano das instituições de ensino superior: um estudo de cursos de graduação em enfermagem**

**Izabela Gonçalves Terra**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde Pública da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Área de Concentração: Saúde Pública.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Aurea Maria Zöllner Ianni.

Versão revisada

São Paulo  
2022

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.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FSP/USP: Maria do Carmo Alvarez - CRB-8/4359

Terra, Izabela

A lógica de mercado no cotidiano das instituições de ensino superior : um estudo de cursos de graduação em enfermagem / Izabela Terra; orientadora Aurea Maria Zöllner Ianni.. -- São Paulo, 2022.

208 p.

Tese (Doutorado) -- Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 2022.

1. Enfermagem. 2. Ensino Superior. 3. Capitalismo. I. Zöllner Ianni., Aurea Maria, orient. II. Título.

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

A todos os alunos e colegas docentes que  
inspiraram a idealização dessa pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

*O desenvolvimento dessa pesquisa foi particularmente desafiador frente ao cenário pandêmico e sua realização não seria viável sem as contribuições de tantos.*

*Agradeço ao Lucas, meu esposo e amado companheiro, que foi fonte de ânimo nos momentos mais difíceis e que viabilizou tantos auxílios necessários para o prosseguimento da pesquisa.*

*Ao Tomás, filho querido e inspiração, que foi gerado no decorrer dessa empreitada e compreendeu as ausências necessárias para o trabalho.*

*A minha orientadora, Aurea Ianni, que acreditou desde o início no potencial dessa pesquisa e dessa pesquisadora. Suas contribuições possibilitaram a construção de um novo olhar para pesquisa e também para a vida.*

*Ao Professor Newton Duarte, às professoras Suely Deslandes e Valéria Leonello, que gentilmente empreenderam esforços para a avaliação do trabalho e contribuíram de maneira decisiva para o seu aprimoramento.*

*Às professoras Marina Peduzzi e Cristiane Spadacio, pelas relevantes contribuições no processo de qualificação.*

*Ao Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, por viabilizar as condições necessárias, inclusive por meio das prorrogações que se fizeram necessárias para a conclusão do trabalho.*

*À Capes, pela concessão da bolsa de doutorado, que viabilizou importante apoio financeiro.*

*Aos participantes do estudo, que voluntariamente empreenderam tempo e esforços para contribuir por meio de seus relatos. Às instituições de ensino pesquisadas, por abrirem as suas portas à pesquisa.*

*Aos professores, colegas de curso e participantes do Grupo de Pesquisa Teoria Social, Mudanças Contemporâneas e Saúde, por todo o apoio e experiências compartilhadas.*

*A minha família pelo apoio, confiança e incentivo, em especial, meu pai, sogro, sogra, irmãs, cunhadas, cunhados, sobrinhas e sobrinhos.*

*À minha mãe pelos ensinamentos outrora compartilhados e inesquecível legado.*

*À amiga Walquíria, que tanto me auxiliou para lograr tempo para os estudos. À amiga Ana Paula Hemmi, pelos incentivos constantes, assim como tantos outros amigos.*

*À luz Divina que me guia e que é a causa primária dessa conquista.*

## RESUMO

TERRA, I.G. **A lógica de mercado no cotidiano das instituições de ensino superior:** um estudo de cursos de graduação em enfermagem. 2022. Tese - Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

**Introdução** - Destaca o cenário de formação no ensino superior em enfermagem brasileiro sob o contexto das influências de mercado nos moldes do capitalismo contemporâneo. **Objetivo** - Compreender e caracterizar a prática social de alunos e professores de cursos de graduação em enfermagem em relação à lógica mercadológica que vigora das instituições de ensino superior. **Métodos** - Foram entrevistados nove discentes e oito docentes dos cursos de graduação em enfermagem de duas instituições públicas de ensino superior, localizadas no Estado de São Paulo. O cotidiano das instituições foi investigado por meio de observação participante nos ambientes acadêmicos frequentados pelos sujeitos em pesquisa. **Resultados** - O conteúdo das entrevistas foi organizado em seis categorias de análise: Motivação para o ingresso; Formação acadêmica; Relação entre ensino e mercado; Relações sociais; Sensações; Atitudes. Constatou-se que a forma como a dinâmica social se estabelece dos campos em estudo caracteriza a existência de uma limitação do reconhecimento dos efeitos da mercantilização da formação acadêmica. A maior parte de atitudes empreendidas pelos sujeitos se direcionam no sentido de adaptação à lógica mercadológica que impera na universidade. As ações movidas no sentido contrário a essa consolidação foram esparsas, individualizadas e frágeis. **Conclusões** - O panorama que se institui no ensino superior brasileiro e na formação acadêmica em enfermagem é pouco reconhecido e contestado pelos sujeitos em estudo. A reduzida manifestação de ações direcionadas para a transformação desse cenário possibilita o destaque de práticas orientadas à manutenção do modo de produção capitalista no ensino superior. As perspectivas de transformação pressupõem organização coletiva e o compartilhamento de conteúdos contra hegemônicos capazes de despertar consciências para a realidade social vigente.

**Descritores:** Capitalismo contemporâneo; Ensino superior; Enfermagem.

## ABSTRACT

TERRA, I.G. **The market logic in the daily life of higher education institutions: a study of undergraduate nursing courses.** 2022. Thesis - Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

**Introduction** - This study Highlights the Brazilian nursing higher education under the context of the market influences shaped by the contemporary capitalism. **Objective** - To understand and characterize the social practice of students and professors of undergraduate nursing courses in relation to the marketing logic that prevails in higher education institutions. **Method** - Nine nursing undergraduate students and eight professors from public higher education, located in the state of São Paulo, were interviewed. The daily life of these institutions was investigated through participant observation in the academic environments frequented by the target subjects. **Results** - The content of the interviews was organized under six analysis categories: Motivation for career choice; Academic education; Relationship between teaching and Market; Social Relationships; Sensations; Attitudes. It was observed that the way social dynamics of the fields under study are established characterizes the existence of a limited awareness of the effects of the commodification of academic education. The majority of the subjects' attitudes are driven towards to the marketing logic that prevails in the university. The actions taken in the opposite sense to these consolidations were sparse, of individual nature and fragile. **Conclusions** - the scenario that is established on the Brazilian higher education and nursing academic education has limited awareness by the target subjects and are rarely contested by them. The reduced manifestation of actions aimed at transforming this scenario makes it possible to highlight practices aimed at maintaining the capitalist mode of production in higher education. The perspectives of transformation presuppose collective organization and the sharing of counter-hegemonic contents capable of awakening consciences to the current social reality.

**Keywords:** Nursing; Higher education; Capitalism.

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>4</b>
<b>2. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>3. SOCIEDADE SUBORDINADA AO MERCADO E ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>9</b>
3.1 MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA SOB A PERSPECTIVA MARXIANA .....	9
<i>A transformação do modo de produção capitalista na contemporaneidade.....</i>	<i>18</i>
3.2 RELAÇÕES DE PODER NO CAMPO UNIVERSITÁRIO SOB A PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU.....	21
3.3 PSICODINÂMICA DO TRABALHO .....	26
<b>4. CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>30</b>
4.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.....	30
<i>Histórico .....</i>	<i>30</i>
<i>Trabalho docente .....</i>	<i>34</i>
4.2 A ENFERMAGEM.....	36
<i>Histórico e constituição do campo do Brasil.....</i>	<i>36</i>
<i>A formação universitária em enfermagem.....</i>	<i>39</i>
<i>Caracterização produtivista do campo da saúde.....</i>	<i>41</i>
<b>6. OBJETIVOS.....</b>	<b>44</b>
<b>7. MÉTODO .....</b>	<b>45</b>
7.1 SELEÇÃO DOS CAMPOS DE PESQUISA.....	45
7.2 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA .....	46
7.3 COLETA DOS DADOS.....	48
7.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	50
<b>8. RESULTADOS .....</b>	<b>52</b>
8.1 CARACTERIZAÇÃO DOS CAMPOS DE PESQUISA .....	52
<i>Instituição-A.....</i>	<i>52</i>
<i>instituição B.....</i>	<i>57</i>
8.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	63
<i>Discentes.....</i>	<i>64</i>
<i>Docentes .....</i>	<i>66</i>
8.3 O DISCURSO DOS AGENTES SOCIAIS.....	67
<i>Categoria 1: Motivação para o ingresso.....</i>	<i>68</i>
<i>Categoria 2: Formação acadêmica .....</i>	<i>83</i>
<i>Categoria 3: Relação entre ensino e mercado.....</i>	<i>104</i>
<i>Categoria 4: Relações sociais.....</i>	<i>116</i>

<i>Categoria 5: Sensações</i> .....	141
<i>Categoria 6: Atitudes</i> .....	150
<b>9. ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....	<b>163</b>
9.1 IMPRESSÕES GERAIS.....	165
9.2 ASPECTOS TRANSVERSAIS.....	167
<i>O ambiente universitário como esfera doméstica</i> .....	168
<i>Máximo desempenho</i> .....	169
<i>Sobrevalorização da prática</i> .....	172
<i>Conflitos geracionais</i> .....	175
<i>Individualismo</i> .....	177
<i>Sufrimento psicossocial e alienação</i> .....	179
9.3 AS ATITUDES.....	181
<b>10. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>187</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>194</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS (DISCENTES)</b> .....	<b>204</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS (DOCENTES)</b> .....	<b>205</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>206</b>
<b>APÊNDICE D – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE</b> .....	<b>208</b>

## 1. APRESENTAÇÃO

A idealização desta pesquisa tem origem no reconhecimento de contradições típicas das instituições de ensino superior e na reflexão sobre os seus desdobramentos na formação profissional, especialmente no que se refere aos cursos de graduação em enfermagem.

Previamente à idealização do objeto de estudo, a oportunidade de exercer a prática docente em uma instituição privada de ensino superior, possibilitou a percepção da magnitude dos conflitos de interesses e dos impasses decorrentes das relações de poder estabelecidas no meio universitário. Tal vivência não somente evocou lembranças das experiências discentes acumuladas em universidades públicas, desde a graduação em enfermagem, como também instigou o levantamento da literatura científica relacionada ao assunto.

Nesse sentido, converter os estranhamentos e incômodos vivenciados na rotina universitária em questionamentos bem argumentados foi o grande motivador para a realização da pesquisa.

O avanço dos levantamentos demonstrou que parte dos aspectos percebidos são comuns às distintas instituições de ensino superior, sendo notório o impacto da mediação do capital nas relações de ensino e nas relações de trabalho estabelecidas no meio universitário.

A constatação da crescente tendência de adequação das instituições de ensino aos parâmetros mercadológicos se apresentou, então, como problemática central de investigação, tendo em vista as presumidas divergências entre a formação acadêmica e a função primordial da universidade na produção do conhecimento.

Nesse contexto, o questionamento quanto à percepção social desse fenômeno pelos sujeitos que compõem o ambiente universitário constituiu-se como uma inquietação recorrente. Sobretudo, em relação às ações desempenhadas por discentes e docentes como resposta à contínua modulação do meio acadêmico aos processos mercadológicos.

Partindo dessas premissas, realizou-se o estudo de dois cursos de graduação em enfermagem, por meio da consulta a discentes e docentes. Tendo em vista o cabedal de conhecimentos que permeiam tal investigação, a pesquisa propôs-se a dialogar conceitual e analiticamente com os campos de conhecimento da educação, da enfermagem e das ciências sociais, problematizando a formação universitária na sociedade contemporânea.

Dessa forma, todas as questões que estimularam o desenvolvimento desta pesquisa estão intimamente relacionadas à prática profissional desta pesquisadora, como também ao seu entendimento sobre o papel que a universidade deve desempenhar na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, considera-se que o processo educativo pautado nos princípios de cidadania e emancipação social é o fim da ação universitária.

Somam-se, ainda, as preocupações a respeito dos rumos da formação universitária em enfermagem na contemporaneidade, culminando na expectativa de que a abordagem a essa temática seja estimulada no meio acadêmico.

## 2. INTRODUÇÃO

É amplamente compartilhada a concepção da universidade enquanto núcleo do saber, que desperta interesses de inclusão ao longo das trajetórias de vida. Uma observação mais atenta pode conduzir à conclusão que o fascínio gerado pela universidade não está focado na experimentação da vida acadêmica, que é transitória, mas na objetivação material e não material dessa vivência, um produto socialmente valorizado desta vivência.

Por sua vez, observa-se que a almejada meta de colocação no mercado profissional por meio do acesso às universidades e faculdades alimenta uma extensa rede mercadológica que caracteriza o ensino superior na atualidade. Sob os interesses de ingresso dos prováveis e dos improváveis diplomados, encontra-se um mercado ávido e ambicioso, que converte desejo em consumo e descaracteriza as legítimas funções da universidade, relacionadas à pesquisa e à produção de conhecimento.

Esta contradição é intrínseca ao campo universitário, pois apenas retrata a configuração social contemporânea, no qual as instituições de ensino assumem uma função reprodutora das iniquidades sociais. Assim como as demais instituições sociais, a universidade desempenha importante papel na manutenção das relações capitalistas na contemporaneidade, orientadas ao mercado e ao livre consumo.

Uma das consequências deste processo é a desigualdade inerente ao campo acadêmico, cada vez mais volumoso, heterogêneo e marcado pelo predomínio das instituições privadas. É bastante delimitado na literatura que as relações de poder, aí estabelecidas, se orientam para o atendimento dos interesses dominantes.

Nos cursos de graduação em saúde, assim como nos demais campos do conhecimento, predominam procedimentos de ensino e diretrizes curriculares pautados no desenvolvimento de competências e habilidades profissionais voltadas para o consumo tecnológico e instrumental das práticas de saúde. Tendo em vista uma atuação profissional produtiva e competitiva, o arranjo curricular se concretiza por meio de ações docentes constantemente impulsionadas para o alcance destes fins.

Em suma, o cenário é desfavorável não somente para a formação de profissionais que compreendam o modelo socioeconômico no qual estão inseridos, como também que tenham condições para reagir a essa realidade.

Ao admitir a centralidade da enfermagem no campo da saúde e reconhecê-la como a carreira dotada do maior contingente de trabalhadores do setor, destaca-se a relevância da área

na dinâmica dos cuidados em saúde. Logo, é previsível, a sua expressividade na formação acadêmica, o que se confirma pelo destacado quantitativo de cursos de graduação ofertados e alunos matriculados em todo o Brasil.

Diante do reconhecimento dos riscos e das contradições que assolam o ensino superior brasileiro e de suas repercussões no processo de trabalho em saúde que se concretiza nos serviços e equipamentos de saúde, procura-se compreender melhor as relações estabelecidas no contexto de formação profissional em enfermagem e que operam para a continuidade deste modelo no seio das universidades.

Procura-se, especialmente, aprofundar a compreensão sobre a realidade das relações sociais estabelecidas em cursos de graduação em enfermagem de instituições de ensino superior brasileiras. De tal forma, a maneira como os sujeitos envolvidos na dinâmica cotidiana das universidades, a saber professores e alunos, respondem à lógica produtivista e consumista do mercado que se estruturou no ensino superior, possibilitou delimitar o objeto de pesquisa em análise.

Sobretudo, questiona-se como estes agentes sociais compreendem a formação universitária e como enfrentam as tendências avessas a uma educação no ensino superior que seja livre dos ditames mercadológicos e que seja promotora de uma ampla compreensão do papel que o profissional de saúde desempenha na sociedade contemporânea.

Tendo em vista o potencial da ação popular não organizada que apresenta mecanismos cotidianos de oposição aos imperativos consumistas, entende-se que é legítimo reconhecer como esta rede de resistência e contestação em potencial se conforma no meio universitário, tão exposto às pressões produtivas.

Entende-se que as respostas de luta ou conformação ao modelo vigente são fundamentais para se compreender as iniquidades e para o reconhecimento das possibilidades de ação em meio à dinâmica social reprodutora vigente no ensino superior.

A escolha do referencial teórico para suportar essa investigação foi centrada na necessária crítica ao modelo educacional vigente no ensino superior, em face da conformação sócio-histórica contemporânea. A busca pelo clássico referencial de Karl Marx, compreendido como base elementar para o entendimento da conformação capitalista da sociedade, foi a entendida como opção irrefutável para uma vasta compreensão da dinâmica social moderna, sob a lógica do materialismo histórico dialético.

No pretendido diálogo com o campo da educação, Pierre Bourdieu foi identificado como teórico elementar, ao revelar a primazia das relações de poder para que o microssistema sob monopólio do capital se manifeste nas relações estabelecidas em seu interior.

Em adicional, as contribuições de Christophe Dejours sobre a Psicodinâmica do Trabalho foram acessadas, tendo em vista a ampliação do entendimento a respeito das problemáticas relações de trabalho que constituem o campo em estudo.

A seleção do amplo tema de pesquisa “ensino superior” foi a guia mestra que conduziu ao reconhecimento da formação na graduação em enfermagem como objeto de estudo, frente às inquietações referentes às implicações que a dinâmica social contemporânea exerce na formação do profissional enfermeiro.

A idealizada articulação teórica entre as ciências sociais e campo da educação, buscou lançar luz sobre questões centrais para a prática da enfermagem e para uma ampla consideração ao ensino superior no Brasil contemporâneo.

Espera-se contribuir para a identificação do tecido social que sofre as repercussões diretas da mercantilização do ensino no campo da enfermagem. Desvendar a composição pormenorizada dessa complexa trama é compreendido como passo essencial para apreender como se fundam os pilares desse cenário formativo contemporâneo, para que sejam reconhecidos os seus potenciais de transformação.

### 3. SOCIEDADE SUBORDINADA AO MERCADO E ENSINO SUPERIOR

#### 3.1 Modo de produção capitalista sob a perspectiva marxiana

O modo de produção capitalista foi incansável objeto de estudo de Marx, que trilhou um criterioso percurso crítico-analítico para caracterizar a vida na sociedade burguesa. Sua extensa obra, concebida em meados e final do século XIX, considerava a complexidade da vida social naquele período histórico. Marx compreendia a sociedade burguesa como uma expressão social subsequente aos demais modos de produção já vivenciados pela humanidade<sup>1</sup>.

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. (MARX, 2011a, p.84).

Tendo em vista o estabelecimento do modo de produção burguês, a teoria marxista estabeleceu uma nova razão para apreensão do social, assentando-se sobre argumentos de base anticapitalista, oriundos do exame das bases, mecanismos e consequências do modo de produção da sociedade burguesa. O desenvolvimento teórico-conceitual viabilizado é marcado por uma disposição revolucionária, direcionada para a transformação da realidade, por meio da superação da opressão e das desigualdades geradas ao longo do processo de acumulação do capital.

Para viabilizar seus estudos, Marx mobilizou fundamentos filosóficos, políticos e econômicos que possibilitaram a construção de um robusto arcabouço teórico que especifica as condições de produção e de circulação do capital. Marx propõe uma refinada “crítica da economia política” e explicita que as relações mercantis são o pilar sobre o qual se estrutura a dinâmica social no capitalismo. Segundo a sua própria descrição do *Método da Economia política*, na emblemática introdução dos *Grundrisse*<sup>2</sup>, Marx afirma que “em todas as formas de sociedade, é uma determinada produção e suas correspondentes relações que estabelecem a posição e a influência das demais produções e suas respectivas relações” (MARX, 2011a, p.86).

---

<sup>1</sup> “Em grandes traços, podem ser os modos de produção asiático, antigo, feudal e burguês moderno designados como tantas outras épocas progressivas da formação da sociedade econômica” (MARX, 2008, p.48).

<sup>2</sup> No terceiro tópico da introdução da obra *Grundrisse*, intitulado *Método da Economia política*, Marx realiza uma didática descrição do método dialético, no qual oferece aos leitores profícuas explicações.

Logo, na sociedade burguesa, os indivíduos se relacionam sob um contexto econômico que é historicamente determinado e que possibilita o acúmulo crescente de riquezas por alguns, em detrimento de outros.

Como parte fundamental de suas argumentações, a concepção materialista da história é elemento chave para compreender o pensamento de Marx. Segundo este pressuposto, as condições materiais de existência implicam a conformação das forças produtivas materiais, que se expressam a partir do estabelecimento das relações de produção. Logo, de acordo com as condições existentes em cada período histórico, as relações de produção entre os indivíduos são estabelecidas, independentemente de suas vontades. Como explícito de forma bastante elucidativa no prefácio de *Contribuição à crítica da economia política*<sup>3</sup>, em conjunto, as relações de produção conformam as estruturas econômica, política e jurídica da sociedade, e determinam a consciência dos indivíduos, uma vez que “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p.47).

Todo esse complexo de implicações desencadeado pelas forças produtivas materiais condiciona a vida social. Assim, as formas assumidas pelo Estado, podem ser explicadas com base nas condições materiais de existência e a economia política é ponto de análise fundamental para a compreensão da sociedade.

Meu ponto de vista, que apreende o desenvolvimento da formação econômica da sociedade como um processo histórico-natural, pode menos do que qualquer outro responsabilizar o indivíduo por relações das quais ele continua a ser socialmente uma criatura, por mais que, subjetivamente, ele possa se colocar acima delas (MARX, 2013, p.116).

Ao longo do desenvolvimento das forças produtivas materiais é previsível que apareçam contradições referentes às relações de produção. Essa máxima expressa um dos fundamentos teóricos de Marx, de forte inspiração Hegeliana, no qual as contradições são elementos inseparáveis da realidade. Nesse sentido, a vida é essencialmente marcada pela presença de contradições, que culminam em mudanças constantes e caracterizam o curso natural de todos os fenômenos sociais. Portanto, para Marx, não há movimento sem contradição, logo todo o

---

<sup>3</sup> Prefácio escrito por Marx no ano de 1859, no qual expressa como resultado de alguns de seus estudos o seguinte trecho: “[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual” (MARX, 2008, p.47).

desenvolvimento material da humanidade é alimentado pelo princípio da *dialética* (KONDER, 1999).

Dessa forma, diferentemente da lógica formal, Marx concebe o método dialético, que considera toda a dinâmica contraditória existente na sociedade capitalista. Como método científico, Marx desenvolve uma série de procedimentos sistemáticos capazes de analisar os fenômenos sociais emergentes no seio do capitalismo, considerando que a existência social dos sujeitos pressupõe um antagonismo imanente (MARX, 2008).

O processo de investigação da realidade desenvolvido por Marx possibilita que se ultrapasse o imediatismo dos fatos [sua abstração]. Busca-se a reprodução da realidade, por meio do reconhecimento dos elementos que a compõem, ou seja, a busca das inúmeras determinações que se relacionam para compor um objeto, para torná-lo realidade. Estas relações, ou *mediações*, encontram-se em mútua interação, muitas vezes negando-se entre si (KONDER, 1999). Segundo o autor, a sua identificação requer o emprego fundamentado do método científico, uma vez que não são perceptíveis no contato imediato com o objeto. “[...] o pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o “tecido” de cada totalidade [...]” (MARX, 2008, p.43-4).

O entendimento do método torna-se mais claro a partir do percurso exemplificado por Marx para a análise de uma dada população, sob o ponto de vista econômico, no qual esclarece:

A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam. P. ex., trabalho assalariado, capital etc. Estes supõem troca, divisão do trabalho, preço etc.” (MARX, 2011a, p.77).

E continua a explicitar, que enquanto um percurso científico, o método dialético parte do mais simples para o mais complexo, possibilitando a constatação da complexidade real, do conteúdo determinado, ou como diria Marx, do *concreto*.

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação (MARX, 2011a, p.77-8).

Nesse processo é fundamental considerar que a contradição é um princípio da existência humana. Para além da lógica formal e do pensamento metafísico, os movimentos contraditórios são constitutivos da realidade, já que os diferentes objetos estão em constante interação. As distintas faces da realidade se entrelaçam, se transformam e se reconfiguram num processo

concomitante de negação e de manutenção do estágio anterior da realidade. Nesse sentido, caso as determinações e mediações não sejam consideradas nos processos analíticos, a percepção da realidade permanecerá no nível da superficialidade.

Konder (1999) chama a atenção para o fato de a contradição mais expressiva da sociedade capitalista residir na contradição entre o trabalho e o capital, que também pode ser compreendida pela contradição entre o proletariado e a burguesia. Esta é a arena na qual transcorre a luta de classes no interior da organização da sociedade capitalista e que afeta de maneira decisiva a vida social.

Marx tratou de descrever minuciosamente as contradições da democracia burguesa e as disputas desenvolvidas entre as classes sociais, evidenciando o determinismo dos processos econômicos no desenvolvimento da vida social. Em *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*<sup>4</sup> fica evidente o emprego de seu método na análise da configuração francesa, na qual aponta tendências concretas do estado moderno. Engels<sup>5</sup> destaca a maestria do estudo de Marx sobre o percurso histórico francês e afirma ser uma exemplar concretização da tese de que as lutas ideológicas travadas ao longo da história (sob aspectos religiosos, filosóficos, políticos) são a expressão das lutas travadas entre as classes sociais e que se expressam como relações de poder e de dominação.

Segundo Marx, o poder alcançado por Luís Bonaparte seria uma expressão da influência dos acontecimentos vividos em períodos anteriores, portanto, uma manifestação do materialismo histórico. Nesse sentido, ressalta a influência direta das tradições no comportamento dos indivíduos, uma vez que estas conformam as condições em que serão desenvolvidas as suas ações, conforme demonstra em sua célebre citação:

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos (MARX, 2011b, p.25).

Dessa forma, parte do pressuposto de que a sociedade burguesa se constituiu a partir das tradições passadas, uma vez atualizadas para a realidade europeia daquele período histórico.

---

4 Originalmente publicada em 1852, trata-se de uma análise dos acontecimentos adjacentes ao golpe de Estado de Luís Bonaparte (Napoleão III), promovido em 02 de dezembro de 1851. As constatações de Marx estão circunscritas no período dos acontecimentos e se centram na demonstração de como a luta de classes promoveu meios para a configuração heroica de Bonaparte.

5 Prefácio de Friedrich Engels à 3ª edição, de 1885 (MARX, 2011b, p.21-22). Engels ressalta a habilidade de Marx para compreender de maneira límpida, a “história viva em curso”, o que se tornou possível devido ao seu profundo conhecimento sobre a história francesa, fato determinante para que o teórico não fosse surpreendido pelos fatos históricos evidenciados.

Seria o retorno do Estado ao seu antigo formato e enquanto a grande massa acreditava nas possibilidades de avanço por meio da revolução, as velhas amarras com o passado persistiam. “(...) no decorrer do século XIX, o lugar do senhor feudal foi ocupado pelo agiota cidadão<sup>6</sup>, a propriedade rural aristocrática foi substituída pelo capital burguês” (MARX, 2011b, p.146).

Sob a lógica do capitalismo, se viram reconfiguradas as tradições feudais, que culminavam na progressiva pauperização da massa camponesa, frente aos elevados impostos que mantinham a máquina burocrática e aos exorbitantes juros a que estavam submetidas. A ordem burguesa tratou de configurar um regime de servidão desumana. Tratava-se de um mecanismo de homogeneização das massas, que resultou em uma sociedade profundamente desigual, cujo topo era ocupado pelo poder estatal.

Por sua vez, tais classes são estabelecidas e coligadas segundo o desenvolvimento de sua condição econômica, seu modo de produção e o intercâmbio estabelecido pelo modo de produção. Os desdobramentos da dinâmica social estabelecida entre grupos com interesses contraditórios, que culminam em arranjos políticos previsíveis, segundo a lógica capitalista. A dominação do Estado, personalizado por Napoleão III, e da burguesia sobre as demais classes se sustenta por meio de alianças com segmentos menos privilegiados da classe burguesa, aristocracia financeira, campesinato e clero. Todos reunidos, desempenham uma ação conjunta para sufocar a insurreição do proletariado. Dessa forma, a queda do regime monárquico representou não somente uma reconfiguração política, mas o domínio ilimitado da classe burguesa. Segundo Marx, a manutenção do aparato do Estado pela burguesia francesa, configura a continuidade da opressão do proletariado (MARX, 2011b; LARA, 2019).

Herbet Marcuse<sup>7</sup> elucida que a maneira eficaz de manter o poderio da classe burguesa, em detrimento de interesses contrários, seria a instituição de um poder executivo autoritário e politicamente desvinculado da burguesia. Napoleão III acaba por se eleger apoiado pelas massas, mas esta se mantém submetida ao poder político e excluída dos processos decisórios. Para Marcuse, ao longo do século XX, a caricata figura do presidente/imperador francês se vê continuada por outros líderes políticos e o proletariado torna-se corporificado pela classe trabalhadora, que mantém o modo de produção capitalista. Seria apenas transfiguração da luta de classes e a persistência dos mecanismos tradicionais de dominação (MARX, 2011b). Numa clara visão marxista da sociedade contemporânea, Marcuse enuncia:

---

<sup>6</sup> Refere-se à Luís Bonaparte.

<sup>7</sup> Referência ao prólogo de Herbert Marcuse da edição alemã [1965] de *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, e publicado em Marx (2011b), traduzido para o português [tradução Nélio Schneider].

Nos dias atuais, em que a própria irracionalidade se converteu em razão, seu único modo de ser é a razão da dominação. Assim, ela continua sendo a razão da exploração e da repressão inclusive quando os dominados colaboram com ela. E, em toda parte, ainda há aqueles que protestam, que se rebelam, que combatem. (MARX, 2011b, p.15-6).

O exercício da dominação pela classe burguesa se dá pela via da exploração do trabalhador, que vende a sua força de trabalho, ao invés de se apropriar de seu próprio produto. A venda se realiza pela necessidade de trabalhar e sobreviver em uma fase do desenvolvimento humano em que o produto do trabalho se transforma em mercadoria. Em concomitância, a aquisição da força de trabalho é motivada pelo desejo consciente do capitalista de enriquecer.

O produto da força de trabalho se caracteriza como uma mercadoria que é revestida de valor, por se apresentar como algo útil e que satisfaz algum tipo de necessidade, ou seja, a força de trabalho gera *valor de uso*, que é subjetivo. Além disso, como esclarece Marx em sua obra-mestra, *O capital*<sup>8</sup>, “(...) elas só são mercadorias porque são algo duplo: objetos úteis e, ao mesmo tempo, suportes de valor. Por isso, elas só aparecem como mercadorias ou só possuem a forma de mercadorias na medida em que possuem esta dupla forma: a forma natural e a forma de valor” (MARX, 2013, p.172).

Enquanto formas de valor, as mercadorias são a objetivação do trabalho humano e, por sua vez, são comercializadas por serem mensuráveis entre si. Nesse sentido, são dotadas de valor de troca, que é a base do enriquecimento no modo capitalista. O dinheiro, ao refletir as comparações entre as distintas mercadorias, torna possível o processo de troca e a circulação simples de mercadorias, uma forma mercantil estabelecida desde tempos remotos (MARX, 2013).

No entanto, a metamorfose das formas *mercadoria, valor e dinheiro* caracteriza o ciclo de produção e manutenção do capital a partir do momento em que a contínua valorização do valor de troca se torna a meta maior deste processo de transformação. Nesse sentido, não há como conceber capital sem considerar a intencionalidade de acúmulo incessante, a partir da circulação de mercadorias (KONDER, 1999; MARX, 2013).

---

<sup>8</sup> O Capital – Livro I, amplamente utilizado nesse trecho da tese, foi originalmente publicado em 1867. A obra é fruto de um prolongado trabalho empreendido para a construção de uma teoria crítica da economia política e que se apresenta como um aprimoramento de textos anteriores do autor. Os Livros II e III se conformaram como obras póstumas, editadas por Engels.

A circulação simples de mercadorias – a venda para a compra – serve de meio para uma finalidade que se encontra fora da circulação, a apropriação de valores de uso, a satisfação de necessidades. A circulação do dinheiro como capital é, ao contrário, um fim em si mesmo, pois a valorização do valor existe apenas no interior desse movimento sempre renovado. O movimento do capital é, por isso, desmedido. Como portador consciente desse movimento, o possuidor de dinheiro se torna capitalista. Sua pessoa, ou melhor, seu bolso, é o ponto de partida e de retorno do dinheiro. (MARX, 2013, p.296).

Conforme caracteriza Marx, em *O capital*, o movimento incessante do lucro e o aumento contínuo do valor são as metas do capitalista, que busca aumentar seus ganhos ao lançar o seu dinheiro em ciclos constantes de circulação das mercadorias. Essa forma social, observável a partir dos séculos XIV e XV, caracteriza a geração de capital, a força matriz do modo de produção capitalista, e que só se torna possível pelo apoderamento da força de trabalho.

A apropriação do trabalho alheio, disponibilizado como mercadoria, possibilita a geração de um excedente de trabalho, ou a produção de *mais-valia*. Esta corresponde ao tempo de trabalho gratuitamente adquirido pelo capitalista, uma vez que o salário pago corresponde apenas a uma parcela da jornada de trabalho. No entanto, o limite entre o trabalho pago e o trabalho excedente [ou *mais-trabalho*] não é identificado, pois ambos se confundem na jornada de trabalho empreendida. Como efeito direto, observa-se o sofrimento do trabalhador e os efeitos nocivos a sua saúde.

Assim, a produção capitalista, que é essencialmente produção de mais-valor, sucção de mais-trabalho, produz, com o prolongamento da jornada de trabalho, não apenas a debilitação da força humana de trabalho, que se vê roubada de suas condições normais, morais e físicas, de desenvolvimento e atuação. Ela produz o esgotamento e a morte prematuros da própria força de trabalho (MARX, 2013, p.428).

Por outro lado, Marx demonstra teoricamente que o excedente que provém da exploração da força de trabalho, sustenta o modo de produção capitalista. Nesse sentido, o capitalismo se mantém às custas de uma força de trabalho que é incluída como assalariada e continuamente excluída como proprietária dos meios de produção. Essa contradição fundamental do modo capitalista promove a continuidade da composição desigual de classes na sociedade burguesa. Portanto, a divisão social do trabalho contrapõe o grupo detentor de dinheiro e mercadorias ao grupo detentor da força de trabalho. Trata-se de uma relação histórica, resultante do desenvolvimento de períodos anteriores e do desmantelamento de outros modos sociais de produção, que culmina na capitalização da mais-valia empossada dos trabalhadores, como descrito ao longo de todo o desenvolvimento de *O capital*.

Por meio de suas análises, Marx alcança meios para engendrar algumas tendências gerais do regime capitalista, podendo-se destacar a redução dos custos de trabalho para que o

capitalista obtenha aumento do lucro. Essa tendência se efetiva principalmente por meio da contenção de gastos referentes à mão de obra, ou seja, pela redução do salário e aumento crescente da exploração. Como resultante da insuficiência do preço pago pelo trabalho, o tempo dedicado pelo trabalhador tende a aumentar, já que este necessita ao menos de um salário médio para garantir sua subsistência. Logo, isso implica o prolongamento da duração da jornada de trabalho e no aumento da força produtiva, que é inversamente proporcional ao valor das mercadorias. Esse movimento contraditório vai ao encontro da busca pelo barateamento da mercadoria e conseqüente aumento do lucro.

Como regra geral, quanto maior é a força produtiva do trabalho, menor é o tempo de trabalho requerido para a produção de um artigo, menor a massa de trabalho nele cristalizada e menor seu valor. Inversamente, quanto menor a força produtiva do trabalho, maior o tempo de trabalho necessário para a produção de um artigo e maior seu valor. Assim, a grandeza de valor de uma mercadoria varia na razão direta da quantidade de trabalho que nela é realizado e na razão inversa da força produtiva desse trabalho (MARX, 2013, p.164).

O aumento da força produtiva também pode ser obtido por meio do aumento quantitativo de trabalhadores envolvidos na produção de uma mesma mercadoria. Ao incrementar consideravelmente o número de trabalhadores, o capitalista tem ciência que os desvios individuais de produtividade são compensados e que o tempo de trabalho necessário para a produção é reduzido, na medida que há jornadas de trabalho combinadas em um processo de cooperação planejada entre os trabalhadores<sup>9</sup>.

O trabalho coletivo e a cooperação entre um grande volume de trabalhadores pressupõem a necessidade de direção. Por um lado, essa condição suscita o comando do capitalista, como uma forma de controle autoritário do capital frente ao aumento da resistência com a massa de trabalhadores. Em outra face, a supervisão do trabalho demanda a atuação direta, transferida a um tipo de trabalhador assalariado que tem a função exclusiva de comandar o processo de trabalho, uma forma garantir que a cooperação atue como força produtiva do capital.

---

<sup>9</sup> Em relação à jornada de trabalho combinada, Marx (2013) esclarece que o aumento da força produtiva e a superação das limitações individuais dos trabalhadores pode ser alcançado por mecanismos diversos, quais sejam: (...) por meio da intensificação da potência mecânica do trabalho, ou pela expansão de sua escala espacial de atuação, ou pelo estreitamento da área de produção em relação à escala da produção, ou porque, no momento crítico, ela mobiliza muito trabalho em pouco tempo, ou desperta a concorrência entre os indivíduos e excita seus espíritos vitais [Lebensgeist], ou imprime às operações semelhantes de muitos indivíduos a marca da continuidade e da multiplicidade, ou executa diversas operações simultaneamente, ou economiza os meios de produção por meio de seu uso coletivo, ou confere ao trabalho individual o caráter de trabalho social médio” (p.501-02).

Como pessoas independentes, os trabalhadores são indivíduos isolados, que entram numa relação com o mesmo capital, mas não entre si. Sua cooperação começa apenas no processo de trabalho, mas então eles já não pertencem mais a si mesmos. Com a entrada no processo de trabalho, são incorporados ao capital. Como cooperadores, membros de um organismo laborativo, eles próprios não são mais do que um modo de existência específico do capital. A força produtiva que o trabalhador desenvolve como trabalhador social é, assim, força produtiva do capital (MARX, 2013, p.506)

Além dos mecanismos referentes à mão de obra, a potencialização dos lucros também se dá pela economia de outros recursos, como matéria-prima e energia, que atuam de forma complementar ao barateamento da força de trabalho. Também é importante sinalizar a tendência de substituição da mão de obra por meios de produção - maquinários e tecnologia - que atuam como mecanismos efetivos de incremento da produtividade a serviço do capital (MARX, 2013).

De todas as formas, a produção capitalista se converte concretamente na acumulação de capital<sup>10</sup>, que se caracteriza pela aplicação do mais-valor como capital, que se reproduz em uma escala progressiva e acaba por acirrar a luta de classes.

Assim, o processo capitalista de produção, considerado em seu conjunto ou como processo de reprodução, produz não apenas mercadorias, não apenas mais-valor, mas produz e reproduz a própria relação capitalista: de um lado, o capitalista, do outro, o trabalhador assalariado (MARX, 2013, p.795).

A condição de subordinação do trabalhador, frente à imposição da venda de sua força de trabalho na sociedade de classes, define a sua condição concreta de *alienação*. “O que o trabalhador troca com o capital é seu próprio trabalho (na troca, a disponibilidade sobre ele); ele o aliena. O que ele recebe como preço é o valor dessa alienação” (MARX, 2011a, p.400-1). Dessa forma, o proletariado permanece alheio a sua produção, de maneira que a sua atividade e o produto desta correspondem às exigências de mercado, em detrimento de sua própria consideração no processo produtivo. Em concomitância, além de ser um fenômeno que afeta o trabalhador, a alienação também alcança a classe dominante, pois promove o desenvolvimento de formas de pensar e agir coerentes ao modo de produção capitalista (KONDER, 1999).

Como exposto, a concentração e a circulação de capital são condições fundamentais do modo de produção capitalista. No entanto, Marx também pontuou sobre transitoriedade do sistema, ao afirmar que a sua dinâmica de funcionamento promove meios para a sua própria destruição. Essa inevitável tendência, segundo o teórico, encontra respaldo na inexorável

---

<sup>10</sup> Segundo Marx (2013), o volume de acumulação é determinado pelos seguintes aspectos: “grau de exploração da força de trabalho; força produtiva do trabalho; diferença crescente entre capital aplicado e capital consumido; grandeza do capital adiantado” (p.820).

pressão a qual os explorados estão submetidos e que se converterá em forças latentes contrárias ao próprio modo de produção. Em outras palavras, ao longo do desenvolvimento das forças produtivas materiais é previsível que apareçam contradições referentes às relações de produção, fato que representa limitações ao curso do desenvolvimento produtivo na era capitalista (KONDER, 1999; MARX, 2008).

Para Marx, esse é o efeito da lógica de acumulação do capital, que ao conduzir os capitalistas à competição, acaba por culminar na formação de grandes monopólios. Estes ao favorecerem a aproximação entre os trabalhadores e a vinculação de seus processos de trabalho, desembocam em crises decorrentes dos conflitos existentes entre a força de trabalho e o sistema capitalista. Essa tendência seria o prenúncio da revolução proletária, que seria a concretização necessária introduzir transformações materiais e ideológicas na superestrutura econômica. O auge desse processo seriam a desapropriação do capitalista e a dissolução da propriedade privada, que iriam ceder lugar à socialização dos meios de produção (KONDER, 1999; MARX, 2013).

Com a diminuição constante do número de magnatas do capital, que usurpam e monopolizam todas as vantagens desse processo de transformação, aumenta a massa da miséria, da opressão, da servidão, da degeneração, da exploração, mas também a revolta da classe trabalhadora, que, cada vez mais numerosa, é instruída, unida e organizada pelo próprio mecanismo do processo de produção capitalista. O monopólio do capital se converte num entrave para o modo de produção que floresceu com ele e sob ele. A centralização dos meios de produção e a socialização do trabalho atingem um grau em que se tornam incompatíveis com seu invólucro capitalista. O entrave é arrebatado. Soa a hora derradeira da propriedade privada capitalista, e os expropriadores são expropriados (MARX, 2013, p.1013).

#### A TRANSFORMAÇÃO DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA NA CONTEMPORANEIDADE

No que diz respeito à formação dos grandes monopólios, Marx anteviu uma grande tendência de conformação do modo de produção capitalista. As modificações estruturais sofridas pelo capitalismo<sup>11</sup> no último quartel do século XIX, acabaram por configurar o estágio *monopolista*, que conferiu novas características à ordem burguesa. A dinâmica de acumulação do capital e a busca pela potencialização dos lucros culminaram na organização monopolística para o controle dos mercados, que se processou especialmente por meio da fusão de empresas e formação de grandes grupos monopolistas, em lugar da livre concorrência (NETTO, 2009).

---

<sup>11</sup> A estágio capitalista até então desenvolvido, e que foi alvo dos estudos de Marx, é denominado de *capitalismo concorrencial*, no qual impera a livre concorrência, prévio à centralização do capital (NETTO, 2019).

Esse processo foi mais acentuado em alguns setores da economia e possibilitou a desvinculação entre a propriedade e a gestão dos grandes grupos monopolistas. Consequente, tratou de acentuar o hall de contradições típicas do sistema capitalista, dentre as quais se destaca o incremento da polarização entre a socialização dos meios de produção e a apropriação privada dos mesmos. O aumento dos preços das mercadorias e a expansão do montante de capital excedente foram efeitos diretos da centralização do monopólio. Em consequência, o capital acumulado se caracterizou por crescentes dificuldades para se valorizar e a taxa média de lucro apresentou quedas progressivas (NETTO, 2009).

O novo formato de controle monopolista dos mercados se viu vítima de sua própria dinâmica, uma vez que a acumulação promove consequências adversas ao próprio sistema. Diversas intervenções extra-econômicas, na tentativa alcançar o equilíbrio econômico, foram implementadas. Dentre estas, convém destacar a intervenção sistemática do Estado<sup>12</sup>, a fim de garantir o lucro desejado pelos capitalistas e proporcionar valorização do capital excedente, o que caracteriza uma transferência de recursos públicos aos monopólios. Tendo em vista a conservação do monopólio, a denominada *supercapitalização* se converteu em iniciativas para escoamento do capital acumulado. Dentre estes, podem ser citados a aplicação de capitais no desenvolvimento tecnológico, assim como a geração de atividades improdutivas, como o investimento na indústria bélica e na administração pública, que por sua vez resultou em um padrão de burocratização da vida social (NETTO, 2009; PALUDETTO e ANDRADE, 2014).

Ao longo do século XX, as atividades financeiras progressivamente se despontam como um potente mecanismo de absorção do excedente e por volta da década de 1970 começa a ganhar espaço o denominado *capitalismo financeiro* (ou especulativo). Essa atual fase se conforma como resultante de uma reestruturação do modo de produção do capital na contemporaneidade, fortemente marcada pela *financeirização*. Esta caracteriza o deslocamento da economia baseada em produção para a economia baseada nas finanças e foi fortemente apoiada pelas políticas neoliberais<sup>13</sup> (CARCANHOLO, 2008; PALUDETTO e ANDRADE, 2014).

---

<sup>12</sup> Dentre as medidas adotadas podem ser citadas o apoio estrutural aos monopólios com recursos públicos; o planejamento econômico em função da gestão dos períodos de crises; o comando de empresas capitalistas em dificuldades e a compra de produtos de grupos monopolistas pelo Estado (NETTO, 2009).

<sup>13</sup> O uso do termo *neoliberalismo* é generalizado e amplo, sendo comumente adotado com a finalidade de criticar práticas sociais contemporâneas. Especialmente a partir da década de 1990, o uso do termo se ampliou, assim como a sua designação, que passou a ser compreendida de maneira diversa, segundo a vertente teórica ao qual faz referência. No campo das Ciências Sociais, o conceito se apresenta polêmico e alvo de disputas teóricas (ANDRADE, 2019). Na abordagem marxista designa um modelo de política econômica que visa fortalecer e ampliar a hegemonia da elite capitalista. Duménil e Lévy (2007) definem o *neoliberalismo* como uma “configuração de poder particular dentro do capitalismo, na qual o poder e a renda da classe capitalista foram restabelecidos depois de um período de retrocesso” (p.2).

O acelerado protagonismo da esfera financeira na geração de lucro e acumulação demonstra a natureza dinâmica do capitalismo e a capacidade do sistema se modificar e se adequar às novas formas de produzir. “O capitalismo sempre desenvolveu novas formas funcionais, metamorfoseando invariavelmente todas as relações de poder, de trocas e mesmo de classes no seio de sua sociedade. Seu objetivo único é valorizar o valor, adquirir mais-valia [...]” (SABADINI, 2013, p. 589). Nesse sentido, os instrumentos financeiros (títulos e ações) e a renda obtida a partir de seu uso (capitalização), assumem posição central no anseio de promover rotatividade e elevada valorização. Essa se caracteriza como a grande tendência empregada nos séculos XX e XXI para reverter a queda da taxa de lucro (SABADINI, 2013).

O atual processo de financeirização do capital é caracterizado por transações fictícias e movimentos especulativos, provenientes da desmaterialização do dinheiro (SABADINI, 2013). A fim de compreender essa tendência, diferentes perspectivas analíticas consideram o conceito de capital fictício, desenvolvido por Marx. Com variados níveis de interpretação e aprofundamento em relação aos preceitos marxianos, análises sinalizam que o capital financeiro advém da renda decorrente de juros sobre um capital já realizado. Nesse sentido, até mesmo a centralidade do trabalho pode ser questionada por alguns, no entanto, é importante ressaltar na concepção teórica de Marx, a produção de riquezas por meio do trabalho e da mais-valia decorrente são centrais (CARCANHOLO, 2008; SABADINI, 2013).

Autores como Carcanholo (2013) desenvolveram argumentos sobre uma reconfiguração do trabalho no capitalismo contemporâneo, apontando a existência de um alargamento da exploração, que se desenvolve em um novo formato denominado como *trabalho produtivo*, “entendido como aquele que produz mais-valia ou excedente na forma mercantil e apropriável pelo capital”. Este, em associação aos lucros decorrentes da financeirização seriam a base do crescimento da rentabilidade do capital a partir da década de 1980 (CARCANHOLO, 2008, p.207).

As crises financeiras vivenciadas no final do século XX e início do século XXI, a destacar a crise de 2008, seriam uma expressão da forte especulação e acentuada desmaterialização do dinheiro observada na fase atual do capitalismo. Em todos os aspectos, a contradição fundamental entre a produção e apropriação parece continuar na base que mantém o sistema econômico do capital em vigor. A previsibilidade da dinâmica do capitalismo, inclusive a sua conformação com base em uma sucessão de crises, demonstra a pertinência da teoria econômica de Marx para a compreensão da organização social contemporânea (CARCANHOLO, 2008; SABADINI, 2013).

### **3.2 Relações de poder no campo universitário sob a perspectiva de Pierre Bourdieu**

Por meio de pilares simultaneamente teóricos e empíricos, Bourdieu desenvolveu as bases de sua teoria, que trata primordialmente das relações sociais que compõem a sociedade contemporânea e a sua dinâmica mantenedora. Em seus estudos, o teórico empreendeu esforços para desnudar as vastas redes de dominação que se entrelaçam na realidade social e para tal, acessou uma grande variedade de grupos sociais, a saber, dominantes e dominados.

Dentre diversos aspectos, sua teoria buscou desenvolver alguns pilares sobre como a educação reforça as desigualdades sociais, mantendo um processo de reprodução de privilégios e que dificilmente poderia ser evitado. De tal modo, sua teoria crítico-reprodutivista atrai adeptos e críticos, ao apregoar aspectos que podem ser considerados polêmicos por outras linhas teórico-conceituais (BURAWOY,2010)<sup>14</sup>.

Suas contribuições para a compreensão da vida social, especialmente a respeito da esfera de produção intelectual e suas relações com a atividade econômica dominante, aproximam o objeto central desta pesquisa ao referencial “bourdieusiano”. Contextualizado ao modo de produção capitalista, o teórico prevê uma arena de lutas em face da disputa pelo acúmulo de capitais (materiais e simbólicos), que permeiam todas as relações sociais.

A sistematização da teoria dos campos sociais possibilitou extrapolar o seu entendimento para a existência simultânea de campos, para os quais diferentes formas de capital são disputadas. Sua vasta caracterização do social gerou algumas lacunas e parte de suas contextualizações conduziram a questionamentos para os quais não foram oferecidas respostas elaboradas (BURAWOY,2010).

Ao compreender que há um conjunto de regras já bem estabelecidos, o autor não previu a existência de uma percepção coletiva da dominação simbólica que submete os grupos

---

<sup>14</sup> Ao abordar a problemática da permanente marginalidade dos grupos dominados ao largo dos robustos sistemas de ensino, Saviani (1999) posiciona a Teoria de Bourdieu sob uma perspectiva determinista. Para tal, parte do pressuposto que o teórico francês encerra em seus postulados as possibilidades de mobilidade social, ao partir de um contexto em que os grupos marginais estarão fadados a permanecer nessa condição, posto que as relações de poder a qual estão expostos seriam inerentes à estrutura social. Sob essa ótica, as práticas educativas atuariam como mecanismos de legitimação da marginalização existente, sem potencial de impacto na transformação social direcionada aos princípios democráticos. No contexto capitalista, Saviani (1999) argumenta que a sociedade de classes seria uma condição permanente sob a perspectiva de Bourdieu, em contraposição às teorias não críticas.

marginalizados. Consequentemente os movimentos de luta não se concretizariam devido à esvaziada consciência dos dominados a respeito de suas próprias condições. O contraponto do próprio teórico a essa concepção, diz respeito aos movimentos organizados, de “potencial revolucionário”, que se interpõem à disputa de capital material, dentre os quais estudou o movimento anticolonial argelino (BOURDIEU, 1979 apud BURAWOY, 2010).

Ainda assim, há perspectivas que consideram que a teoria de Bourdieu caracteriza a educação como uma forma de oposição à dominação simbólica. Sua perspectiva, considerada por muitos como uma concepção utópica, seria da garantia de acesso irrestrito ao capital cultural, o que permitiria que os grupos dominados superassem a condição de dominação por meio do acesso ao capital em jogo (BURAWOY, 2010).

A relação entre poder e saber é constitutiva da cultura ocidental e extenso objeto de pesquisa, frente às relações sociais implicadas nos diferentes níveis de ensino e formação. Funcionários, professores e alunos situados em diferentes cursos e etapas da formação escolar/acadêmica, convivem cotidianamente em situações de trabalho ou de estudo, conformando uma rede de relações de força e enfrentamento, baseadas em interesses diversos. Segundo Bourdieu e Passeron (2015), em toda relação social há algum nível de imposição, no entanto, soma-se à complexidade do campo universitário, o fato de ser dotado de poder simbólico no espaço social.

Para além disso, segundo esses autores, a ação pedagógica se efetiva como uma forma de “violência simbólica”, concretizada a partir da imposição de poder nas relações estabelecidas entre grupos ou classes sociais. Fala-se da imposição de um arbitrário cultural, que tem a comunicação como condição essencial (BOURDIEU; PASSERON, 1998).

O conceito de dominação simbólica, estabelecido por Bourdieu, caracteriza o exercício implícito do poder, e que não é reconhecido como tal. Nesse sentido, considera-se que as práticas cotidianas são mantenedoras da estrutura social, ao mesmo tempo que são influenciadas por estas, ainda que de forma implícita. Pode-se afirmar que, por meio deste conceito, o autor estabelece um elo entre os elementos individuais e macroestruturais, que juntos, compõem a vida social (SPADACIO, 2013).

A universidade, valorizada enquanto núcleo do saber, corresponde a um *campo* reconhecido e legitimado socialmente. Por meio do termo “campo”, Bourdieu buscou retratar a concepção de um espaço autônomo de produção, que apesar de não escapar à determinação do macrocosmo, possui leis próprias. Em cada campo estão imersos agentes e instituições que produzem, reproduzem e propagam conhecimentos, culturas e hábitos, por meio das relações

entre seus participantes e pelo embate de forças estabelecido. Neste jogo de forças, com regras específicas, é a posição ocupada pelos agentes no conjunto de relações estabelecidas que sinaliza tendências e determina as tomadas de decisão (BOURDIEU, 2004).

Logo, o meio universitário está submetido a normas próprias, que não podem fugir ao contexto de desigualdades e dicotomias que constituem o mundo social. A análise da realidade brasileira, sob esta perspectiva, possibilita o reconhecimento da rede de relações construída no bojo de um percurso sócio-histórico de influência neoliberal, que se materializa no modelo da “universidade operacional”. Os estudos de Bourdieu e Passeron (2015) sobre o sistema de ensino universitário francês, muito têm a contribuir para a compreensão do campo das IES no Brasil, uma vez que expõem elementos constitutivos da estrutura de ensino na contemporaneidade e que permanecem coerentes para a análise do caso brasileiro. Conforme ressalta Santos (2011), a modelagem do ensino superior frente aos imperativos do capital é um fenômeno global, a exemplo do crescente volume de instituições privadas de ensino superior europeias orientadas para mercado de trabalho, assim como o expressivo financiamento das instituições públicas norte-americanas pela iniciativa privada.

Pode-se afirmar que o “jogo universitário” é regulado por regras implícitas de mercado que se encontram mascaradas sob o discurso da igualdade do ensino. Na prática, “os jogadores” seriam os agentes sociais atuantes nas instituições de ensino, quais sejam, alunos, professores, funcionários e representantes das instituições de ensino. Tais agentes apresentam recursos desiguais, e por meio dos privilégios de alguns, perpetua-se um mecanismo avesso à justiça social. Dessa forma, a aparente neutralidade do sistema de ensino, segundo descrevem Bourdieu e Passeron (2015), promove a manutenção da hierarquia social, pautada na divisão social do trabalho e nas desigualdades étnicas e de gênero.

Nesse cenário, os estudantes de origem social desfavorecida apresentam uma importante desvantagem escolar, uma vez que as aquisições culturais típicas das classes cultas, da elite, são predominantemente valorizadas. Esta condição se expressa nas escolhas e nas trajetórias dos alunos no sistema de ensino. Isso ocorre ao mesmo tempo que o desempenho escolar é naturalizado pela falácia da meritocracia e justificada com base nos talentos individuais (BOURDIEU; PASSERON, 2015).

Ao propagar medidas que reforçam as desigualdades sociais, o sistema de ensino, no qual se inclui a universidade, contribui para a transmissão da herança cultural dominante. Ainda que sejam agrupados em um mesmo espaço, grupos de origens sociais distintas não vivenciam uma experiência compartilhada. Contraditoriamente, as condutas cooperativas são escassas

neste ambiente e a competição individual torna-se prática comum (BOURDIEU; PASSERON, 2015).

A maneira típica de ser e agir dos estudantes, enquanto agentes históricos do campo universitário, compõe o *habitus*, uma característica estável e durável decorrente da dinâmica estabelecida no campo social (BOURDIEU, 2004). A existência do *habitus* está condicionada à sua concretização por meio das ações dos indivíduos, portanto, a dinâmica estabelecida pelos agentes sociais são importantes indicadores das relações de poder implícitas no campo.

Nesse sentido, o consumo de significações simbólicas pelos universitários se apresenta como elemento constitutivo do *habitus*. Uma conduta marcante dos alunos de origem social desprivilegiada, observado por Bourdieu e Passeron (2015), é a busca pela expressão de comportamentos típicos da classe intelectualizada, por meio das preferências culturais como a música, a literatura e a vestimenta.

As percepções, tendências e comportamentos que compõem o *habitus* dependem da posição social ocupada pelos sujeitos (das quais o *habitus* também é produto), e mesmo que pareçam naturalizados, são construídos socialmente desde a infância. Tendo em vista a dinâmica dialética, o *habitus* também é produtor de subjetividades e padrões objetivos de vida. Esta é uma matriz conceitual interessante para a análise das relações de poder em um dado espaço social, considerando-se a diferenciação do *habitus* segundo a trajetória social (SPADACIO, 2013).

O *campo* guarda, ainda, um valor circulante, uma forma de *capital*<sup>15</sup> acumulado pelos agentes, e que se conforma juntamente com a constituição sócio-histórica do campo. O *capital*, que pode ser compreendido em suas dimensões econômica, cultural e social/simbólica, é objeto de disputa dos agentes que mantém relações de poder em determinado *campo* social. O *capital*, denominado “simbólico”, e que diz respeito a formas de conhecimento e reconhecimento (BOURDIEU, 2004), é uma importante categoria de análise das relações de poder estabelecidas na universidade e pela universidade, uma vez que há uma hierarquia estabelecida entre os distintos *campos* sociais, ou seja, é possível identificar uma hierarquia entre as IES e mesmo entre os distintos *campos* sociais intrínsecos a estas instituições.

No que se refere às formas de controle do trabalhador, por meios técnicos ou burocráticos, estas têm sido aperfeiçoadas com vistas à maior produtividade. Um conjunto de medidas arbitrárias, como a fragmentação do processo de trabalho, muitas vezes são

---

<sup>15</sup> A fim de diferenciar o conceito de *capital* desenvolvido por Pierre Bourdieu daquele referente à materialidade dos meios de produção, elaborado por Marx, o termo será apresentado em fonte Itálica quando fizer referência ao contexto compartilhado por Bourdieu.

incorporadas à própria estrutura de trabalho e acabam por legitimar sanções e recompensas variáveis segundo o agir profissional. Um exemplo de controle técnico no campo da educação é a maciça utilização de materiais didáticos pré-estabelecidos e que se constituem como um nítido processo de desqualificação do trabalho do professor. Diante disso, percebe-se a finalidade de esvaziamento das habilidades tradicionalmente vinculadas ao professor, que conta com rígidas definições de sua prática profissional e que o apresenta efeitos diversos sobre o processo de ensino-aprendizagem, como a minimização da interação social. Observa-se, então, um progressivo isolamento dos agentes sociais, aliado a uma vocação gerencial dos professores, que se veem afastados dos processos de concepção e organização curricular (APPLE, 1989).

Apesar de tais investidas, a influência do professor entre os alunos ainda permanece como um fator de destaque, uma vez que a atuação docente norteia a adequação dos alunos à cultura universitária e contribui para a orientação do modo de viver estudantil. Estudantes e professores são produtos do mesmo sistema, no qual o professor impulsiona ações de natureza pedagógica, revestidas de capital simbólico, e o aluno mantém a disposição de absorvê-las, sem que seja consultado ou coparticipante, ou ainda assumindo postura passiva diante destas condutas (BOURDIEU e PASSERON, 2015).

“(…) encorajando a passividade e a dependência, a lógica do sistema tende a colocar um estudante numa situação que não pode ser inteiramente controlada por meios inteiramente racionais: por exemplo, desvalorizando o papel das receitas de sucesso e esforçando-se às vezes para dissimular as técnicas materiais e intelectuais que fazem seu prestígio (...) os mestres carismáticos somente reforçam nos estudantes o sentimento de impotência, de arbitrariedade ou de predestinação ao fracasso” (BOURDIEU e PASSERON, 2015, p.86).

Para esses autores, a cultura intelectual é plenamente difundida e isso se dá pelo fato de o “público consumidor” ser uniformizado pelo seu desejo de introduzir-se na “classe intelectual”. Esta busca, ou *habitus*, se pauta nos interesses pessoais de ascensão nas hierarquias profissionais (SAMPAIO, 1991), um traço marcante do valor simbólico atribuído ao ensino superior.

Contudo, sabe-se que somente alguns, consagrados pela sua situação social particular, irão compor a “classe intelectual”. Dessa forma, o sistema escolar se assemelha a um jogo, no qual todos aceitam jogar, mas que, no entanto, os vencedores são pré-determinados (BOURDIEU e PASSERON, 2015). Neste processo, os estudantes constantemente se questionam sobre si mesmos. Professores se avaliam e avaliam aptidões dos alunos, segundo a coerência exigida *capital* intelectual e simbólico. Trata-se de um constante e desgastante exercício de julgamento, com latente prejuízo de valor sobre os agentes sociais envolvidos.

É importante considerar que as desigualdades sociais são cotidianamente reelaboradas por grupos subordinados e por grupos dominantes, por meio de suas iniciativas ou mesmo de atitudes passivas que possibilitam a manutenção das relações estabelecidas. Dessa forma, as desigualdades de classe, étnicas e de gênero se estabelecem, sob um véu de legitimidade. De maneira crescente, o sistema de ensino se adequa à ideologia do capital e o controle deste sobre a vida dos sujeitos se torna progressivamente maior (APPLE, 1989).

Ao reconhecer o meio acadêmico como autoridade legitimadora das desigualdades sociais, Bourdieu (2004) contribui para o reconhecimento do movimento dinâmico existente entre o indivíduo e a estrutura social, neste caso, expresso na universidade. As relações de poder estabelecidas neste *campo*, delimitadas pela pretensão de acumular *capital* social - o conhecimento e o status intelectual - têm consequências diretas sobre o modo de vida dos sujeitos e sobre a formação profissional, seus rumos e perspectivas.

### **3.3 Psicodinâmica do trabalho**

Assim como os demais setores produtivos, o trabalho no ensino superior está inserido na lógica das relações próprias do *campo* e é regulado sob a perspectiva mercadológica. O trabalho docente, em grande parte caracterizado pela produção não material, é alvo da dinâmica intrínseca da divisão social do trabalho, no âmbito da mercantilização do ensino superior (VIANA e MACHADO, 2016).

A exploração que submete o trabalho – no contexto da pesquisa, o trabalho docente - a condições de precarização, desvalorização e sobrecarga se reflete na saúde física e mental dos trabalhadores, com impactos psicopatológicos importantes, decorrentes do sofrimento no trabalho (DEJOURS; *ABDOUCHELI*; JAYET, 1994). Esta relação é observável nos processos de trabalho desenvolvidos nas IES públicas e privadas, uma vez que ambas são componentes de um mesmo sistema arbitrário e desigual (VIANA; MACHADO, 2016).

A Psicopatologia do Trabalho, diferentemente da psicopatologia tradicional, considera a relação estabelecida entre os sujeitos e a organização do trabalho, sob o pressuposto da definição sócio-histórica das relações de produção. A divisão social do trabalho e a divisão de homens em hierarquias, que compõem a estrutura da organização do trabalho, têm a característica de possibilitar prazer ou sofrimento aos trabalhadores. No contexto da exploração capitalista, a organização do trabalho é notadamente o fator causador de maior desequilíbrio na saúde dos trabalhadores (DEJOURS; *ABDOUCHELI*; JAYET, 1994). Logo, as relações

estabelecidas no ambiente de trabalho são produtoras de adoecimento, um dos efeitos característicos da vida social contemporânea.

É unânime a afirmação de que vivemos em uma sociedade de consumo. Porém, além do fato de sermos consumidores, a imposição da atividade de trabalho é anterior à mera condição de consumidores. Para Arendt (2001), vivemos em uma sociedade de operários, pois somos impelidos à dimensão produtiva, à geração de frutos considerados necessários ao processo vital humano. Logo, para a autora, enquanto seres modernos, somos convocados a atender às necessidades da vida e atendê-las em abundância. De maneira oposta, as atividades que não são consideradas como processos vitais para a sociedade, são consideradas secundárias ou supérfluas, como as formas de lazer. Sendo assim, trabalho e lazer se consolidam como vetores opostos, e direcionados à necessidade e à liberdade, respectivamente.

Dessa relação social estabelecida com o trabalho nascem as formas de adaptação ou de enfrentamento para a superação das dificuldades. Neste sentido, são mobilizadas formas de inteligência prática e criativa, que visam uma operação mais satisfatória do real. Daí decorrem os “macetes” ou formas práticas de realizar a ação produtiva, e que podem ser considerados elementos integrantes do processo de trabalho (DEJOURS, 2012a).

De acordo com Dejours (2012b), existe um espaço passível de negociação, entre a organização do trabalho e o seu exercício. Quando a liberdade se exaure neste espaço de autonomia e criação, a carga psíquica se extrapola e instaura-se o sofrimento no trabalho. A este momento de desequilíbrio, segue-se a adoção de estratégias defensivas e de caráter coletivo. Dessa forma, ressalta-se que ainda que se considere os impactos subjetivos do sofrimento, os comportamentos provenientes da organização do trabalho são, muitas vezes, de grande impacto social. A luta, então travada, caracteriza-se simultaneamente como individual e coletiva e pode se apresentar por meio de mecanismos diversos, reestruturados ao longo do curso de vida dos sujeitos e que podem se configurar como patologias, ocultamento do sofrimento ou mesmo enfrentamento ativo das causas (DEJOURS; *ABDOUCHELI*; JAYET, 1994; DEJOURS, 2012b).

Os autores argumentam que a atividade de trabalho pode se constituir como forma de obtenção de equilíbrio pelo trabalhador, quando o auxilia no alívio tensional e na descarga de energia pulsional. Contraditoriamente, constitui-se como instrumento desmotivador, quando contribui para o entrave da descarga energética. Sabe-se que este entrave está relacionado à limitação dos projetos espontâneos do trabalhador e à redução de seu trabalho a práticas prescritivas e operatórias. Assim, o modelo de organização baseado na dominação e na

exploração da força de trabalho, que é pautado em interesses extrínsecos ao trabalhador, representa um formato propício ao aumento da carga psíquica e que pode se manifestar nos campos psiconeurótico e/ou somático.

As “estratégias defensivas” empregadas pelos trabalhadores são mobilizadas de maneira coletiva e, em geral, possibilitam uma amenização da percepção do trabalhador em relação às pressões sofridas no trabalho, por meio de um resgate da subjetividade. Tais estratégias são compartilhadas e se perpetuam como regras consensuais e tácitas, que são fruto de uma negação da percepção real e da construção coletiva de um novo formato de realidade, que é integrado entre os sujeitos envolvidos. É importante compreender que as estratégias defensivas sinalizam a expressão do sofrimento coletivo no trabalho. No entanto, também é fundamental reconhecer o risco da adoção das estratégias defensivas gerar estagnação e resistência a mudanças (DEJOURS, 2012b).

A alienação assume seu domínio quando as estratégias coletivas são protegidas, a ponto de se tornarem uma meta, ainda que não combatam a causa do sofrimento na organização do trabalho. A chamada “ideologia defensiva” caracteriza um programa de ação coletiva, com base no imaginário, ou ainda, uma forma de radicalização das estratégias de defesa. Este tipo de reação ao sofrimento no trabalho é comumente invadido por conflitos e dominação, o que acaba por prejudicar as relações de trabalho (DEJOURS, 2012b).

Nas formas de organização do trabalho com efeito deletério, como no contexto do trabalho docente nas IES, as estratégias defensivas mobilizadas são indicativas de sofrimento e das relações de poder estabelecidas no *campo*. De maneira adicional, o consenso coletivo guarda em si o potencial para resistência e luta pela transformação das condições de submissão, como o caso dos agentes subordinados à lógica produtiva no *campo* universitário.

Tal qual Dejours, Apple (1989) aponta que apesar das pressões no ambiente de trabalho, baseadas na autoridade, nas normas, na remuneração e no controle rigoroso, os trabalhadores não são totalmente dirigidos em seus processos de trabalho e apresentam ações informais e sutis de contestação às normas. A complexa dinâmica da vida cotidiana possibilita escapes à lógica da produção estabelecida no ambiente de ensino. Assim, o controle informal do trabalhador sobre o seu processo de trabalho expressa que não se pode esvaziar o ser humano de sua humanidade e de sua capacidade de reação, ainda que o sistema vise a produção de trabalhadores obedientes, habilitados e adaptados às necessidades do capital, por meio de um controle refinado de conhecimentos e habilidades.

Apesar do crescente emprego de estratégias de controle e do aparato gerencial dominante no sistema de ensino, o grande contingente de trabalhadores da educação sutilmente reveste as atividades de trabalho de uma cultura informal, capaz de impactar nas finalidades educativas. A oposição latente dos trabalhadores às pressões produtivas expressa o controle historicamente construído que os trabalhadores podem exercer sobre os meios de produção (APPLE, 1989). O autor adverte, no entanto, que as ações informais de contestação podem assumir uma natureza contraditória, pois apesar de seu potencial de transformação, a resistência se dá no solo do capital. Neste contexto, comumente se observa a concessão de certa autonomia aos trabalhadores, mas que não apresentam impacto efetivo sobre o processo de trabalho e dessa forma, as ações de resistência podem acabar por reforçar a reprodução da cultura hegemônica. Destaca-se que grande parte das ações de resistência observadas entre os professores configuram-se como mecanismos individuais, uma vez que as estruturas curriculares inibem as relações sociais, e conseqüentemente a ação coletiva.

Assim como os professores, os estudantes são detentores de poder, com base no capital cultural e econômico já acumulados. Logo, estes agentes também estão submetidos ao controle técnico individualizado e o acúmulo de habilidades técnicas é valorizada para o reconhecimento dos “bons alunos”, uma vez que as finalidades do ensino são pré-estabelecidas com base no perfil profissional desejado. No entanto, assim como os professores, a submissão aos produtos mercantilizados e às regras rígidas de produção, permite aos alunos mobilizar mecanismos informais de luta contra as ideologias de racionalização das instituições de ensino. Nesse sentido, pode-se considerar que as relações pedagógicas se assemelham às relações de trabalho, pois também correspondem a um tipo de processo produtivo, e de forma semelhante se investe de iniciativas de transformação criativa inerentes à estrutura de trabalho (APPLE, 1989).

Esta pesquisa parte do pressuposto de que os alunos inseridos no contexto da “universidade operacional” também estão submetidos ao sofrimento decorrente do processo produtivo, ainda que não se enquadrem como trabalhadores formais. Entende-se que a condição submissa aos ditames do desempenho e da produtividade assemelha estudantes a docentes, no sentido dos efeitos nocivos a que estão submetidos e das estratégias de defesa que podem ser assumidas coletivamente. Frente a este quadro, a complexidade do *campo* universitário se engrandece, e a resposta de professores e alunos aos efeitos subjacentes à cadeia produtiva carece de ser investigada, assim como as contradições decorrentes deste processo.

## 4. CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

### 4.1 O ensino superior no Brasil contemporâneo

#### HISTÓRICO

As instituições de ensino superior (IES) se configuram como espaços de intensas trocas sociais, caracterizadas pela socialização de valores e práticas cotidianas, que são determinantes para a conformação de condutas estudantis e profissionais (NEVES, 2012). As relações estabelecidas extrapolam a finalidade de difusão do conhecimento científico, sendo caracterizadas pela definição de hierarquias e por um conjunto de ações de regulação e controle que mantém um potencial altamente disciplinador. O perfil regulador do meio acadêmico, assim como os atuais impasses, desafios e tendências vivenciados no ensino superior brasileiro, está fundado na conformação sócio histórica dessas instituições, que acompanham e exprimem as contradições da sociedade contemporânea (FÁVERO, 2006; CHAUI, 2003).

As primeiras universidades brasileiras foram formalmente instituídas nas duas primeiras décadas do século XX e encontram importantes raízes nas influências dos programas europeus, acentuadamente hierarquizados e departamentalizados (MASETTO, 1998; FÁVERO, 2006). Apesar de seu projeto inicial derivar da mobilização de intelectuais e educadores, em um período de descentralização política, o desenvolvimento inicial das IES ocorreu na vigência do governo autoritário e centralizador de Getúlio Vargas e dos regimes autoritários que o seguiram (SAMPAIO, 1991).

Medidas centralizadoras e autoritárias restringiram a autonomia das IES e coibiram a participação política de alunos e professores, durante o governo de Getúlio Vargas. Neste período, a função primordial da universidade era a formação de profissionais liberais para a atuação em território nacional. Escapavam deste padrão a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal - posteriormente extinta - que reforçavam a produção do conhecimento como eixo central da vocação universitária<sup>16</sup> (FÁVERO, 2006).

---

<sup>16</sup>Compreende-se a produção do conhecimento como o exercício ativo desempenhado por meio das atividades de pesquisa e difundido pelo ensino, capaz de promover o desenvolvimento do pensamento intelectual, aliado à produção cultural e artística, em uma perspectiva sócio-histórica. Enquanto eixo central do ensino, e escopo estruturante das Universidades de São Paulo e do Distrito Federal, a produção do conhecimento se concretiza pelo emprego do método científico com finalidades úteis à sociedade, conforme explícito no Decreto nº 6.283/34, que institui a Universidade de São Paulo (SÃO PAULO, 1934; FÁVERO, 2006).

O aumento da demanda pelo ensino superior ocorreu por parte das classes médias urbanas, estimuladas pelo mercado de trabalho e pelo modelo desenvolvimentista vigente na época. Esta tendência ocorreu em concomitância com a introdução das IES privadas no país, que assumiram uma natureza complementar em relação ao ensino público. No entanto, apesar do ensino privado complementar e da diversificação das universidades públicas entre os níveis de gestão municipal, estadual e federal, as IES permaneciam com reduzida autonomia institucional, restritas às classes média e alta e limitadas para o desenvolvimento de atividades de pesquisa (FÁVERO, 2006). Na vigência deste período, o ensino superior continuava focado na formação de profissionais provenientes das elites urbanas, tendo em vista carreiras promissoras, bem remuneradas e dotadas de status social (NEVES, 2012).

No final da década de 1960, um conjunto de medidas investidas pelo governo federal para o estabelecimento de um sistema de maior potencial centralizador foi desencadeado. Tais medidas foram congruentes ao regime militar que vigorava no país desde meados desta mesma década. As ações para a reforma universitária determinaram, dentre outros aspectos, a organização curricular e a padronização do sistema departamental, que acrescentou considerável volume de atividades burocrático-administrativas à rotina das IES. Apesar disso, os anos de repressão também foram marcados pela resistência estudantil e docente, que incluía a busca pelo fortalecimento de valores democráticos no meio acadêmico (SAMPAIO, 1991).

Este período foi seguido por considerável expansão e transformação do sistema universitário. No setor público houve aumento do número de vagas, ampliação do investimento em pesquisa e organização de cursos de pós-graduação (SAMPAIO, 2011). Esta expansão sinaliza a legitimidade do caráter universal da universidade, pois enquanto direito social, compreende-se a universalidade de acesso ao ensino superior como um instrumento contrário à divisão social (CHAUÍ, 2003).

No entanto, as transformações mais impactantes ocorreram na iniciativa privada, com a progressiva mercantilização da educação superior. A emergência do mercado universitário se apoiou na indicação de problemas ditos “insuperáveis” pela iniciativa pública e este processo avançou em detrimento da qualidade do ensino e do enfoque em pesquisa.

“A expansão de estabelecimentos privados e não universitários é governada pelas leis do mercado e está, portanto, condicionada aos elementos mais imediatos da demanda social, que se orienta no sentido da obtenção do diploma. Cria-se, assim, um sistema empresarial de ensino no qual a qualidade da formação oferecida é secundária e a pesquisa totalmente irrelevante” (SAMPAIO, 1991, p.17-8).

Na década de 1970, as instituições particulares já eram a maioria das IES no país (SAMPAIO, 2011). A ágil resposta do setor privado à demanda por ensino superior possibilitou que, de uma relação complementar, em meados do século XX, a universidade privada passasse a ocupar posição dominante no final deste mesmo século. Em poucas décadas, o mercado universitário se consolidou, o que para Santos (2011), caracteriza a crescente redução do compromisso do Estado com as universidades e desencadeia uma *crise institucional*, que assola o ensino superior brasileiro desde então.

Esta tendência foi fortemente reforçada pela possibilidade de migração das IES privadas para o estatuto legal de entidade comercial, a partir da década de 1990. Este feito possibilitou a legitimação das finalidades lucrativas do ensino e formalizou uma maior autonomia em relação ao controle do Estado, com consequências diretas na escala de rendimentos desejada. Sob o paradigma contábil de larga escala, estabeleceu-se um novo ciclo de investidas do setor privado, caracterizado pela interiorização geográfica, diversificação dos cursos e crescente oferta de modalidades de ensino à distância. Soma-se às estratégias de mercado, a transnacionalização do capital da educação, que acaba por acirrar a divisão social da produção (SAMPAIO, 2011).

Segundo dados do Censo da Educação Superior 2019, o Brasil conta com 198 universidades, das quais 45,5% são particulares. Nestas estão concentradas 52,2% das matrículas no ensino superior. Considerando-se todo o universo das instituições de ensino superior<sup>17</sup> no qual foram contabilizados 2.608 estabelecimentos, o quantitativo de 88,4% equivale às instituições privadas. Isso corresponde a 75,8% das matrículas no ensino superior brasileiro, ou um pouco mais que 6,5 milhões de alunos (BRASIL, 2021a).

Pode-se considerar que o Brasil vivencia um modelo híbrido de ensino superior, um reflexo das vastas desigualdades que afetam o país. Este modelo é caracterizado pelo acesso de grupos sociais excluídos, e que convive com o perfil elitizado dos cursos tradicionais das instituições públicas (SAMPAIO, 2011). Com foco em contingentes populacionais de classe média e baixa e tendo em vista uma formação técnica mais imediatista, o ensino superior brasileiro vivencia um novo ciclo de contradições para a manutenção das hierarquias sociais que, segundo Santos (2011), caracteriza a denominada *crise de legitimidade*.

A crescente geração de mão de obra titulada e a modificação do perfil estudantil relaciona-se, ainda, às ações do Estado voltadas para a ampliação do acesso ao ensino superior. Os recentes programas federais de concessão de bolsas para o financiamento da educação

---

<sup>17</sup> As instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e categoria administrativa contemplam: universidades, centros universitários, faculdades, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia -IFs e Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets (BRASIL, 2021a)

superior em instituições privadas, e os programas de estabelecimento de cotas nas IES públicas, possibilitaram considerável expansão do ingresso dos jovens às universidades, apesar do reduzido investimento para a permanência destes estudantes contemplados por tais políticas sociais (NEVES, 2012). Como consequência de todos estes processos, que culminaram no fortalecimento da cultura mercadológica, processa-se uma terceira crise, a denominada *crise de hegemonia*. Esta se relaciona à mudança do padrão cultural vasto e tradicional da universidade, para a ênfase na formação de mão de obra direcionada ao mercado (SANTOS, 2011).

O mercado da educação se situa como um dos mais promissores das últimas décadas, e pode-se considerar que sua atuação se organiza em dois níveis distintos: da privatização de serviços prestados na universidade pública; e da autoprodução da universidade como mercado. Em ambos os formatos, o direcionamento notadamente pautado na lógica produtivista determina prejuízos à formação profissional, nas suas mais distintas dimensões (SANTOS, 2011). Observa-se, então, a parceria público-privada como uma iniciativa recorrente, caracterizada pela combinação dos recursos públicos, com as exigências do capital, tendo em vista o lucro e a produtividade.

Esta orientação mercadológica se processa em meio à forma atual do capitalismo, ou capitalismo tardio, que adentra às diversas dimensões da vida social e as fragmenta, agregando características como aceleração, superficialidade e fluidez à vida social. Sob a perspectiva neoliberal de minimização da intervenção do Estado na economia, o capitalismo tardio avança no sentido de acúmulo e reprodução do capital, em contraposição aos direitos sociais. Aliado a este modelo, a parceria público-privada, acaba por contribuir para a precarização do trabalho docente e para a formatação de diretrizes curriculares direcionadas às demandas de mercado. Este cenário, galgado nas últimas décadas, é um dos componentes do campo acadêmico e das relações de dominação que se estabelecem nas IES, fortemente marcadas pela progressiva perda da autonomia docente (CHAUÍ, 2003).

O alinhamento das instituições de ensino às demandas capitalistas é um fenômeno frequentemente aliado às iniciativas empresariais e ao empreendedorismo. Além destas, por meio da iniciativa público-privada, o capital se constitui como a mensagem, direta e indireta, das atividades de ensino. Logo, torna-se crucial retomar a reflexão sobre o papel social da universidade contemporânea, em meio a uma sociedade fragmentada e desigual. As potenciais rupturas nesta universidade de perfil operacional, conforme denomina Chauí (2003), carecem de uma reconfiguração das relações de dominação estabelecidas entre suas dimensões política, social e científica. Sem dúvidas, na base deste modelo de universidade esvaziada, que subjuga

a sua vocação central para a produção do conhecimento, assim como a sua essência universal, está uma estrutura de relações sociais oportunas para a reprodução da divisão social do trabalho.

Um marco importante para a compreensão da natureza de tais modificações é o acentuado processo de expansão do setor privado da educação superior observado no Brasil, especialmente nas duas últimas décadas do século XX. Decorrente da estagnação do crescimento econômico de grande parte das economias mundiais na década de 1970, a expansão do setor culminou na reestruturação dos processos de produção e acumulação do capital (CHAUÍ, 2001; BOSI, 2007). Sob essa perspectiva, a transposição de serviços da esfera pública para a iniciativa privada foi um dos caminhos trilhados, que no campo acadêmico refletiu-se em intensa mercantilização do trabalho docente, especialmente nas IES privadas, mas também nas universidades públicas<sup>18</sup> (BOSI, 2007).

#### TRABALHO DOCENTE

É fundamental considerar a configuração atual do capitalismo e sua estrutura produtiva, em meio à hegemonia neoliberal. Nesta conjuntura, a vivência de intensas transformações das formas de organização do trabalho no Brasil e no mundo geraram profundas modificações nas condições e nos modos de atuação dos professores universitários (BOSI, 2007; MARIN, 2010; LEMOS, 2011).

A atual realidade dos cursos de graduação no Brasil, situa as forças de poder em um contexto de crescente incorporação de professores nas instituições privadas, que muitas vezes não têm qualificação adequada para o exercício da docência. Com regimes de trabalho em tempo parcial ou horista, comumente é necessário acumular extensas horas de trabalho para a obtenção da renda desejada (SAMPAIO, 1991; SEMESP, 2016). A proliferação das contratações temporárias nas instituições públicas, assim como a redução do contingente da mão-de-obra docente, também demonstrou a tendência de precarização do trabalho docente (SANTOS, 2011).

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2019, são cerca de 386 mil docentes atuantes na educação superior no Brasil, dentre os quais 54,3% mantinham vínculo com instituições privadas. Os docentes com regime de trabalho em tempo integral correspondem a 55,22% do total de docentes atuantes no ensino superior brasileira. Nas universidades, esse percentual é superior a 70% (BRASIL, 2021a).

---

<sup>18</sup> A tendência de mercantilização nas IES públicas se manifestou, por exemplo, por meio do crescimento de cursos de pós-graduação *lato sensu* pagos (BOSI, 2007).

Os prejuízos no regime de trabalho são ainda somados ao acúmulo de exigências burocráticas, administrativas e relacionadas ao desempenho de competências pré-estabelecidas (SAMPAIO, 1991; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). O capitalismo tardio acaba por ser um ordenador das relações sociais, impactando na redução da autonomia docente e no uso intenso de tecnologias para a mediação do processo ensino-aprendizagem (SANTOS, 2011).

Frente às pressões do capital, observou-se um vertiginoso crescimento da força de trabalho docente<sup>19</sup>. Nesse novo cenário, profundas modificações nas formas e na rotina de trabalho do professorado se estabeleceram. De tal modo, foram estabelecidas medidas para a flexibilização dos contratos de trabalho, como a efetivação de contratos temporários e do regime de trabalho “horista”, por exemplo (BOSI, 2007). Além disso, uma cultura acadêmica baseada em parâmetros de produtividade progressivamente passou a vigorar, o que se relaciona com a intensificação do trabalho e com frequentes prejuízos à saúde física e mental dos professores (BOSI, 2007; MANZAN e SÁLUA, 2014; BRANDÃO, FERENC e BRAÚNA, 2015).

[...] os discursos que procuram vincular a função docente à produtividade, seja por ingerência da tecnologia, seja pela maior exploração do trabalho, penetram progressivamente no setor educacional e promovem competições de vários matizes entre os docentes, sem que estes vislumbrem a linha de chegada, como se participassem de corrida em areia movediça: mais textos a publicar, mais alunos para atender, mais trabalhos para corrigir, mais relatórios para preencher de um lado; de outro, menos remuneração, menos reconhecimento, menos autonomia (PIOLLI e SOUSA, 2017, p.148).

A vasta rede de IES que se formou no país ao longo das últimas décadas enquadra-se em um paradigma voltado para a geração de mão de obra para um mercado de trabalho efêmero. Em lugar da crítica e da produção de conhecimento, as “organizações universitárias” se apresentam adaptadas ao modelo produtivista. As atividades de pesquisa predominantemente se enquadram em um processo de produção em escala, dedicado à realização de intervenções com vistas à eficiência, ao lucro e à produtividade. Ao apresentar-se transfigurada de um perfil institucional para tornar-se uma entidade administrativa prestadora de serviços, a universidade mostra-se progressivamente esvaziada de seu potencial emancipador, força motriz para as transformações sociais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; CHAÚÍ, 2003).

Os conteúdos curriculares e a forma de sua organização expressam o papel social desempenhado pelas instituições de ensino e se reflete no processo de trabalho dos professores. Assim, as diretrizes curriculares impulsionam e tornam legítimo o processo de trabalho docente

---

<sup>19</sup> A expansão do número de docentes é expressa pela transição de 109 mil funções, em 1980, para 279 mil, em 2004. Tal salto representou um incremento de 154% de cargos docentes, principalmente, no setor privado (BOSI, 2007).

centrado no acúmulo de habilidades técnicas por parte dos alunos e em uma perspectiva individual para a formação profissional, o que contribui para a manutenção das hegemonias ideológicas e reproduz as relações de classe já estabelecidas (APPLE, 1989).

Em contraponto, o autor esclarece que, além do currículo formal, a organização prática das ações educativas no cotidiano, compreendida como ‘currículo oculto’, é indissociável para a real compreensão das relações de poder estabelecidas. Nesse sentido, pode-se afirmar que o ensino valoriza a cultura na sua dimensão de mercadoria, estimulando o consumo e o acúmulo, uma vez que o conhecimento acumulado possui uma direta correspondência econômica (APPLE, 1989).

Um dos aspectos a se destacar como reflexo das transformações ocorridas nas últimas décadas no campo universitário é a perda da autonomia docente, que tende a repercutir em perda de reconhecimento do valor da profissão e do trabalho, conforme ressaltam Pimenta e Anastasiou (2002), Manzan e Sálua (2014) e Brandão, Ferenc e Braúna (2015). Logo, apesar do histórico prestígio social vinculado à docência universitária, uma concepção romantizada da profissão tende se tornar cada vez mais distante, considerando o panorama geral de sobrecarga de trabalho, baixas remunerações, elevado estresse profissional e queda do reconhecimento social. Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que a “deterioração da imagem, do status social e do estatuto profissional da profissão docente” são difusos e resultantes de um processo de construção histórica (p.177).

## **4.2 A Enfermagem**

### HISTÓRICO E CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DO BRASIL

A doação em favor do cuidado ao próximo expressa o traço religioso da profissão, enquanto prática caritativa, tal qual as atividades exercidas pelas irmãs de caridade. A divulgação dos recém-inaugurados cursos de enfermagem no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, também favoreceu a construção de uma imagem positiva da profissão, uma vez que o curso era apresentado como uma oportunidade de serviço à pátria, cuidado ao próximo e crescimento pessoal (RIBEIRO et al., 2006).

Muitas vezes compreendida como uma espécie de vocação, portanto natural, espontânea e precocemente manifesta, a enfermagem pode ser encarada como uma missão. O ideário vocacional que cerca a enfermagem foi fortemente influenciado pelo discurso de Florence Nightingale, que vinculou a enfermagem a condutas de sacrifício, doação e heroísmo (RIBEIRO et al., 2006).

Tais características são frequentemente vinculadas ao feminino e associam as mulheres a uma vocação natural para o desempenho da prática da enfermagem, como uma forma de extensão para o espaço público dos cuidados providos no ambiente privado. Tendo em vista que nas diferentes classes sociais, a mulher é majoritariamente compreendida como a responsável pela manutenção dos cuidados ao lar e à família, essa concepção reforça que há uma espécie de “saber natural” para cuidar associado às mulheres (LOPES, 1996; RIBEIRO, et al., 2006; BARRETO, 2014).

Em contraposição, o masculino é vinculado ao saber técnico e a aspectos considerados de maior importância, como as preocupações com a vida financeira e com o progresso. Dessa forma, a posição de subordinação vivenciada nas famílias se reflete na posição inferior das mulheres e de suas profissões no mercado de trabalho (CHIES, 2010).

Padilha (1991) esclarece que a condição de inferioridade vivenciada pelas mulheres, desde a infância, ecoa na reprodução social de papéis para os quais foram socializadas, com inferências diretas na vida profissional.

O papel social de subordinação reservado às mulheres na esfera privada/doméstica se estende à esfera pública/profissional porque a maior parte do fazer em enfermagem reproduz as atividades da vida privada e que são essenciais à sobrevivência humana (PADILHA, 1991, p.31).

Nesse sentido, os estereótipos e imagens historicamente construídos sobre as profissões inspiram os sujeitos na escolha de uma determinada trajetória de formação profissional, uma vez que impactam na identificação com a profissão escolhida (RIBEIRO et al., 2006). Na enfermagem, os estereótipos comumente remontam à conformação histórica da profissão enquanto prática de origem religiosa e caritativa, vinculam-se os estereótipos de bondade, abnegação, dedicação e obediência (PADILHA, 1991; RIBEIRO et al., 2006). Enquanto prática laica, consolidada a partir da Reforma Protestante, a profissão foi vinculada à noção de trabalho moralmente duvidoso e de classe social inferior (JESUS et al., 2010) ou mesmo como profissão malvada e vulgar (RIBEIRO et al., 2006).

Ambas as concepções predominantes, vinculam a enfermagem à imagem de uma prática servil e subalterna. Portanto, as marcas de um exercício profissional socialmente desvalorizado permanecem ativas e permeiam a escolha ocupacional, conforme observado por Ribeiro et al., (2006), que estudaram o imaginário social envolto na escolha profissional de um grupo de enfermeiras.

A enfermagem brasileira congrega um grande volume de profissionais, o que a caracteriza como a maior categoria profissional da saúde no país. Com mais de 2 milhões e 600

mil inscrições ativas no conselho profissional, essa volumosa força de trabalho apresentou vertiginoso crescimento nas últimas décadas, segundo dados da Fundação Oswaldo Cruz e do Conselho Federal de Enfermagem (FIOCRUZ E COFEN, 2017; COFEN, 2022).

O aumento dos postos de trabalho acompanhou a progressão do número de profissionais inscritos e, dentre outros aspectos, reflete a expansão econômica dos serviços de saúde frente à intensificação das relações capitalistas no setor (SOUZA, MENDES e CHAVES, 2020).

A composição diversa da categoria, subdividida entre auxiliares de enfermagem, técnicos de enfermagem e enfermeiros, contribui para a constituição de um quadro heterogêneo baseado na formação profissional. Enquanto auxiliares e técnicos de enfermagem apresentam formação em nível médio, os enfermeiros obtêm o título profissional após a conclusão do curso superior, apresentando atribuições e responsabilidades distintas dos demais (COFEN, 1986).

No entanto, apesar da divisão técnica do trabalho e de haver grandes diferenças regionais no que se refere às condições de trabalho, em geral, predominam regimes de trabalho intensos e baixa remuneração salarial. As condições precarizadas e típicas do capitalismo contemporâneo constituem-se como objeto de luta por parte de movimentos organizados, como acontece na já extensa reivindicação pela regulamentação do piso salarial para toda a categoria. Ainda assim, constata-se uma predominante desmobilização coletiva na enfermagem, marcada por reduzida resistência e ação sindical pouco expressiva (FIOCRUZ e COFEN, 2017; SOUZA, MENDES e CHAVES, 2020).

Os profissionais enfermeiros representam cerca de 24,7% da força de trabalho de toda a categoria profissional e vivenciam a realidade de uma parcela de profissionais que alcançaram o ensino superior (COFEN, 2022). Estes profissionais podem ser considerados privilegiados no acesso à educação, em relação aos auxiliares e técnicos de enfermagem, no entanto, sabe-se que os cursos de graduação em enfermagem no Brasil apresentam expressiva tendência de congregar alunos de classes populares (GATTI et al., 2017).

Em estudo realizado junto à cerca de 1.500 concluintes do ensino médio no Brasil, a enfermagem foi a 8ª carreira mais citada entre os alunos de escolas públicas como primeira opção de escolha para o vestibular. Entre os alunos provenientes de escolas privadas, a carreira ocupava a 16ª posição (GATTI et al., 2017).

O perfil dos alunos da graduação em enfermagem inscritos para o ENADE 2016 também sinaliza esta tendência, uma vez que a maioria declarou renda familiar inferior a 3 salários mínimos. O índice de pais com ensino superior é notadamente baixo, sendo de 11,1% em relação ao pai e 16,6% em relação à mãe (INEP, 2017). Tendo em vista os dois primeiros ciclos

completos de aplicação do ENADE, o curso de enfermagem ocupou a 8ª posição dentre os cursos com menor percentual de pais com ensino superior, em um grupo de 47 cursos analisados. Assim como na enfermagem, distintas graduações apresentaram a primeira geração familiar no ensino superior nas últimas décadas, o que se configura como importante indicador de redução da desigualdade social com base nos anos de escolaridade (RISTOFF, 2013).

Dentre os alunos inscritos, 71,6% declararam a realização integral do ensino médio em escola pública (INEP, 2017). Os dados demonstram, ainda, a tendência de que os alunos provenientes da educação pública realizem a graduação em IES privadas, fato que não foi observado no conjunto de alunos entrevistados.

Em 2017, o curso de enfermagem foi o sexto curso de graduação com o maior número de matrículas no Brasil (INEP, 2019). Em grande parte, tal fato se deve à intensa expansão do ensino da enfermagem no país, que resultou em um crescimento do número de vagas de 843,7% entre os anos de 1991 e 2004. A ampliação do número de cursos e vagas ofertados foi predominantemente maior na região sudeste e nas instituições privadas (INEP, 2006).

As desigualdades de gênero no campo do trabalho manifestam-se pela maciça precarização e desvalorização do trabalho feminino, com postos de trabalho menos estáveis e com menor remuneração. Os reflexos das disparidades relacionadas ao gênero são bastante evidentes nas profissões da área da saúde. Frequentemente, a medicina é vinculada ao masculino, à legitimidade científica e ao saber técnico direcionado para a cura. Em contraposição, a enfermagem é vinculada ao feminino, ao saber prático e aos cuidados para atendimento às necessidades básicas, conseqüentemente menos valorizada que as práticas associadas ao masculino (SOF, 2007).

#### A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM ENFERMAGEM

Enquanto processo formativo desenvolvido durante a graduação, a formação do profissional enfermeiro é orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem - DCN/ENF, firmadas no ano de 2001. Em suas instruções gerais, as DCN/ENF estabelecem o perfil do formando egresso, ressaltando a centralidade do rigor científico e intelectual, dos princípios éticos e da responsabilidade social. Em linhas gerais, as DCN/ENF se direcionam frente a expectativa de um profissional “com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva” (BRASIL, 2001, p.1).

De tal forma, a norma direciona a estruturação dos cursos de graduação em enfermagem com vistas ao perfil profissional almejado. Assim, as DCN/ENF determinam a

organização geral do curso, contemplando aspectos como as competências e habilidades esperadas dos egressos, os conteúdos curriculares essenciais, os atributos de estágios e de atividades complementares.

No entanto, tendo em vista as particularidades de cada contexto local, distintos formatos acadêmicos se estabelecem no cotidiano das IES, ainda que norteadas pelas mesmas definições das DCN/ENF. Variadas conformações pedagógicas, administrativas e estruturais viabilizam uma múltipla configuração institucional no cenário brasileiro da formação acadêmica em enfermagem. Soma-se, ainda, a pluralidade da organização do quadro docente; a composição variada das aulas práticas e estágios; bem como a diversidade da ênfase formativa, de acordo com as áreas de atuação profissional. Logo, um quadro heterogêneo e complexo se compõe, afastando a possibilidade de um modelo único de formação que estabeleça um perfil profissional padronizado (LEONELLO, NETO e OLIVEIRA, 2011; MAGNAGO e PIERANTONI, 2020).

Frente às transformações sociais vividas nas duas últimas décadas e às perspectivas atuais de trabalho do enfermeiro, surgem discussões a respeito da necessidade de reformulação das DCN/ENF, para redirecionar alguns pilares da formação acadêmica. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação lançou o Parecer/CNE nº 334/2019, que contém recomendações para a composição de novas DNC-ENF (BRASIL, 2019a). Dentre outros aspectos, são propostas ações que minimizam o papel social do enfermeiro em relação à DCN/ENF – 2001; que não contemplam os cursos de licenciatura; e que consideram a possibilidade de realização da graduação em modalidade semipresencial. Além disso, a proposta descortina o direcionamento mercadológico da profissão, ao estabelecer vinculação direta entre pesquisa e prática empreendedora, bem como por recomendar que o reconhecimento das demandas de mercado contribua efetivamente para a definição do perfil dos egressos.

Entidades representativas de classe, como o Cofen, a Associação Brasileira de Enfermagem – ABEn e o Conselho Nacional de Saúde - CNS têm manifestado posicionamento contrário a algumas determinações do Parecer do CNE, considerando a indispensabilidade de amplas discussões que possam pautar a elaboração de novas diretrizes curriculares (ABEn, 2021; BRASIL, 2021b).

Diante das contradições evidenciadas na legislação que regulamenta a formação dos profissionais enfermeiros, bem como da variabilidade dos arranjos institucionais vigentes, vislumbra-se a complexidade do perfil de formação da enfermagem no ensino superior. A

coexistência de distintas perspectivas e realidades no processo formativo desenvolvido nos cursos de graduação impacta não somente nas vivências acadêmicas, como também na formação da força de trabalho da enfermagem.

#### CARACTERIZAÇÃO PRODUTIVISTA DO CAMPO DA SAÚDE

Diversos estudos investigam a lógica institucional de reprodução do poder no meio universitário, especialmente as relações de poder baseadas nos cargos docentes e na autoridade intelectual. Partindo-se da compreensão de que a vivência nas instituições de ensino superior reproduz as condições gerais da vida social, um recorte dos cursos de graduação da área da saúde delimita uma perspectiva de análise interessante, tendo em vista as relações de dominação baseadas na divisão social do trabalho, os efeitos das relações de poder na perspectiva do cuidado em saúde, e especialmente o papel central do setor saúde na reprodução da força de trabalho.

Em termos quantitativos, observa-se um crescente incremento do mercado da educação universitária em saúde. Segundo dados do estudo multicêntrico realizado por Frenk et al., (2010), a cada ano, cerca de 1 milhão de pessoas no mundo se formam nas áreas da medicina, enfermagem e saúde pública. O Brasil se apresenta como um dos quatro países com a maior concentração de instituições de ensino com oferta de cursos, o que se expressa em um contingente crescente de mão de obra para trabalhar no setor saúde. Em um cenário global, a expressividade do setor sinaliza a sua importância na produção e acúmulo de bens pelo sistema capitalista.

Este contexto de “formação em larga escala” se dá no âmago da educação mercantilizada e esvaziada da consciência do papel social das práticas de cuidado em saúde. As políticas educacionais favorecem a composição deste cenário, considerando-se o foco na formação baseada em competências técnicas que têm reflexo imediato no desempenho profissional, além da crescente liberdade conferida às IES para a definição dos perfis profissionais almejados (GALLEGUILLLOS; OLIVEIRA, 2001).

Sabe-se que os cursos de graduação geram condições para a formação de profissionais de saúde aptos a manter a cadeia produtiva no setor, fortemente caracterizada pela mediação tecnológica, que se expressa pelas inovações tecnológicas materiais, como os recursos diagnósticos e terapêuticos; e não materiais, como as inovações de gestão e de organização do processo de trabalho (ALMEIDA, 1999; SANTOS, 2011, PIRES et al., 2012). Segundo Pires et al., (2012), a difusão do uso destas tecnologias é atrativa ao mercado, pois viabiliza lucro,

porém, também apresenta elevado custo social, como o aumento da carga de trabalho. Logo, entende-se que a formação profissional em saúde reproduz relações sociais típicas da sociedade capitalista contemporânea e que se concretizam na realização do capital e na manutenção de práticas profissionais marcadas pelo sofrimento profissional e pela alienação social.

Em meados do século XX, Donnangelo (1975) já destacava o necessário rompimento com a falácia da neutralidade médica, ao analisar com profundidade a natureza do trabalho médico no contexto da sociedade capitalista. Apesar desse estudo, assim como inúmeros outros, destacar a atuação categoria médica, é possível compreender que esta representa o contingente de trabalhadores da saúde, no que se refere aos efeitos de sua participação no setor produtivo (DONNANGELO, 1975).

Uma face dessa participação corresponde à reprodução dos modos de produção por meio do processo de trabalho em saúde. Nesse sentido, o campo da saúde, enquanto repositório de inúmeros processos de trabalho, não escapa à lógica de produção do capital, necessário para a manutenção do sistema. A lucratividade decorrente da indústria farmacêutica, da exploração da força de trabalho dos profissionais de saúde, e do proeminente setor de planos de saúde, são alguns exemplos da elevada produtividade do setor, que conta com o crucial mecanismo de controle sobre a autonomia do trabalhador. Soma-se a este potencial, o fato das práticas de cuidado promoverem a emergência de um público consumidor de produtos cada vez mais diversos e valorizados com a inovação tecnológica, a destacar-se procedimentos diagnósticos e medidas terapêuticas (ALBUQUERQUE, 2009).

Além da dimensão diretamente relacionada ao processo de trabalho em saúde, um desdobramento decisivo das práticas profissionais é promover a preservação dos corpos aptos para o trabalho. Esta é uma atribuição específica, que destaca o papel do mercado de trabalho em saúde na reprodução de bens no sistema capitalista. A tarefa elementar da medicina - extensiva a toda prática de cuidado em saúde - se destina à manutenção da força de trabalho e ao controle de tensões no mundo do trabalho, uma vez que o corpo se constitui como seu objeto primordial de trabalho (DONNANGELO; PEREIRA, 1976).

A extensão da prática médica ao longo do século XX, por meio da incorporação progressiva do cuidado às populações, desencadeia o fenômeno da medicalização da sociedade. Aliada à regulação e normatividade da prática profissional, o cuidado médico individual favorece a capilarização das metas produtivistas (DONNANGELO; PEREIRA, 1976).

Essa aplicação da medicina ao corpo, enquanto agente socialmente determinado da produção econômica, fundamenta, entre outras, uma perspectiva de análise que apreende a participação da prática médica no processo de acumulação através de sua imediata articulação com a estrutura econômica, em particular com o momento da produção (DONNANGELO; PEREIRA, 1976, p.34-5).

Nesta configuração do trabalho em saúde, destinado à manutenção da divisão social do trabalho, a educação profissional é um elemento central, pois é necessário formar profissionais coerentes com o perfil de atuação para o exercício do poder sobre a força de trabalho. Dessa forma, compreende-se que a conformação atual da universidade contemporânea exerce a função de transmissão ideológica, aliada à formação técnica, capaz de manter a divisão social do trabalho funcionando e de maneira lucrativa (SANTOS, 2001; CHAUI, 2003; ALBUQUERQUE, 2009).

Diante de tal constatação, fica evidente o alinhamento da universidade contemporânea - especificamente das IES com cursos de graduação do campo da saúde - ao sistema de dominação e exploração social. Esta posição deixa patente o quanto o ensino superior se desvirtuou dos ideais universais e de uma formação para a cidadania, capaz de minimizar as iniquidades sociais.

## 6. OBJETIVOS

### Objetivo geral

Compreender e caracterizar a prática social de alunos e professores de cursos de graduação em enfermagem em relação à lógica mercadológica que vigora das instituições de ensino superior.

### Objetivos específicos

- Identificar e analisar como professores e estudantes de cursos de graduação em enfermagem percebem a formação do profissional enfermeiro.
- Compreender como se configuram as relações sociais estabelecidas entre professores e alunos de cursos de graduação em enfermagem.
- Reconhecer quais são os impactos psicossociais da dinâmica universitária na vida de discentes e docentes de cursos de graduação em enfermagem.
- Qualificar as percepções de discentes e docentes de cursos de graduação em enfermagem a respeito das implicações de mercado na formação do profissional enfermeiro.
- Caracterizar como se configuram as formas identificadas de resistência à lógica neoliberal vigente no meio universitário, seus agenciadores, amplitude e estratégias adotadas.

## 7. MÉTODO

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa social, de natureza descritiva e exploratória, e de abordagem qualitativa. Os procedimentos desenvolvidos visaram o aprofundamento da aproximação à realidade social, porém consciente de suas limitações, frente à complexidade e dinamismo dos fenômenos em análise.

Com a finalidade de analisar as formas sociais de atuação de professores e alunos no ensino superior, foi delineado um percurso metodológico amplo e extenso, capaz de circunscrever o objeto de investigação proposto.

Conforme esclarece Apple (1989), *“a cultura do trabalho não é facilmente visível ao observador externo, é preciso viver dentro dela para chegar a uma compreensão de suas sutilezas e organização”* (p.91). Logo, segundo o autor, estudos etnográficos no campo da educação são importantes para fundamentar a análise de conjuntos sociais e permitir compreender como as práticas cotidianas contribuem para a conformação das condições objetivas de vida.

Portanto, partiu-se do pressuposto que seria necessário aproximar da vida cotidiana no ambiente acadêmico, de forma que fosse possível acessar de maneira concreta a realidade social em estudo.

### 7.1 Seleção dos campos de pesquisa

A seleção das instituições de ensino superior para a fase empírica foi conduzida pelo interesse em realizar a pesquisa em uma instituição pública e uma instituição privada, simultaneamente, a fim de se apreender a realidade em instituições com natureza distinta de financiamento e gestão. Ambas as IES estudadas se apresentaram como opções viáveis, ainda que a natureza regimental de ambas as configure como públicas. No entanto, o conjunto de variáveis empíricas distintas nas referidas instituições reforçou a variabilidade e a validade da seleção.

Também foram considerados, como critérios de seleção, os vários deslocamentos necessários durante a etapa de observação e de entrevistas. Além disso, a obtenção da anuência institucional para a realização da coleta de dados limitou a realização da pesquisa em outras três instituições de ensino superior da rede privada, que foram anteriormente acessadas.

Frente às limitações de tempo e viabilidade logística da pesquisa, foram realizados contínuos movimentos de aproximação e distanciamento em relação aos campos de estudo,

compreendendo que não é possível obter uma reconstrução exata da realidade, mas uma reconstrução dos fenômenos em pesquisa por meio da conexão dos variados elementos observados durante a imersão no campo.

As duas IES pesquisadas são credenciadas como universidades<sup>20</sup> e oferecem vagas regulares para cursos de graduação em enfermagem, regulamentados junto ao Ministério da Educação. Ambas estão situadas no Estado de São Paulo e possuem mais de 40 anos de existência. Caracterizam-se como instituições de grande porte com mais de um *campi* e apresentam mais de 10 mil alunos matriculados em variados cursos, de distintas áreas do conhecimento.

Com expressividade estadual e nacional diversas, cada uma das instituições apresenta características específicas, tais como os regimes mantenedores, o formato de organização administrativa e as formas de ingresso discente. Nesse sentido, é relevante considerar o domínio de diferenças e especificidades, especialmente no contexto dos cursos de graduação em enfermagem analisados.

Tendo em vista a distinção das circunstâncias que regem cada uma das instituições pesquisadas, será preservada a caracterização diferencial das mesmas, considerando-se que se fundam sob a mesma lógica macroestrutural, contudo, apresentam características que as constituem como campos sociais distintos.

A caracterização de cada instituição procurará detalhar aspectos importantes para a compreensão de sua dinâmica de funcionamento, uma vez que se caracterizam como o palco das relações sociais em análise.

## **7.2 Seleção dos participantes de pesquisa**

As entrevistas foram realizadas junto a professores e alunos dos cursos de graduação em enfermagem das IES pesquisadas, sem que houvesse uma seleção prévia dos sujeitos. A participação aleatória alinhava-se à expectativa de contemplar alunos matriculados em distintas fases do curso, assim como professores atuantes em atividades variadas, sem privilégio de perfis específicos de participantes.

---

<sup>20</sup> As universidades são instituições pluridisciplinares, identificadas pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Segundo o Decreto nº 9.234/17 da Presidência da República, são caracterizadas por: apresentarem um terço do corpo docente com contratação em regime de tempo integral e titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; possuírem programas de extensão nas áreas de conhecimento dos cursos de graduação ofertados; possuírem programas de iniciação científica coordenados por docentes doutores ou mestres; dentre outros aspectos avaliativos.

Tendo em vista o alcance dos voluntários e os agendamentos realizados com sucesso, foram realizadas nove entrevistas com discentes e oito entrevistas com docentes, que foram consideradas um número viável para a análise e satisfatório para a composição dos dados.

Na IES-A, a participação espontânea de quatro alunos se deu a partir de uma breve apresentação da pesquisa às turmas de graduação nas primeiras ocasiões de visita à instituição, nas quais foi realizado amplo convite para a participação da entrevista individual. A realização da quinta entrevista foi efetivada a partir da abordagem livre aos alunos que transitavam nos corredores do pavilhão de aulas. Com boa vontade e interesse, os cinco alunos se disponibilizaram a participar, estendendo os seus horários de permanência rotineira na instituição.

Por sua vez, os docentes foram abordados individualmente, no entanto, somente três se apresentaram disponíveis para participar da entrevista. A dificuldade de encontro dos docentes nas instalações do Departamento de Enfermagem, em momentos não coincidentes ao período de aulas, foi um fator dificultador para o recrutamento de participantes. Além disso, alguns pareceram se mostrar desconfortáveis com a possibilidade de participar da entrevista, inclusive quanto ao uso do gravador como meio de registro dos diálogos estabelecidos.

As três participantes se mostraram disponíveis, no entanto, nenhuma delas concedeu a entrevista no encontro inicial, sendo necessário, em um dos casos, promover três encontros prévios e vários contatos eletrônicos para que a entrevista fosse viabilizada. Ainda assim, horários foram agendados e desmarcados, tendo como justificativas a intensa agenda de compromissos institucionais ou mesmo externos, o que dificultou consideravelmente a coleta de dados.

Na IES-B, foi inviabilizado o contato prévio com os sujeitos, em cumprimento às normas institucionais. Logo, a partir de uma mensagem eletrônica, encaminhada via e-mail pelo serviço de graduação, todos os professores e alunos do curso tiveram acesso a uma carta de apresentação da pesquisa e ao convite para participar da entrevista. Somente a partir de uma resposta positiva a esse contato, a entrevista poderia ser agendada.

Um total de sete alunos estabeleceu contato espontâneo, no entanto, devido ausência de respostas dos discentes ou dificuldades para o agendamento, especialmente pela intensa rotina de atividades do curso, apenas quatro entrevistas foram efetivadas.

Quanto aos docentes, quatro retornos espontâneos se processaram, o que resultou na possibilidade de agendamento de três entrevistas decorrentes do contato via e-mail. Além dessas, uma entrevista ocorreu a partir do conhecimento prévio de uma docente em relação ao projeto de

pesquisa e de sua disponibilização para participar. A quinta entrevista se deu pelo contato de uma docente, que foi sensibilizada a participar da pesquisa por meio da indicação de uma colega de trabalho, que foi entrevistada previamente. A intensa agenda de compromissos institucionais, especialmente convocação para reuniões, gerou a necessidade de vários reagendamentos por parte das participantes.

Em ambas IES observou-se relativa proximidade entre os grupos de discentes e o grupo docente, constatado pelo fato de alguns dos alunos entrevistados ocuparem vagas como bolsistas de projetos coordenados por docentes que também foram entrevistados. Especialmente na IES-B, verificou-se comum interesse ou identificação com a temática da pesquisa, fato expresso pelos alunos nas conversas que antecederam ou mesmo durante a entrevista.

### **7.3 Coleta dos dados**

As técnicas empregadas para a coleta de dados foram a observação participante e a realização de entrevistas semiestruturadas, que transcorreram no período correspondente aos meses de abril e outubro de 2019. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de Ética em pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo e seguiu a resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

A imersão nos campos de pesquisa foi favorecida pela vivência prévia da pesquisadora no meio acadêmico, sob a condição de discente e docente, bem como o acúmulo experiências e observações em distintos ambientes universitários.

A proximidade e a familiaridade com o campo de estudo, segundo alguns autores, oferece elementos favoráveis para o processo de análise e para o enriquecimento dos resultados de pesquisa. Especialmente a análise social das relações cotidianas, tem potencial de favorecer a compreensão do objeto de estudo, por meio do confronto intelectual com o familiar (VELHO, 1994).

Foi realizada uma aproximação inicial de situações objetivas de trabalho docente e da conjuntura de interações sociais estabelecidas entre professores e alunos de cursos de graduação em Enfermagem. Logo, a visita às instalações, a permanência nas salas de aula e ambientes institucionais frequentados por professores e alunos possibilitaram a realização de observações sistemáticas e interações informais.

As visitas às IES permitiram o acesso às distintas formas de interação social que, de maneira geral, caracterizam a dinâmica cotidiana dos participantes. Os aspectos observados

foram devidamente registrados em diário de campo, com atenção para que o ato do registro não gerasse estranhamentos ou desconfianças entre alunos e professores das instituições pesquisadas.

As entrevistas foram realizadas junto a 8 professores e 9 alunos dos cursos de graduação em Enfermagem das IES selecionadas, com base em um roteiro de entrevistas semiestruturado elaborado a partir dos objetivos de pesquisa (APÊNDICE A). As entrevistas foram realizadas com privacidade e no ato foi fornecido o Termo de Consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B).

Dentre os discentes, salas de aula vazias e espaços pouco movimentados no ambiente acadêmico foram o palco dos diálogos travados. Especialmente na IES-B, os discentes participantes foram eloquentes na descrição de suas experiências e percepções. A dificuldade para encontrar um espaço privativo para a realização das entrevistas foi recorrente. No entanto, o ambiente pareceu não inibir os entrevistados, ainda que três entrevistas tenham sido realizadas em área pública da Escola de Enfermagem e uma delas tenha sido interrompida por um funcionário responsável pela limpeza e fechamentos das salas de aula.

Em relação aos docentes, na IES-A, as entrevistas concretizadas foram realizadas em ambientes diversos, uma vez que os professores não dispõem de espaço individual e privativo para o trabalho, excetuando-se o caso do diretor do Departamento de Enfermagem. Dessa forma, interrupções foram vivenciadas, além de certo estado de prontidão quanto à chegada de alguém. De toda a forma, alguns diálogos foram bastante extensos, chegando a superar 60 minutos de duração.

Na IES-B, quatro entrevistas ocorreram nos gabinetes privativos das docentes e uma delas na sala de reuniões do departamento. Ainda assim, aconteceram interrupções decorrentes da rotina de trabalho, sem que houvesse prejuízos aos diálogos estabelecidos.

As questões norteadoras atuaram como estímulos à fala dos sujeitos, compondo-se de temáticas centrais para acesso às percepções dos sujeitos. Sua elaboração visou um primeiro direcionamento aos objetivos da pesquisa, no entanto, trata-se de um guia aberto e informal, pois o diálogo a ser estabelecido com o participante foi construído caso a caso, valendo-se da comunicação estabelecida.

Todos os 17 entrevistados concederam informações sociodemográficas essenciais para o delineamento de perfis relacionados à origem social. Estas, por sua vez, tendem a clarificar aspectos diretamente relacionados às experiências vivenciadas no ensino superior. Além disso, também foram coletadas informações referentes às atividades acadêmicas desenvolvidas na instituição, a fim de possibilitar maior aproximação da rotina estabelecida na universidade.

No caso das docentes, dados relacionados ao histórico profissional e aos cargos institucionais ocupados foram informados na entrevista e complementados pelo acesso ao *Currículo Lattes* das entrevistadas.

Os dados obtidos para a caracterização das instituições de ensino contaram com variadas fontes, sobretudo os dados oficiais divulgados pelas próprias instituições, seja por consulta aos meios digitais ou pela consulta direta às secretarias de graduação ou departamento. Parte dos dados decorreu, ainda, das observações realizadas *in loco*, especialmente os aspectos referentes à estrutura física e organização local das atividades.

A observação participante possibilitou uma maior compreensão da dinâmica de cada campo de pesquisa e foi realizada durante um período de cerca de 3 semanas em cada IES. Como um procedimento complementar às entrevistas, possibilitou, além do aprofundamento na caracterização dos ambientes de pesquisa, uma melhor condução do diálogo com os participantes e favoreceu a análise dos dados.

#### **7.4 Procedimentos de análise**

A totalidade de dados obtidos caracteriza um amplo e complexo conjunto, composto por similitudes e contradições. Compreende-se que expressam faces da organização social no meio universitário e especialmente no ensino superior em enfermagem. Em ampla perspectiva, dizem respeito à estrutura social típica do primeiro quartel do século XXI, na fase tardia do capitalismo, sob a lógica da regionalização socioeconômica do espaço mundial.

Trata-se de um cenário sociocultural que se deriva da conjuntura produtivista e que reflete os avanços científicos e tecnológicos correspondentes ao período histórico e ao espaço social no qual se desenvolve. Dessa forma, as falas dos agentes sociais, foco desta pesquisa, assim como as notas das observações realizadas diretamente no campo de pesquisa, constituem-se como formas de manifestação da tessitura social.

As falas foram gravadas em áudio e inteiramente transcritas. Houve um esforço para incentivar a livre expressão dos entrevistados e o percurso natural das falas foi respeitado. As breves intervenções realizadas pela pesquisadora visaram estimular os relatos, esclarecer aspectos pouco compreendidos, ou ainda, detalhar relatos superficiais.

A investigação se orientou com base no conjunto de forças que atuam na conformação da lógica mercadológica vigente na formação do profissional do enfermeiro. Tendo em vista o alcance dos objetivos do estudo e com base nas questões norteadoras componentes do roteiro de entrevistas, foram identificados elementos centrais dos discursos dos sujeitos.

Assim, a base para a organização do conteúdo em categorias foram os principais temas componentes das questões norteadoras que estimularam as narrativas dos participantes e que dizem respeito aos aspectos relacionados ao ingresso no curso de enfermagem; ao cotidiano da vida na universidade; às relações sociais estabelecidas no ambiente universitário; à percepção das influências produtivistas no ensino superior em enfermagem; às reações dos atores frente esta influência.

De tal forma, em busca de elucidar aspectos determinantes dos discursos que possibilitassem ampliar a compreensão a respeito das circunstâncias que regem as relações sociais e o posicionamento dos agentes sociais nas IES pesquisadas, o conteúdo das entrevistas foi agrupado em seis categorias de análise relacionadas ao ensino superior em enfermagem, quais sejam: *Motivação para o ingresso; Formação acadêmica; Relação entre ensino e mercado; Relações sociais; Sensações; Atitudes.*

Após a leitura integral de cada entrevista, as narrativas foram decompostas e segregados os trechos característicos de cada categoria. Em seguida, procedeu-se à reunião e à descrição dos fragmentos componentes de cada categoria, considerando o conjunto de entrevistas realizadas junto ao grupo de discentes e em seguida as entrevistas realizadas junto ao grupo de docentes. De posse da caracterização detalhada de cada categoria para ambos os grupos, foram identificados os aspectos de destaque, com base na similitude entre os conteúdos e na relevância frente ao objeto de pesquisa, o que proporcionou a conformação das subcategorias de análise.

Por sua vez, estas foram estabelecidas com base no reconhecimento das convergências existentes entre os discursos dos discentes, a fim de favorecer a apresentação dos achados. Portanto, o conjunto de categorias e subcategorias de análise resultou de um esforço analítico para favorecer o entendimento do vasto conteúdo das entrevistas. Sua composição propõe um formato de organização que visa expor o conteúdo de maneira compreensível e articulada.

Do conjunto de narrativas foram selecionados os aspectos de destaque, que puderam ser organizados com base em suas aproximações argumentativas. Então, a partir do reconhecimento das correspondências com as categorias estabelecidas foi possível encontrar as características dominantes dentre os entrevistados.

## 8. RESULTADOS

### 8.1 Caracterização dos campos de pesquisa

#### INSTITUIÇÃO-A

A IES-A é caracterizada como uma Instituição Municipal de Ensino Superior, na condição de Autarquia Educacional de Regime Especial. Neste formato, possui autonomia administrativa, sendo mantida financeiramente por meio de mensalidades pagas pelos alunos matriculados e por outras formas de renda específicas, havendo a possibilidade de subvenções dos poderes públicos. Em suma, o reitor e vice-reitor são nomeados pelo Prefeito Municipal, mas a instituição possui estrutura jurídica própria.

Fruto da unificação de seis faculdades independentes, que se caracterizavam como instituições particulares ou como autarquias municipais, a universidade congregou um sistema de ensino unificado, criado no ano de 1974 e instalado em 1976. Sua criação foi viabilizada por uma lei municipal e suas instalações são uma concessão do poder público municipal.

Está localizada em um município do interior do estado de São Paulo que é considerado um dos polos industriais da região, com cerca de 300.000 habitantes. Com um total de 11 *campi*, sendo um deles localizado em outro município da região, a universidade conta com diversas unidades. Além disso, são 97 polos de Educação à Distância (EAD), presentes em 90 cidades brasileiras, inclusive fora do Estado de São Paulo.

A IES-A é bastante conhecida regionalmente e procurada com frequência por alunos residentes em municípios próximos. Em contraposição, nos rankings nacionais que consideram pesquisa, ensino, inovação, internacionalização e mercado como critérios de avaliação, a instituição ocupa posições de pouco destaque.

Atualmente, conta com cerca de 10.000 alunos e um quadro de 41 cursos de graduação, congregados nas áreas de Biociências, Exatas, Humanas e Tecnologia, além de 33 cursos de graduação na modalidade à distância. A pós-graduação é composta por 23 programas de pós-graduação *lacto sensu* e 13 programas *stricto sensu*, com mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado, além das modalidades em EAD.

A administração superior da universidade tem finalidade coordenadora, normativa, consultiva, deliberativa e fiscalizadora. Compreende a Reitoria; Vice-reitoria; Pró-reitorias; e os Órgãos Colegiados Centrais, que são organizados por meio de conselhos. O Conselho Universitário é o órgão máximo em termos deliberativos e consultivos e além dos

representantes discentes, conta com três representantes do corpo técnico-administrativo; um representante do corpo discente; e um representante da comunidade.

Os Departamentos são considerados a unidade educacional básica e têm a finalidade de coordenar as atividades de ensino, a pesquisa e a extensão dos cursos de graduação. O diretor de cada um dos 23 departamentos da universidade é escolhido por meio de votação secreta pelo corpo docente e seu mandato é de dois anos, extensivo por mais dois.

O ingresso dos estudantes na graduação se dá por meio de processo seletivo classificatório, que pode ocorrer por meio de prova agendada; de exames reconhecidos (ENEM<sup>21</sup> com aproveitamento superior a 30%); aprovação em vestibular de outra IES no ano vigente; transferência externa; ou obtenção de segunda graduação. Logo, observa-se uma baixa especificidade de exigências para o ingresso, uma vez que processos seletivos promovidos por outras instituições são reconhecidos como válidos. Não foram evidenciadas ações afirmativas para ingresso na universidade.

Os docentes são admitidos por meio de concurso público de provas /títulos e passam por período probatório de três anos. A carreira do magistério superior se dá pela progressão sequencial nos cargos de Professor Auxiliar; Professor Assistente; Professor Adjunto e Professor Titular. Os cargos são definidos por uma comissão, respeitando-se avaliação de desempenho, titulação e tempo de carreira. Há ainda a possibilidade de admissão por meio dos cargos de Professor Colaborador e Professor Visitante, que são excepcionais e desvinculados da carreira do magistério superior da instituição.

O regime de trabalho docente pode ser integral, com 40 horas semanais e mínimo de 20 horas dedicadas a atividades de pesquisa, extensão e planejamento; completo, com 20 a 40 horas semanais de trabalho; e parcial, com cumprimento de 08 a 20 horas semanais de aulas. A remuneração é baseada nas horas efetivamente cumpridas segundo o cargo ocupado, além dos adicionais, como aqueles relacionados ao tempo de exercício efetivo do cargo. As horas trabalhadas, com efeito em remuneração, serão aquelas empregadas efetivamente na realização de atividades didáticas.

### *Curso de graduação em enfermagem*

A IES-A sediou o primeiro curso de graduação em enfermagem da região em que se localiza, que foi instalado no ano de 1978 e reconhecido pelo MEC em 1982. A primeira turma

---

<sup>21</sup> Exame Nacional do Ensino Médio, realizado anualmente e promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

contava com 80 alunos, o curso tinha a duração de três anos e as atividades aconteciam em período integral.

Segundo o projeto pedagógico do curso, sua missão é “formar profissionais capazes de constante aprendizado, preparados para atuar, com base nos princípios éticos e com vistas ao exercício pleno da cidadania”, dentre outros aspectos. De acordo com a descrição institucional do curso, prioriza-se a formação profissional generalista e com ênfase no SUS. Espera-se que o profissional seja dotado de conhecimento teórico-prático e habilidades para identificar necessidades de saúde; desenvolver programas de educação em saúde; realizar pesquisas; desempenhar atividades gerenciais; e planejar, supervisionar e executar a assistência de enfermagem.

As atividades de Pós-Graduação na área de Enfermagem compreendem 11 cursos de especialização *Lato Sensu*, no entanto, não há previsão para a abertura de novas turmas.

O curso de nutrição foi incorporado ao Departamento de Enfermagem no ano de 2013. Por sua vez, o Departamento de Enfermagem e Nutrição está vinculado à Área de Biociências e congrega um quadro diverso de professores, sob a coordenação bianual de um docente que exerça suas atividades em uma das duas graduações.

A cada semestre são oferecidas 60 vagas para o bacharelado em enfermagem. Ao final do ano de 2019 o curso contava com sete turmas ativas, sendo cinco turmas no período matutino e duas turmas no período noturno, totalizando cerca de 170 alunos matriculados. A mensalidade do curso encontra-se em valor pouco superior a 01 salário mínimo.

A organização curricular prevê a conclusão do curso em 4 anos, ou 8 períodos semestrais, que compreendem uma carga horária total de 4.007 horas. Destas, 800 horas correspondem ao estágio supervisionado, a ser cumprido no 7º e 8º períodos, nas áreas de atenção básica e enfermagem hospitalar. A matriz curricular é composta por 44 disciplinas e as práticas profissionais, ou estágios, têm início no primeiro semestre do curso.

Os campos de estágio credenciados constituem-se de serviços públicos e serviços privados de saúde, localizados no município e em cidades próximas, além do Hospital Universitário. Em 2019, foi efetivado o processo de municipalização do Hospital Universitário, que passou a ser gerido por uma organização social da saúde (OSS).

Nos últimos 15 anos foram estabelecidas diversas alterações na estrutura curricular do curso, tendo em vista a adequação à legislação vigente ou o atendimento a necessidades

percebidas pela própria universidade. Nesse período foi estabelecido o currículo pleno<sup>22</sup>, assim como o regime seriado semestral<sup>23</sup>, além da redução do tempo necessário para a integralização do curso, que passou de 5 anos para 4 anos. Em geral, observa-se uma tendência de redução da carga horária destinada às atividades práticas e o incremento de outras modalidades de ensino. A última deliberação, ocorrida em 2019 promoveu uma redução de 182 horas referentes às aulas presenciais teóricas e de 333 horas referentes às atividades práticas. Em contrapartida foram incluídas 500 horas de aulas à distância, modalidade que não era empregada anteriormente.

O corpo docente é composto por 28 professores, sendo 14 doutores, 12 mestres e 02 especialistas. A maior parte dos professores desempenha atividades relacionadas às disciplinas básicas, sendo 05 docentes vinculados ao Instituto Básico de Humanidades e 11 ao Instituto Básico de Biociências. Apenas um docente não está formalmente alocado em alguma unidade da universidade, uma vez que atua como professor visitante.

Os demais 11 professores estão vinculados ao Departamento de Enfermagem e Nutrição, sendo responsáveis por disciplinas específicas do curso. Destes, cinco são doutores e seis são mestres. Em relação à carreira, dois professores ocupam cargos iniciais, atuando como Docente Auxiliar I; seis ocupam o cargo de Professor Assistente II; e três desempenham o cargo de Professor Assistente III. Apenas seis docentes atuam em período integral, com um regime de 40 horas semanais de trabalho. Chama a atenção do fato de nove docentes estarem vinculados à universidade há mais de 20 anos. No entanto, apesar disso, não há registros de professores Titulares ou Adjuntos específicos do curso.

O acúmulo de atividades administrativas pelos docentes é articulado com a carga horária destinada às atividades pedagógicas e de pesquisa, no entanto, apenas uma pequena parte dos professores desempenham cargos de gestão. Destaca-se o cargo de diretor (a) do Departamento, que necessita dedicar grande parte de sua jornada de trabalho, quase a totalidade, à gestão do curso. O (a) coordenador (a) pedagógico (a) da graduação também dedica uma parte de sua jornada às atividades administrativas, conciliadas com as demais atividades acadêmicas. Os demais professores ocasionalmente participam de comitês ou conselhos na instituição, de maneira pontual. Além das horas dedicadas às aulas, articulam sua disponibilidade com a coordenação ou participação em projetos de extensão, dedicação à pesquisa e orientação de alunos.

---

<sup>22</sup> O Currículo Pleno compõe-se do conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas integrantes de um curso, com a definição daquelas que constituem o currículo mínimo.

<sup>23</sup> O Regime Seriado Semestral se caracteriza pelo agrupamento das disciplinas curriculares em blocos, a serem sucessivamente integralizados pelos alunos a cada semestre letivo.

O local de trabalho das docentes é compartilhado, no entanto, observou-se que “a sala dos professores” costuma ser um local silencioso e calmo. Além das mesas para trabalho coletivo, há uma espécie de “sala de estar”, com sofás, que possibilita relativo descanso. A porta da sala permanece fechada na maior parte do tempo, e é trancada quando não há nenhum professor presente. Apenas a diretora de departamento conta como uma sala individual para o trabalho, localizada nas dependências do Departamento de Enfermagem, juntamente da secretaria do curso.

A maior parte das atividades acadêmicas da graduação ocorre em cinco salas de aula, nos auditórios e laboratórios localizados no pavilhão do Departamento de Nutrição e Enfermagem, que se localiza em amplo *campus*, o maior da IES-A. O Departamento está localizado no mesmo prédio que abriga os cursos de Psicologia, Medicina, Ciências Biológicas, Educação Física e Fisioterapia. As disciplinas básicas e iniciais do curso de enfermagem ocorrem no Instituto Básico de Biociências, que também está sediado no *campus* e que sedia diversos outros cursos da instituição.

O *campus* está localizado na região central da cidade, onde há intenso fluxo de pessoas e veículos, e em proximidade ao Hospital Universitário. O prédio que abriga o Departamento é antigo, porém bem conservado. O padrão da construção em estilo colonial revela a história de uma grande parcela do *campus*, tombada como patrimônio histórico, artístico e cultural do município. No local funcionava um antigo internato, datado do século XIX, destinado à educação religiosa de meninas. Tal fato explica a presença de uma capela no *campus* e parece estar relacionado à presença de imagens sacras nos corredores da instituição, ainda que a mesma seja considerada laica.

As salas de aula se enquadram em padrão tradicional, com carteiras enfileiradas e mesa destinada ao professor à frente. Os recursos didáticos tecnológicos, como projetor de slides, permanecem disponíveis para o uso. Lanchonete, biblioteca e centro acadêmico apresentam fácil acesso, porém a maior concentração de alunos parece acontecer nas áreas ao ar livre, que são extensas no *campus*. Apesar da presença de áreas para prática desportiva, o curso de enfermagem não apresenta nenhuma agremiação atlética.

Murais localizados nas áreas de circulação apresentam notícias diversas e também campanhas. Cartazes de eventos se chamam a atenção nos corredores e escadas, especialmente aqueles relacionados ao curso de medicina. Durante as visitas ao *campus*, ocupava posição de destaque como um painel temporário, de cores chamativas, com espaço para as assinaturas daqueles que apoiam o movimento LGBTQ+.

## INSTITUIÇÃO B

Criada no ano de 1934, a IES-B constituiu-se a partir da integração de faculdades e institutos de ensino pré-existent, com a finalidade de formar uma elite intelectual com capacidade de liderança no contexto nacional. Trata-se de uma universidade pública gratuita, mantida pelo governo do Estado de São Paulo e reconhecida como uma das IES mais qualificadas do país. Possui, ainda, destaque em rankings internacionais que avaliam a qualidade do ensino superior. Com vários *campi*, localizados em 08 municípios, apresenta 183 cursos de graduação e 239 programas de pós-graduação, contando com cerca de 98 mil alunos matriculados.

O Conselho administrativo, composto por reitor, vice-reitor, pró-reitores e representantes de diversas classes e instituições vinculadas à universidade, é responsável pelo planejamento, execução e supervisão das políticas gerais adotadas na universidade. Reitores e pró-reitores são nomeados pelo governador do Estado mediante lista tríplice eleita por membros de uma assembleia universitária.

O ingresso dos alunos nos cursos de graduação ocorre por meio de vestibular anual, assim como por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que oferece vagas aos participantes do ENEM. Há ainda a possibilidade de transferência de alunos matriculados em outra IES. As políticas de ingresso por cotas raciais e sociais foram iniciadas em 2018 e contemplam egressos de escolas públicas e candidatos autodeclarados “pretos, pardos ou indígenas” que tenham estudado na rede pública.

Os docentes são admitidos mediante concurso público para provimento dos cargos de *Professor Doutor*, portador do título de Doutorado; ou *Professor Titular*, provedor do título de Livre-Docente. A carreira docente é composta progressivamente pelas categorias de Professor Doutor, Professor associado e Professor Titular<sup>24</sup>. Excepcionalmente, a universidade poderá contratar docentes por um prazo determinado, por meio de processo seletivo, tendo em vista a ocupação do cargo de Professor Colaborador, e que não exige titulação universitária específica.

---

<sup>24</sup> Decorridos cinco anos em um nível de carreira docente, a avaliação de mérito irá avaliar aspectos como atividades realizadas e trabalhos publicados e poderá promover a progressão sequencial de carreira na seguinte hierarquia: Professor Doutor 1; Professor Doutor 2; Professor Associado 1; Professor Associado 2; Professor Associado 3. Ao fim de cada período de 05 (cinco) anos de efetivo exercício, o docente terá direito a um adicional por tempo de serviço, calculado à razão de 5% (cinco por cento) sobre o valor do vencimento de sua função e vantagens incorporadas.

### *Curso de graduação em enfermagem*

Inaugurada em 1942, a Escola de Enfermagem foi edificada no contexto da parceria estabelecida entre o Serviço Especial de Saúde Pública (SESP) e o governo norte-americano, tendo em vista a formação de profissionais de saúde atuantes em Saúde Pública. A formação profissional deveria ser equiparada ao padrão da Escola Anna Nery, situada no Rio de Janeiro, que se constituía formalmente como uma referência naquele período, e que perdurou até o ano de 1949. Além disso, a edificação do curso de enfermagem foi embasada em observações de instituições dos Estados Unidos e do Canadá, contando, inclusive, com decisiva consultoria presencial de profissionais estrangeiros. A direção da Faculdade foi indicada pela fundação Rockefeller, tendo sido composta por membros da elite intelectual e política brasileira.

Inicialmente ocupada somente por discentes e docentes do sexo feminino, a Escola funcionava em um regime de internato, que perdurou por cerca de três décadas. Em sua vigência inicial, até o ano de 1962, a unidade funcionava como um anexo da Faculdade de Medicina.

Além da formação de enfermeiros, a Escola de Enfermagem apresenta os objetivos de preparar docentes, pesquisadores e especialistas; assim como promover atividades de pesquisa, extensão e atividades que proporcionem desenvolvimento do ensino e da prática profissional, e que impactem nas condições de saúde da população. Os cursos de pós-graduação tiveram início no ano de 1959 e atualmente compreendem uma ampla estrutura. No total, são 07 Programas de Pós-Graduação, com cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado.

A estrutura organizacional é composta por quatro departamentos, quais sejam: Departamento de Enfermagem Médico-Cirúrgica; Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Psiquiátrica; Departamento de Orientação Profissional; Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva.

A cada ano, 80 alunos ingressam na graduação em enfermagem e até o ano de 2019, cerca de 3.800 enfermeiros concluíram a formação na instituição. O curso conta com quatro turmas simultâneas, identificadas por numeração crescente a partir da turma inaugural. Ao final do ano de 2018, a Escola de Enfermagem contabilizava 331 alunos matriculados na graduação.

A graduação em Enfermagem é composta pelos cursos de bacharelado e licenciatura. O curso de bacharelado visa à formação do enfermeiro generalista e tem a duração de quatro anos, cursados em período integral. Compreende 42 disciplinas obrigatórias e 150 horas de disciplinas optativas, que totalizam 4.050 horas. Deste total, 750 horas compreendem o período dedicado aos estágios. O curso de licenciatura é iniciado no quinto semestre letivo do bacharelado, e juntos, ambos são integralizados em nove semestres.

O projeto pedagógico do bacharelado é fundado em algumas premissas que destacam a valorização do trabalho, da prática profissional e da pesquisa desde o início do curso. Também são ressaltados o papel social da universidade pública, a formação voltada para o SUS, assim como o foco na autonomia do estudante e em uma formação crítico-reflexiva. Segundo apresentação da própria Escola de Enfermagem, as estratégias de ensino visam o desenvolvimento integral de aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores.

A estrutura curricular é baseada em eixos integrativos e módulos, que buscam articular conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, tendo como eixo central “o cuidado de enfermagem”, o currículo prevê uma progressão sequencial ao longo do curso por meio da abordagem aos seguintes módulos: espaço geossocial; grupos sociais; indivíduos e famílias; enfermagem na atenção básica; enfermagem na atenção especializada.

Tendo em vista que a organização curricular da universidade não possibilita que uma única disciplina congregue diferentes unidades da universidade, os alunos desenvolvem projetos de integração, de forma a articular conteúdos de diferentes disciplinas. A articulação interdepartamental prevê a existência de disciplinas integradoras que congreguem mais de um departamento da Escola de Enfermagem. Os projetos de integração são acompanhados por docentes da instituição, sendo denominados como “prática integradora”.

Além da Escola de Enfermagem, as atividades da graduação acontecem em outras unidades da universidade, como o Instituto de Ciências Biomédicas, a Faculdade de Educação, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

Segundo os dados divulgados pelo site da instituição, o corpo docente da Escola de Enfermagem é formado por 82 professores<sup>25</sup>, que atuam em atividades específicas da graduação e pós-graduação e distribuídos entre os quatro departamentos existentes. Foi solicitada a confirmação dos dados junto à secretaria de graduação, porém os mesmos não foram concedidos.

Docentes atuantes na instituição informaram divergência entre os dados obtidos por meio da consulta eletrônica e o quadro real de professores, sendo corrente uma grande defasagem em relação aos números divulgados. O acesso à publicação<sup>26</sup> da Associação de Docentes da Universidade, publicada no ano de 2019, destaca a redução dramática do quantitativo de professores da Escola de Enfermagem, e que teria sido agravada por várias aposentadorias, sem reposição das vagas abertas. Segundo os dados publicados, houve uma

---

<sup>25</sup> Dados referentes a dezembro/2020.

<sup>26</sup> Referências não divulgadas a fim de preservar o anonimato institucional.

redução de 34,5% no quantitativo de servidores entre os anos de 2014 e 2018 e que resultou na permanência de 51 servidores no ano de 2019. Segundo a publicação, teria ocorrido o desligamento de 29 docentes no quadriênio, por motivos de aposentadoria ou exoneração.

Tendo em vista a limitação de acesso a outras fontes e apesar da inconsistência dos dados oficiais, os mesmos serão considerados nesta pesquisa, com a ressalva de que a situação atual é de “escassez aguda de docentes”, com impactos na precarização do ensino e do trabalho docente.

Assim, tendo por base os dados oficiais, por meio de acesso ao *currículo lattes*<sup>27</sup> dos docentes, foi possível constatar que dentre o quadro informado de 82 docentes alocados no curso, há 49 professores livre docentes; 12 pós-doutores; 18 professores doutores; 2 mestres; e 1 especialista.

Quanto aos cargos, 18 docentes se enquadram na categoria de Professor Titular; 21 de Professor Associado; e 21 de Professor Doutor; todos estes com jornada de trabalho de 40 horas semanais. Além de 13 Professores contratados com vínculo temporário<sup>28</sup>; 1 professor assistente; 3 docentes que atuam como professores colaboradores em disciplinas específicas<sup>29</sup>; 1 Professor Visitante; e 4 docentes que se enquadram na categoria de docentes sênior<sup>30</sup>.

Em relação ao tempo institucional percebe-se o predomínio de vínculos trabalhistas já duradouros, uma vez que 43 docentes estão vinculados à universidade há mais de 15 anos, sendo que 13 destes atuam na Escola de enfermagem há mais de 35 anos. Com vínculo institucional entre 5 e 15 anos, são 19 docentes. O exercício mais recente de atividades nas universidades é observado entre 19 docentes, que se vincularam à IES-B há menos de 5 anos, sendo a maioria destes Professores Colaboradores ou Contratados.

Os docentes admitidos via concurso público comumente exercem atividades simultâneas na universidade, de caráter temporário, tais como direção da unidade; coordenação do curso de graduação ou pós-graduação; chefia de departamento, ou ainda participação em comissões internas. Para tal, dedicam parte de suas jornadas de trabalho às atividades complementares e recebem gratificações de representação tabeladas pelo acúmulo de tarefas.

---

<sup>27</sup> Acesso via Plataforma Lattes (<https://lattes.cnpq.br/>), em dezembro de 2020.

<sup>28</sup> Docentes contratados por meio de processo seletivo, com exercício de atividade durante período máximo de dois anos e com o cumprimento de jornada de trabalho semanal de 12 horas.

<sup>29</sup> Professor Colaborador III, com carga horária semanal de 8 horas.

<sup>30</sup> Docente aposentado ou em vias de se aposentar, que permanece a desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, sem configurar vínculo empregatício com a universidade.

A escola de Enfermagem está situada em região de intenso movimento na capital paulista, próxima ao hospital universitário e à Faculdade de Medicina. O prédio apresenta arquitetura moderna, uma das edificações pioneiras na cidade de São Paulo. Reconhecido como Patrimônio Cultural Paulista, o edifício encontra-se em bom estado de conservação. Os antigos dormitórios foram adaptados para abrigar alas administrativas, especialmente as salas dos professores. Corredores, salas de aula e ambientes fechados caracterizam grande parte das dependências do prédio de quatro andares, que conta com um jardim interno no andar térreo.

O ambiente da Escola apresenta diversas referências históricas à Enfermagem. No hall principal do prédio, próximo à entrada, está situada uma vitrine com a exposição de vestimentas históricas, típicas da pioneira Florence Nightingale, assim como vestimentas utilizadas pelas docentes da própria Escola nas décadas de 1940 e 1950. Na mesma vitrine encontra-se exposto um exemplar de livro de autoria de Nightingale, assim como uma lâmpada, que constitui um símbolo da profissão.

Nas dependências da unidade funciona um centro histórico e cultural da enfermagem que contém amplo acervo de época, composto por documentos, mobiliários, utensílios, vestuários e diversos objetos relacionados à prática da enfermagem no Brasil. Coexistindo ao antigo, uma grande televisão ocupa uma parede próxima à entrada, sendo destinada à exposição da agenda eventos científicos, aulas abertas, concursos e defesas de dissertação/tese a serem realizados na unidade. A Escola parece sediar um número considerável de eventos, inclusive solenidades promovidas por representações de classe, como a Associação Brasileira de Enfermagem.

Na distribuição espacial do edifício, cada departamento ocupa um espaço específico, delimitados por portas que são mantidas regularmente fechadas. O acesso é controlado por funcionários do quadro administrativo, mediante a identificação do visitante. Nestes espaços estão localizados os gabinetes individuais dos docentes, além de salas de reuniões e copa específica para uso pelos professores e funcionários de cada departamento. Os corredores apresentam quadros de avisos e fotos de professores e alunos. Com frequência, as portas dos gabinetes são adornadas pelo professor que o ocupa, por meio de fotos, enfeites ou frases. Os gabinetes em si, mantêm um padrão geral de composição, com estantes de livros e mesa com computador, sendo pouco diferenciados por objetos de uso pessoal.

As salas de aula apresentam estrutura tradicional, com carteiras enfileiradas. Algumas salas são amplas e todas contam com aparelhagem multimídia para utilização de projetor durante as aulas. Chama a atenção a ausência de estabelecimento para impressões e fotocópias,

assim como de uma lanchonete, já que a mesma foi desativada em um período de reformas. Também há escassez de espaços para estudo ou reuniões em grupos, tendo em vista que não há mesas disponíveis nos ambientes externos às salas de aula. A biblioteca, localizada nas dependências do prédio, disponibiliza três salas de estudos e que são utilizadas mediante reserva. Este espaço, inclusive, foi utilizado para a realização de uma entrevista, porém encontrou-se inacessível para a realização das demais pelo fato de estar em constante uso por alunos, segundo funcionários e discentes.

Em geral, o ambiente da Escola de Enfermagem apresenta-se calmo e silencioso, porém com um maior fluxo de pessoas no início da manhã e meio do dia. Na busca por de privacidade para conversar ou descansar, alguns alunos costumam procurar por locais mais reservados, como um espaço destinado às recepções de eventos acadêmicos, ou mesmo uma espécie de *deck*, localizado no segundo andar do edifício.

O agrupamento mais expressivo de alunos, no entanto, parece ocorrer em uma espécie de jardim central; no restaurante universitário, cujas mesas são ocupadas pelos alunos por longo período durante o intervalo do almoço; e no centro acadêmico, que se localiza no subsolo do prédio.

O centro acadêmico é um espaço descontraído, que conta com música ambiente e almofadas ao chão, apresentando-se como um espaço praticamente exclusivo dos alunos, no qual as conversas se dão em volume alto e as risadas são frequentes. Logo à entrada, vários quadros com fotos de festas e eventos sociais, assim como troféus acumulados pela Associação Atlética, encontram-se expostos.

A Associação Atlética Acadêmica da instituição, com cerca de 50 anos de existência, congrega e representa os alunos da Escola de Enfermagem no âmbito esportivo. Os alunos são responsáveis por sua gestão e manutenção, organizando treinos e participações em competições esportivas que contemplam diversas modalidades, tais como atletismo, natação, vôlei, futsal e basquete. Os alunos também se mobilizam na bateria, que representa a Escola de Enfermagem no âmbito musical e anima as torcidas nas competições esportivas.

Além da “Atlética”, como é popularmente chamada, diversas ligas acadêmicas estão presentes na Escola de Enfermagem, configurando um agrupamento de alunos interessados por determinado campo do conhecimento na Enfermagem. As ligas são caracterizadas como atividades curriculares não obrigatórias e caracterizam-se como associações de alunos com finalidade educacional. Contam com o acompanhamento de um docente responsável e buscam promover atividades para aprofundamento dos alunos participantes em temáticas específicas,

além de desenvolver ações extracurriculares, como a organização de eventos acadêmicos. A Escola de Enfermagem conta com 15 ligas ativas e uma parcela expressiva de alunos tem participação nas mesmas.

As ligas são coordenadas pelos próprios alunos, que desempenham papel ativo em sua criação, organização e condução. Para tal, os discentes ocupam os cargos de presidente, vice-presidente e secretário para a efetivação das atividades educativas, como os grupos de estudo, oferta de cursos e aulas abertas. Certamente, a conformação das ligas é aspecto relevante para a análise dos processos implicados na formação acadêmica.

## **8.2 Caracterização dos participantes da pesquisa**

No conjunto de entrevistas realizadas com discentes e docentes chama a atenção que todos os entrevistados negaram filiação a algum partido político, coletivo ou movimento social. Tal fato insinua relativo distanciamento político e de mobilização popular por parte do grupo, porém apresenta-se como dado isolado para afirmar que não há envolvimento político dos participantes, nas mais variadas dimensões, e não se constituiu como pauta das entrevistas.

Destaca-se, ainda, o fato de nenhum entrevistado ter se autodeclarado de cor “preta”, sendo referidas as cores “branca” (n=11), “parda” (n=3) e “amarela” (n=3). Em contradição ao grupo de participantes, os dados socioeconômicos dos discentes de enfermagem que se inscreveram para o ENADE/2016 revela que 10,3% se declararam negros, 41,5% se declararam brancos; e 44,7% se declararam pardos (INEP, 2017). O recorte do grupo de alunos inscritos para o ENADE possibilita uma aproximação do perfil de estudantes de enfermagem, tendo em vista a escassez de dados sócio-demográficos específicos por curso. O perfil delineado sinaliza um percentual maior de alunos pretos e pardos em relação ao conjunto de universitários brasileiros, considerando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (BRASIL, 2019b)<sup>31</sup>.

A autor referência de cor por parte dos alunos entrevistados remonta à histórica limitação de acesso da população negra ao ensino superior. Na IES-B, uma instituição reconhecidamente elitizada desde sua origem, o percentual de alunos ingressantes nos cursos

---

<sup>31</sup> Os estudantes autodeclarados pretos ou pardos representam 50,3% dos discentes matriculados em instituições públicas de ensino superior e 46,6% em instituições da rede privada, segundo dados do IBGE (BRASIL, 2019b). A representatividade de pretos e pardos encontra-se expansão na última década, porém ainda persiste uma sub-representação em relação ao contingente nacional desta população, que é de 55,8%. Fatores como a institucionalização das políticas de cotas; a atuação de programas de apoio de expansão das universidades federais; e a expansão do financiamento estudantil vivenciados no Brasil, estão relacionados ao crescimento do acesso deste grupo social às universidades (BRASIL, 2019a).

de graduação e autodeclarados pretos, pardos e indígenas foi de 25,7% em 2019. Ainda assim, observa-se uma tendência de incremento da representatividade, especialmente a partir da instituição de reserva de vagas para alunos provenientes de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

Se considerarmos somente o grupo de docentes entrevistados, há referência apenas às cores “branca” e “amarela”. Esse achado corresponde à totalidade de docentes da Escola de Enfermagem, caracterizada pela ausência de representatividade negra, e por 2,6% de autorreferência da cor parda. O predomínio maciço de brancos (87,5%) é correspondente à elitização estrutural existente na docência no ensino superior, especialmente frente à tradição elitizada das universidades públicas brasileiras<sup>32</sup>.

Destaca-se, ainda, que no conjunto de observações realizadas na IES-B, foi constatada a presença de vários docentes de ascendência japonesa. Em toda a universidade, 5,6% do corpo docente correspondia a professores *nikkeis*, em junho de 2019. Especificamente na Escola de Enfermagem, a autorreferência da cor amarela foi de 9,4%. A considerável presença de *nikkeis* parece ter relação com o fato de o Estado de São Paulo ter recebido grandes levas de imigrantes japoneses, que em sua maioria apresentavam baixa escolaridade e recorriam ao Brasil que em busca de melhores condições de vida, para compor mão de obra nas lavouras de café. Tem relação, ainda, com o fato de a geração de filhos do grande contingente de imigrantes recém-chegados em meados do século XX ter alcançado idade para ingressar no ensino superior em período coincidente com uma reforma dos estatutos da instituição, ocorrida na década de 1960, que promoveu maior acessibilidade de ingresso para estudantes que não provinham da elite paulista naquele período (MOTOYAMA, 2009, p.37).

## DISCENTES

As características predominantes no grupo dos nove discentes participantes esboçam um perfil com relativa homogeneidade, inclusive quando se considera o conjunto total de alunos entrevistados. Composto por cinco alunos matriculados na IES-A e quatro alunos matriculados

---

<sup>32</sup> A relação entre a elitização estrutural da docência, especialmente nas IES públicas, e a cor branca, diz respeito à expressiva polarização social vigente no Brasil, no qual a população negra é majoritariamente desprivilegiada considerando-se uma diversidade de indicadores sociais. Nesse sentido, a vulnerabilidade das pessoas de raça/cor preta pode ser equiparada às pessoas de cor parda e se reflete em piores condições de trabalho, além de escolaridade e renda *per capita* inferiores. Tais evidências remetem à descendência dos escravos, que foram sentenciados à marginalidade econômica após a abolição (KILSZTAJN, 2005; IBGE, 2020).

na IES-B, o grupo apresenta-se distribuído entre as distintas fases do curso de enfermagem, desde o primeiro até o quarto ano da graduação.

A minoria masculina (n=3) expressa a recente ocupação da área de enfermagem pelos homens. O predomínio de alunos na faixa etária entre 18 e 22 anos de idade (n=8); residentes com os pais, tios ou avós (n=6); solteiros (n=9); e sem ocupação formal (n=9), revelam o traço de jovialidade e dedicação exclusiva à vida estudantil, característico do grupo pesquisado.

Tal perfil condiz com as características predominantes entre os graduandos de enfermagem, segundo dados provenientes do questionário socioeconômico preenchido pelos estudantes que realizaram o ENADE. Em 2010, o curso de Enfermagem se posicionava como o quinto curso de graduação da denominada área de *Ciências da Saúde* com maior percentual de estudantes do gênero feminino, que totalizava cerca de 85% dos estudantes (BARRETO, 2014). Dentre os inscritos para o ENADE/ 2016, as mulheres representaram 85,9% dos alunos concluintes do curso de enfermagem. Grande parte dos estudantes eram jovens, sendo que 41,5% tinham idade inferior a 24 anos; 65,5% eram solteiros; e 53,9% não trabalhavam ou realizavam trabalhos eventuais (INEP, 2017).

Possivelmente, o perfil evidenciado nas entrevistas possibilita que o grupo se dedique a projetos de extensão (n=4); representação discente (n=3); iniciação científica (n=3); participação no diretório acadêmico (n=2); monitoria (n=1) e participação de agremiações de alunos (n=3), como ligas acadêmicas e bateria. Tal dedicação demanda presença em momentos alternativos ao período dedicado às aulas. Com destaque para a iniciação científica, todos os alunos entrevistados da IES-B, estão integrados a atividades extraclasse.

Quanto ao local de nascimento, os alunos vinculados à IES-A são majoritariamente provenientes de municípios do interior (n=4), enquanto na IES-B, situada na capital, predominam os discentes nascidos na região metropolitana de São Paulo (n=3). O histórico de instituições de ensino frequentadas pelos discentes, quanto ao seu caráter público ou privado, são bastante variados em ambas as instituições, sem indicar algum padrão observável no grupo em análise. Em relação à renda familiar, predomina a faixa inferior a 5 salários mínimos/mensais, especialmente entre os alunos da IES-B. Os demais alunos, relataram renda entre 5 e 10 salários mínimos ao mês.

Os dados dos alunos que participaram do ENADE/2016 constatam a realidade financeira de grande parte dos graduandos de enfermagem, uma vez que dentre os 32.910 inscritos, 61,7% declaram renda familiar mensal de até 3 salários mínimos. Além disso, 71,6% informaram que todo o ensino médio foi cursado em escola pública.

## DOCENTES

Em relação às 08 docentes participantes, cinco trabalham na IES-A e três na IES-B. O fato de todas as entrevistadas serem mulheres condiz com a predominância feminina da enfermagem, assim como da docência, fato já constatado em diversos estudos (TERRA, SECCO e ROBAZZI, 2011; BRAGA e BÔAS, 2014; MEDEIROS et al., 2018). O maciço predomínio feminino na categoria profissional é considerável, representando 86,4% dos profissionais enfermeiros em atividade profissional no Estado de São Paulo (COREN-SP, 2020).

Todas as docentes desempenham as suas atividades ocupacionais com dedicação exclusiva. A dedicação integral à IES parece divergir da realidade predominante entre os docentes de enfermagem das universidades privadas, uma vez que os salários tendem a ser menores e comumente outra atividade profissional é exercida em concomitância (TERRA, SECCO e ROBAZZI, 2011; MEDEIROS et al., 2018)

As docentes da IES-A contam com a definição da carga horária dedicada às aulas a cada semestre, sendo minimamente de 8h. Na IES-B, o regime de dedicação integral à docência e à pesquisa é o formato preferencialmente adotado, segundo o estatuto docente, por favorecer as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Este é o regime de trabalho de todas as participantes da pesquisa, com 40 horas semanais, assim como de 68,7% do corpo docente da Escola de Enfermagem.

Além das aulas, todas as docentes desempenham funções extraclasse. Na IES-A todas participam ou coordenam algum projeto de extensão. As atividades administrativas também se destacam, havendo o relato de participação em alguma comissão institucional (n=2) ou recente desoneração do cargo de diretora de departamento, no caso de uma delas, cargo que desempenhou por quatro anos consecutivos. Na IES-B, todas desempenham atividades no programa de pós-graduação, além de participarem de algum conselho institucional (n=5), comissão universitária (n=3) e projeto de extensão (n=1).

Todas as docentes concluíram a graduação em enfermagem há mais de 20 anos, sendo cinco delas a um período superior a 30 anos. Com idade entre 41 e 71 anos, as entrevistadas ocupam o cargo docente nas respectivas instituições há períodos variados, entre 5 e 28 anos. Logo, observa-se que, em sua maioria, o ingresso no corpo docente da instituição não se processou no início da vida profissional.

Excetuando-se uma docente, todas ingressaram na instituição após completarem 10 anos de formação na graduação. Destaca-se a elevada frequência de docentes egressas da própria

IES em que atuam, tal qual constatado por Medeiros et al. (2018). Três docentes da IES-B se graduaram na instituição, e todas as três entrevistadas da IES-A se concluíram a graduação na própria instituição, há cerca de 31 anos.

Quanto a titulação máxima obtida, na IES-A, uma das docentes é doutoranda e ocupa o cargo de Professor Assistente III. As demais concluíram o doutorado após o início da carreira docente na instituição e ocupam os cargos de Professor Auxiliar I e Professor Assistente II. Na IES-B, todas as entrevistadas concluíram o pós-doutorado, sendo que duas dispõem do título de livre-docência. Três delas ocupam o cargo de Professor Doutor I, e as demais o cargo de Professor Doutor II e Professor Associado I.

As docentes apresentam um perfil familiar semelhante, sendo grande parte casada (n=7) e residente com cônjuge e filhos (n=5). A renda familiar da maioria é superior a 10 salários mínimos/mês (n=5), especialmente na IES-B. As demais informaram renda entre 5 e 10 salários mínimos/mês. Predominantemente nascidas em cidades do interior (n=6), todas frequentaram alguma instituição pública de ensino ao longo de sua formação, que em alguns casos ocorreu exclusivamente em instituições públicas (n=3).

### **8.3 O discurso dos agentes sociais**

As entrevistas apresentaram uma duração média de 31 minutos e a interlocução estabelecida variou, especialmente, segundo os assuntos elencados por cada participante. Todas as questões previstas no roteiro de entrevistas foram respondidas pelos 17 entrevistados, no entanto, observou-se considerável variação na eloquência e no envolvimento com as temáticas em diálogo por parte dos participantes.

Todos se mostraram colaborativos e não houve recusa à abordagem das temáticas propostas. Ainda assim, alguns participantes demonstraram certo constrangimento em momentos particulares das entrevistas. Os episódios referiram-se, especificamente, a relatos de duas docentes a respeito de desavenças entre colegas de trabalho e de trâmites administrativos da IES. Após as falas, ambas solicitaram que trechos e nomes fossem omitidos de seus relatos.

De modo geral, as falas das docentes foram mais extensas e minuciosas, enquanto os relatos dos alunos apresentaram grande flutuação em relação à extensão e ao aprofundamento nas temáticas tratadas. Houve um predomínio de discursos mais breves e pontuais entre os discentes entrevistados na IES-A. Os alunos vinculados à IES-B, em geral, desenvolveram suas ideias com maior minúcia e abordaram aspectos que extrapolaram as pautas do roteiro de entrevistas.

Tendo em vista o volume e a complexidade dos dados, foi composto um quadro resumo, que apresenta as subcategorias definidas para cada uma das seis categorias de análise identificadas (APENDICE D). Portanto, sua visualização tende a favorecer a apreensão de tendências e disparidades.

## CATEGORIA 1: MOTIVAÇÃO PARA O INGRESSO

A motivação dos estudantes para ingressar na graduação em enfermagem, assim como dos profissionais para ingressar na carreira docente do curso, são importantes aspectos a serem considerados para compreender a configuração do ensino superior em enfermagem. Para além, a motivação diz respeito às estruturas sociais e seus alicerces históricos, que condicionam as escolhas profissionais no contexto de uma sociedade globalizada e neoliberal (TEODOSIO e PADILHA, 2015).

O acesso aos aspectos motivadores para os sujeitos da pesquisa foi abordado por meio da primeira questão norteadora, que demandou dos discentes os motivos que os conduziram à escolha pela graduação em enfermagem. Também foi investigado junto aos professores, os motivos que os conduziram à atividade docente.

Além disso, a abordagem a essa temática no início da entrevista foi proposital por favorecer um contato inicial leve, caracterizado por uma temática que tende a evocar lembranças agradáveis aos sujeitos. Conforme esperado, em grande parte das entrevistas, a citação dos aspectos motivadores conduziu a narrativas soltas e desprentensivas, excetuando-se aquelas que evocaram questões relacionadas às pressões sociais e sofrimento no contexto da escolha profissional, sobretudo, entre os alunos.

### Motivação dos discentes

O conteúdo das entrevistas realizadas com os discentes matriculados na IES-A e na IES-B sinaliza um amplo conjunto de fatores motivadores para a escolha do curso. Ainda assim, observa-se uma considerável conexão entre as falas dos alunos entrevistados, e que parece indicar importantes tendências relacionadas à escolha da graduação em enfermagem. Tais tendências muitas vezes são condizentes com os resultados de pesquisas e levantamentos realizados em outros períodos, o que é bastante significativo para a análise da dimensão sócio-histórica que conforma a escolha da profissão.

Na maior parte dos casos, as falas se reportaram ao período de realização do vestibular ou ENEM, além das dúvidas e das expectativas em relação à atuação profissional no momento

da escolha do curso. Também se destacou a menção à interferência familiar nesse processo, com relevo para a fala de uma aluna da IES-B, que descreveu minuciosamente aspectos de intenso valor emocional e afetivo vivenciados no contexto da definição da carreira a seguir.

De maneira geral, as motivações para a escolha profissional manifestas pelos graduandos possibilitaram a identificação de quatro vertentes principais, e que orientaram a composição das subcategorias. De tal forma, foram ressaltados: a) a percepção da enfermagem com uma prática benevolente; b) o interesse pelas práticas de cuidado; c) o acesso facilitado à carreira; d) a configuração da enfermagem como segunda opção de escolha.

Interessante observar que as expectativas iniciais em relação à enfermagem foram comumente confrontadas com as perspectivas dos participantes na fase em que se encontravam no curso no momento da entrevista. Em geral, os alunos entrevistados manifestaram-se satisfeitos com a escolha realizada, reportando-se com agrado em relação à carreira escolhida. Apenas uma aluna se mostrou reticente quanto ao futuro profissional, no entanto, a maioria demonstrou real interesse em atuar profissionalmente como enfermeiros.

O reconhecimento das possibilidades de atuação profissional, estabelecido ao longo do curso, parece acentuar o entusiasmo com a graduação, ao favorecer a construção de perspectivas futuras. De tal forma, o conhecimento das distintas áreas de atuação do enfermeiro sugere um aumento da satisfação com a escolha do curso, tendo em vista a descoberta de afinidades com áreas específicas, o que pôde ser observado em alguns relatos: *Agora, com as matérias que eu já tive, eu to começando a gostar bastante de pesquisa e a parte administrativo-hospitalar. [...]* *Cada vez eu vejo que a Enfermagem é muito maior do que eu imaginava (A6).*

A perspectiva de conclusão do curso se complementa à expectativa de realização de uma pós-graduação, compreendida por alguns alunos como algo naturalmente esperado. Nesse sentido, dois alunos manifestaram o desejo de cursar uma especialização *lato sensu* imediatamente após concluírem a graduação, pois segundo os mesmos essa seria uma forma de aprofundamento em áreas que lhes despertaram interesse ao longo do curso.

De todo modo, a organização do conteúdo das falas referentes à escolha profissional possibilitará ampliar a compreensão da relação estabelecida entre os graduandos e a profissão. Certamente, as motivações envolvidas na escolha profissional são componentes importantes da complexa rede que embasa percepções e posicionamentos dos graduandos no ambiente universitário.

O desejo de servir e de ser útil por meio da prestação de cuidados apresentou-se como um importante fator motivador para a escolha da profissão. A ideia de doação, abnegação e docilidade comumente permearam uma visão romantizada sobre a enfermagem, que a vincula a um ideal humanitário e até mesmo patriótico.

Uma das alunas entrevistadas enfatizou que considera ter um perfil benevolente e de doação ao próximo, o que a associa à enfermagem. Esta concepção sugere que a escolha pelo curso foi favorecida pelo reconhecimento de aspectos pessoais que são considerados compatíveis com a profissão.

Essa noção é alinhada à forte vinculação histórica existente entre a enfermagem e o cristianismo, tendo em vista a grande influência da igreja nas ações de cuidado. A prática caritativa, sobretudo realizada pelas religiosas nos primórdios da profissão, ainda ecoa na atualidade, ao vincular um caráter benevolente à profissão. Nesse sentido, é possível que existam motivações religiosas que permeiem a escolha profissional pela enfermagem, considerando o caráter altruísta associado à prática do cuidado.

Os relatos de alguns alunos extrapolam esta mesma percepção beneficente da profissão aos próprios familiares. A descrição de uma aluna demonstra que sua mãe concebe o perfil do enfermeiro vinculado a virtudes específicas e que tendem a favorecer o exercício profissional. Mais uma vez, trata-se de uma compreensão historicamente mantida de que caridade e generosidade são virtudes inatas e necessárias para o exercício da enfermagem.

A influência feminina, essencialmente de mães e avós que atuam ou atuaram na área da enfermagem também foi outro aspecto de destaque, sendo informada por quatro alunos. Por sua vez, isso sinaliza uma vinculação da concepção de cuidado à figura materna, em coerência ao estereótipo de gênero da profissão, no qual as mulheres reproduzem na vida profissional/pública as atividades essenciais de cuidado praticadas na vida doméstica/privada (PADILHA, 1991).

Possivelmente, os impactos das desigualdades de gênero se fizeram presentes no contexto das escolhas profissionais, ainda que não tenha sido constatada na fala dos alunos entrevistados manifestações explícitas sobre a influência das relações de gênero na escolha pela enfermagem. Compreende-se, no entanto, que isso não implica a ausência deste determinante ou mesmo de seu reconhecimento por parte dos alunos entrevistados.

O fato de haver três homens, entre os nove alunos entrevistados, por si, já reflete o crescente incremento da opção masculina pela enfermagem, o que dificilmente seria observado em décadas anteriores. Segundo Pereira (2011), homens parecem estar mais preservados que as

mulheres em relação aos estereótipos vinculados à profissão. No entanto, são frequentemente questionados quanto a sua masculinidade e orientação sexual e vítimas de preconceito pelo exercício da profissão. Em compensação, nenhum dos três alunos citou situações de preconceito que envolvessem a escolha profissional.

Dentre os alunos do sexo masculino entrevistados, um deles descreve um processo de escolha bastante objetivo, que envolveu, inclusive, a realização de um curso técnico de enfermagem para confirmar a sua preferência pela área de atuação. No entanto, o mesmo informou que o fato de sua mãe ser enfermeira influenciou a sua escolha. Interessante observar, ainda, a sua necessidade de justificar o desinteresse por áreas tecnológicas, ao relatar: “[...] *eu sempre quis lidar com gente. Eu nunca fui uma pessoa boa com máquinas. Sempre fui bom em lidar com pessoas. Então, eu só tinha dúvidas do que eu queria. Eu fiquei entre a psicologia e enfermagem. Minha mãe também é enfermeira e isso também ajudou*” (A4).

Tal justificativa parece ir ao encontro da expectativa social de que os homens tenham preferência por carreiras relacionadas à racionalidade, autonomia e competitividade, e por sua vez, dotadas de maior prestígio social (SILVA, 1996; BARRETO, 2014). Logo, o estereótipo masculino de profissional estaria distante da enfermagem, uma profissão de características predominantemente femininas.

Os demais alunos relataram que havia preferência inicial por outros cursos da área da saúde. Um deles optou pela enfermagem por não ter sido aprovado no vestibular para medicina. O outro optou pelo curso após apresentar-se frustrado com o início da graduação em fisioterapia. De todo modo, todos eles manifestaram satisfação após ingressarem no curso de enfermagem.

Os três alunos entrevistados citaram o interesse por campos específicos da enfermagem. A área de urgência e emergência foi mencionada por um deles e o setor de centro cirúrgico foi referido pelos demais, uma área caracterizada por intensa burocratização e mediação tecnológica.

Nesse sentido, pode-se perceber indícios da divisão sexual do trabalho na própria enfermagem. Conforme esclarece Pereira (2011), a atuação masculina na área comumente ocorre em setores que demandam maior força física, tais como ortopedia, emergência e psiquiatria. Em contraposição, a presença masculina é pouco frequente nas áreas de obstetria e pediatria.

Em paralelo às influências beneficentes e de gênero, para alguns alunos houve bastante clareza quanto à escolha pela enfermagem, pelo fato de conceberem que a profissão possibilita um contato mais próximo com as pessoas. Em estudo realizado por Spíndola, Martins e Francisco (2008), junto a 272 graduandos de enfermagem, o principal fator motivador para a escolha do curso foi o interesse pela área da saúde e a propensão pelo cuidado. Segundo os autores, os universitários pesquisados ingressaram no curso majoritariamente com expectativas de realização profissional e pessoal, em detrimento da busca por retorno financeiro.

O desejo de atuar na área da saúde e de exercer profissionalmente uma atividade de cuidado foi relatada pela maioria dos alunos entrevistados como forte atrativo para a procura pela enfermagem. O contato com as pessoas, proporcionado pela profissão, ficou explícito nas entrevistas e foi destacado por seis alunos como forte atrativo à profissão.

Inclusive, um aluno relatou ter abandonado a graduação em fisioterapia, após tê-la cursado por dois semestres, por ter se decepcionado com o contato pontual existente entre o fisioterapeuta e os pacientes no cotidiano de trabalho. Como alternativa, recorreu ao curso de enfermagem em busca de maior contato com as pessoas. De maneira análoga, outra aluna valoriza o exercício do cuidado de enfermagem ao percebê-la como uma prática intensiva e integral: *“Porque eu quero cuidar [...] Eu não quero chegar, dar o diagnóstico e ir embora”* (A6).

O cotidiano de trabalho imaginado ou constatado pelos alunos em relação à profissão também parece ter exercido influência nas escolhas. Nesse sentido, a enfermagem foi associada a uma prática dinâmica, que atrai e gera expectativas, que pode ser uma fonte de inspiração, e ainda, que apresenta uma versatilidade de ambientes de trabalho possíveis para o exercício profissional: *“E aí foi que eu vi que a Enfermagem tinha esse lado, não só ligado ao hospital, mas saúde pública como um todo e tinha uma parte muito humana na Enfermagem. E aí foi por isso que eu decidi prestar Enfermagem”* (A8).

Em resumo, foi constatada a percepção da enfermagem como uma prática profissional que possibilita o exercício do cuidado integral e que gera expectativas positivas em grande parte dos alunos. Tal fato se reflete no interesse por uma profissão considerada por eles como dinâmica e comunicativa.

Ainda que a enfermagem não seja percebida como uma profissão de prestígio, o ingresso na graduação parece representar uma grande conquista pessoal para alguns grupos sociais, especialmente tratando-se das IES públicas.

O relato de um dos discentes da IES-A, por exemplo, expressou a preocupação dos pais em relação à formação no ensino superior, como um diferencial em relação à própria família, de origem social desfavorecida economicamente.

Além disso, a descrição de um dos alunos quanto às dificuldades para a realização das provas do vestibular demonstrou a satisfação gerada com o próprio desempenho e com a jornada de superação: *“eu vim de escola pública, nada é fácil vindo de lá. Eu prestei, eu acho que 4 vezes, o vestibular na IES-B [...] toda vez eu conseguia chegar na segunda fase, que eu já achava um milagre, mas aí vinha aquela física e aí eu não tive nada de aula de física no Ensino Médio [...] O que eu aprendi foi que eu fui atrás na internet, pesquisar pra tentar estudar pra prova”* (A7).

Iniciar uma graduação ao finalizar o ensino médio representa, para alguns alunos, a abreviação dos gastos dos pais e a concretização da possibilidade de emancipar-se financeiramente por meio de uma formação universitária. Nas classes populares, este fator motivador pode acabar por impulsionar a busca por cursos menos concorridos.

Nesse sentido, uma das alunas da IES-B relatou que sua grande motivação para o vestibular em enfermagem foi a expectativa não verbalizada de sua família para que iniciasse uma graduação, especialmente pelo fato de ter sido a única filha que estudou em escola particular e que não precisou trabalhar enquanto estudava. Nesse contexto, cita: *“Eu não tenho condições de ficar fazendo cursinho [...] ficar sendo sustentada pela minha mãe por anos. E acrescenta: Por que eu vou continuar assim, dando mais despesa pra minha mãe? Sendo que todas as minhas irmãs não tiveram isso, não acho justo”* (A9).

Nas IES públicas, alguns fatores concretos podem limitar o ingresso em carreiras de prestígio, como a elevada concorrência e a exigência de elevado desempenho nos processos seletivos. Em contrapartida, tal dificuldade pode influenciar na escolha pela enfermagem, por se tratar de uma opção menos concorrida. Esta realidade, muitas vezes se reflete no receio dos alunos em estender o período pré-vestibular por muitos anos. Segundo uma das alunas da IES-A, que ingressou na enfermagem após quatro anos de tentativas para o curso de medicina, o custo financeiro para manter-se nos processos seletivos foi considerável, tendo em vista a sua condição financeira.

Ainda assim, observa-se que muitos sujeitos com poucos recursos se mantêm em busca de êxito, por meio de vestibulares sucessivos. A perseverança parece estar relacionada à observação das experiências de indivíduos de grupos sociais desprovidos que concretizam o ingresso em cursos de prestígio (SILVA, 1996), uma prática pautada nos pilares do pensamento meritocrático.

Especialmente em relação às IES privadas, o custo de manutenção dos estudos constitui-se como impedimento real para os grupos sociais de média ou baixa renda, notadamente nos cursos mais prestigiados e caros. A mensalidade da graduação em medicina na IES-A, por exemplo, alcançou a cifra de R\$6.756,00<sup>33</sup> no ano de 2019. Frente a tais valores, alguns alunos tendem a buscar por carreiras consideradas similares, como a enfermagem, que no mesmo período apresentava uma mensalidade de R\$1.294,00. Uma das alunas participantes da IES-A relatou que optou pelo curso, apesar da preferência inicial pela medicina, tendo em vista as suas condições financeiras para ingresso e manutenção na graduação.

Além disso, as preocupações financeiras atuam como uma espécie de fator motivador para que a escolha profissional seja assertiva. O elevado investimento para custear a graduação em uma IES privada impulsiona o planejamento para que se concretize uma escolha consciente. Ao descrever que cursou uma formação técnica em enfermagem previamente ao ingresso na graduação para confirmar o seu interesse pela área, um aluno da IES-A relatou: *“Foi pra saber se era isso que eu queria [concluir o curso técnico de enfermagem]. Daí pra eu entrar na faculdade, pagar uma fortuna e falar que não quero... era só... era pra ter certeza”* (A4).

Frente às limitações para custear os estudos, a oferta do curso pretendido no município de residência, ou mesmo a possibilidade de morar com familiares que residam no município sede da IES, também influenciaram escolhas. Nesse sentido, residir em proximidade à universidade representa não somente praticidade, mas também a redução dos gastos. Para uma das alunas, a indisponibilidade de seu curso de preferência na IES-A e no município foi determinante para a escolha pela enfermagem.

A desvalorização da enfermagem foi reconhecida e citada como um elemento consciente no ato da escolha profissional por parte de alguns alunos entrevistados. No entanto, o desprestígio do curso não é suficiente para inibir a propensão de cursá-lo. Inclusive, sua desvalorização parece ser um fator que o torna mais acessível aos vestibulandos, projetando-o como alternativa palpável para o ingresso na universidade. Nesse sentido, uma aluna da IES-B

---

<sup>33</sup> Os valores médios referentes às mensalidades dos cursos foram obtidos por meio de consulta pública ao site da instituição de ensino.

descreve as suas conclusões durante o período pré-vestibular: “*Pô, se não é a Medicina pode ser Enfermagem, minha mãe é enfermeira. Cuida do outro. Por que não? É desvalorizado? É, mas tá aí, né*” (A9).

Por sua vez, a constatação mais concreta da realidade profissional e da desvalorização cotidiana da enfermagem, após o início da graduação, parece não provocar questionamentos aos alunos em relação à escolha realizada, conforme o relato: “*Quem recebe mais a carga física e emocional também é o enfermeiro [...] eu tenho total ciência disso, mas eu não sei por que eu quero fazer isso*” (A6).

De tal modo, apesar de muitas vezes a escolha ter sido orientada por obstáculos financeiros e por critérios da vida prática, a carreira parece alcançar os graduandos em seus desejos e necessidades.

#### UMA SEGUNDA OPÇÃO

As limitações para o ingresso e o elevado custo financeiro para manter-se no curso de medicina foram citados por quatro discentes como fatores determinantes para a escolha da enfermagem. Para uma das alunas da IES-A, manter-se fixa na ideia de cursar medicina iria resultar em estagnação, e por isso foi necessário idealizar um novo rumo.

Além disso, para uma aluna da IES-B, o elevado desempenho exigido para a aprovação no curso de medicina iria demandar uma dedicação exclusiva aos estudos, o que teria impactos na própria percepção da vida: “*[...] eu ia fica só estudando. Eu até poderia trabalhar, mas aí seria mais uma aplicação que ia interferir no meu rendimento, ia interferir [...] eu gosto de estudar porque eu me descubro enquanto eu to estudando, eu descubro sobre o mundo, to o tempo todo me transformando, quando eu to estudando. E sem possibilidade de estudo tava tudo... Meu mundo tava desabando, sabe. E o resultado do vestibular foi isso pra mim. Até a Enfermagem foi uma possibilidade de continuar mantendo meu mundo lá, vivo, não destruído*” (A9).

Convém ressaltar, no entanto, que três destes alunos ingressaram no curso de enfermagem ao realizar o primeiro vestibular, por volta dos 18 anos de idade. Percebe-se, assim, que o medo da reprovação sucessiva parece os assombrar, tal qual demonstra uma das alunas ao expressar os seus pensamentos durante o período do vestibular: “*Se eu não passar aqui, o que vai ser de mim?*” (A9). O desejo de adentrar à universidade parece ser tão prevalente, que os inibiu em novas tentativas e acabou por os limitar em suas próprias escolhas, como reconhece

a discente: “*Era muito nova, 17 anos [...] eu não tinha a dimensão do que eu sou além disso que eu posso produzir, de me descobrir*” (A9).

Além dos conflitos pessoais muitas vezes envolvidos, a escolha profissional pela enfermagem é relatada na literatura como um elemento gerador de conflitos familiares. Sabe-se que a influência exercida pela família na opção profissional é determinante e precoce, pois trata-se de um dos primeiros interlocutores sobre as carreiras desejáveis e possíveis (SILVA, 1996).

O desprezo dos familiares em relação à enfermagem foi descrito de forma marcante por uma aluna entrevistada, o que caracteriza o preconceito que cerca a motivação para a escolha da profissão. A participante relatou impactos diretos nas relações sociais tendo em vista a sua escolha, com diversos episódios de discussões e brigas em família. Descreveu, ainda, a sensação de que sua escolha profissional irá ecoar na relação estabelecida com os pais por longa data, frente à tendência desvalorização de suas conquistas: “*Parece que eu assinei um contrato comigo mesma de que eu vou ter que carregar isso pro resto da minha vida. E não sei, qualquer sucesso que eu tiver vai ser: 'Ah, legal'. Mas não vai ser um: 'Parabéns'. Porque se eu fosse médica seria muito mais fácil*” (A6).

Ao analisar a influência familiar e social na escolha e exercício da enfermagem, Padilha (1991) constatou o frequente desejo familiar de que os alunos partissem da enfermagem para profissões de maior prestígio, especialmente a medicina. A valorização social da prática médica em detrimento da enfermagem acaba por gerar comparações entre as profissões, por serem percebidas como áreas afins. De maneira direta, uma aluna simulou a frequente fala de seus pais em relação à sua escolha profissional, o que ela mesma rotula como “*lavagem cerebral*”. Por sua vez, as justificativas dos pais, relacionam-se ao retorno financeiro e ao bem-estar profissional, como fica evidente no trecho a seguir: “*eles [os pais] falam que o médico tem mais qualidade de vida e ganha muito mais. E a gente só sofre e ganha nada. E eles não conseguem entender o porquê de eu escolher o pior, na cabeça deles*” (A6).

Para a referida aluna, os conflitos familiares têm um impacto considerável sobre a sua vivência universitária, tendo em vista a instabilidade emocional e os questionamentos pessoais decorrentes. Sob a sua perspectiva, os pais partem de uma concepção que a prática de enfermagem não exige preparo acadêmico. Essa naturalização do cuidado, acaba por gerar na discente uma reação de recrudescimento da cientificação da enfermagem, reafirmando para si e para a família a necessidade dos estudos e da formação científica na área.

A insistência dos pais para que a carreira médica fosse priorizada chegou a gerar episódios constrangedores, de inscrições em vestibulares de medicina, realizadas pela própria mãe, sem o consentimento filha. Outra aluna também relatou a cobrança exercida pelos pais no período de inscrições para o vestibular.

Em contrapartida, para determinados grupos sociais, a enfermagem pode ser percebida como uma profissão desejável em relação ao retorno financeiro gerado, em detrimento de outras ocupações. Uma das alunas relata ter realizado a opção pela enfermagem por influência de seus pais, uma vez que o curso que lhe interessava inicialmente não era bem aceito pelos mesmos.

Em todos os tipos de conflitos familiares desencadeados em relação à escolha profissional que foram descritos nas entrevistas, parece haver uma motivação financeira e de expectativa por prestígio social. Especialmente os pais, manifestam uma preocupação em relação ao futuro dos filhos, no que se refere à escolha de uma profissão rentável e influente. Interessante observar que ambas as alunas que relataram ter sofrido pressão por parte dos pais para a realização do curso de medicina, enquadram-se na faixa de renda superior entre os alunos entrevistados (5 a 10 salários).

Para Silva (1996), a intervenção dos familiares visa manter ou melhorar a posição social da família, tendo em vista a manutenção ou o aumento de capital. O período de escolha profissional dos filhos pode provocar, ainda, uma revisita dos pais em relação às suas escolhas profissionais e constituir-se como elemento gerador de conflitos. Segundo a autora, todos esses processos podem acontecer de maneira consciente ou inconsciente, e impactar no processo decisório em relação à carreira a seguir.

Ainda que permaneça latente o desejo por outras formações, especialmente a medicina, não há expressão de motivação para abandonar a enfermagem por parte dos alunos: “*Vou me formar em enfermagem. Um dia, no futuro, quem sabe, eu faça medicina. Mas agora é enfermagem*” (A1). Houve ainda, relatos da intenção de aliar duas formações no futuro, ou mesmo de ter uma segunda formação que não se sobreponha à enfermagem.

Mesmo que a opção pelo curso tenha se concretizado como uma segunda alternativa, houve manifestações de contentamento com a graduação. Uma das entrevistadas, inclusive, faz um breve comentário a respeito de sua percepção sobre a permanência dos colegas no curso. Ao citar que muitos graduandos tinham interesse inicial pela medicina, a aluna expõe que a maioria permanece no curso e se realiza com a formação em enfermagem.

## Motivação dos docentes

Tal qual a opção pela graduação em enfermagem, a escolha da profissão docente é permeada por múltiplas influências e as razões que conduzem os sujeitos à carreira são amplas e complexas. Como os demais processos de escolha profissional, os motivos que predisõem à carreira compõem um cenário de multideterminação, caracterizado por influências políticas, sociais, econômicas, culturais e familiares (SILVA, 1996).

No contexto das entrevistas realizadas, a maioria das participantes relatou desinteresse pela docência durante a vida estudantil, e revelou um início inesperado na profissão. Os termos “*incidental*” e “*por acaso*” foram empregados por duas participantes ao se referirem à iniciação na docência. Apenas uma entrevistada referiu desejo em atuar como professora desde a infância/adolescência, ainda que tenha apresentado dúvidas recorrentes quanto ao seu real interesse profissional após ingressar na graduação em enfermagem.

Desse modo, a carreira não foi planejada pela grande maioria das docentes participantes. Da mesma forma, a formação *stricto sensu* não foi trilhada, necessariamente, como uma formação preparatória para a prática docente. Dentre as entrevistadas, três ingressaram no mestrado após o início das atividades docentes; duas buscavam integração em atividades de pesquisa; uma delas iniciou como uma forma de continuidade à formação profissional; uma por exigência de cargo de gestão hospitalar; e apenas uma buscou o mestrado por admirar e almejar a prática docente.

Logo, em geral, não houve a idealização de uma formação implicada com a construção da carreira docente. A maioria das entrevistadas encontrou na prática assistencial de enfermagem um horizonte previsível e desejável de atuação após a conclusão da graduação. Nesse sentido, todas as docentes entrevistadas relataram experiência prévia em atividades assistenciais e/ou administrativas na área da enfermagem, seguida de um ingresso não planejado na atividade docente.

Nesse contexto, a atividade docente no ensino superior surgiu para cinco docentes como uma oportunidade de trabalho. O convite, realizado por professores já atuantes em IES privadas, para o ingresso na docência foi citado por quatro entrevistadas, enquanto uma participante relatou que sua inserção profissional se deu após o convite de uma instituição pública, a IES-B, mediante a participação em um processo seletivo há cerca de 20 anos. Outra participante cita a experiência prévia no ensino de cursos técnicos de enfermagem, como aspecto fundamental para o despertar o interesse pela docência.

Ainda que a maioria das docentes entrevistadas relate que não houvesse intencionalidade para o ingresso na prática docente, grande parte expõe, espontaneamente, satisfação pela profissão escolhida. Particularmente entre as professoras da IES-B, que discorreram mais sobre o prazer com a prática docente, a satisfação se apresenta relacionada ao desempenho de atividades de pesquisa, ao gosto pela sala de aula e ao ganho salarial.

A esse respeito, convém destacar a contraposição entre a satisfação profissional e o cenário desfavorável que vigora no ensino superior, tendo em vista que as próprias participantes relataram diversos aspectos que denotam sofrimento. A aparente contradição vislumbrada assume novo sentido se for encarada sob a ótica alienante em que os trabalhadores estão inseridos. No contexto de relações de trabalho precárias e de plena realização com base nos valores capitalistas, pode-se inferir que há um esvaziamento da realização consciente, livre e universal das atividades de trabalho, enquanto práticas sociais e históricas.

De modo geral, no que se refere aos aspectos implicados na motivação para o seguimento do professorado, as participantes apresentaram aspectos convergentes que as impulsionaram à prática docente. Tais aspectos constituíram-se como base para a composição de três subcategorias de análise: a) a percepção de vocação profissional; b) o status da carreira; c) o desempenho de uma prática de transformação social.

#### VOCAÇÃO

Ainda que a grande maioria das docentes não tenham declarado ingresso intencional na profissão, a menção a memórias relacionadas à docência pôde ser identificada, conforme observado no relato de uma das participantes: “[Sou] *Muito feliz, muito, muito feliz* [na docência]. *Acho que não me vejo fazendo outra coisa. Não era o que eu queria pra minha vida, quando eu me formei não era isso que eu pensava. Mas eu acho que isso tá em mim desde pequena, que eu me lembro brincando de professora, dando aula para os meus irmãos, para os amiguinhos deles*” (P2).

Outra docente expressou a importância que as lembranças dos seus professores, desde a infância até a graduação, tiveram na sua identificação com a profissão. Além dos exemplos de antigos professores e do desejo em seguir os seus exemplos, o incentivo realizado por docentes durante a graduação também atuou como um fator de influência no seguimento da carreira acadêmica.

O surgimento do interesse pela docência também pode ter relação com desenvolvimento de habilidades de comunicação e de organização durante a graduação (BERNARDO, 2006), o

que foi expresso em um relato. Pode, ainda, ser proveniente de experiências profissionais que despertem o gosto pela atividade docente. No caso de uma das participantes, o acompanhamento de estagiários enquanto era enfermeira em um hospital universitário aguçou o seu interesse pela profissão.

Além destes aspectos, e de maneira bastante nítida, algumas professoras sinalizaram perceber a docência como uma vocação, reconhecendo uma disposição natural para o trabalho docente. Essa autopercepção vocacional foi informada por duas professoras entrevistadas, ainda uma delas indique que o início da profissão tenha ocorrido como uma eventualidade e que ambas tenham apresentado dúvidas a respeito da iniciação na carreira: “[...] *dentro de mim tinha uma coisa que me impulsionava para fazer... você tem que ir para a academia, quero fazer academia*” (P5). Ou ainda: “[...] *eu acho que isso tá em mim desde pequena*” (P2).

A percepção de vocação, ou disposição inata para ensinar, também pode se relacionar com a identificação de certos traços de personalidade. O entendimento de que há virtudes necessárias ao exercício profissional docente se assemelha, nesse sentido, as percepções dos discentes quanto às características pessoais necessárias ao enfermeiro.

Nessa perspectiva, duas professoras informaram que se reconhecem como detentoras de características pessoais que não favoreceriam a prática profissional, como a timidez e a agitação. Tais relatos indicam que por não se alinharem ao perfil estereotipado do professor, não se identificavam inicialmente com a profissão, o que segundo as mesmas, foi superado por meio do exercício profissional.

#### *INTERESSES INDIVIDUAIS*

Dentre as diversas circunstâncias motivadoras para o ingresso na docência no ensino superior, percebe-se que a busca pela satisfação de necessidades individuais é crucial nos processos que desencadeiam a iniciação profissional. Distintas dimensões que envolvem o alcance de benefícios pessoais, podem ser evidenciadas na literatura e observadas no discurso dos sujeitos pesquisados. Os achados dizem respeito, especialmente, aos ganhos financeiros, ao status profissional, à aquisição de conhecimento científico e ao reconhecimento no meio acadêmico, que são esperados da prática profissional. Também são descritos aspectos circunstanciais, como a conformidade da atividade de trabalho docente à rotina de vida desejada pelos sujeitos.

A busca por ampliação e aprofundamento do conhecimento científico acumulado foi identificado como um dos fatores atrativos à prática docente para parte das entrevistadas. Nesse

sentido, a expectativa de que a rotina de trabalho proporcione contato frequente com novas informações despertou o interesse para o que consideram como oportunidade para contínuo aprendizado e capacitação.

Constatou-se, também, a referência à busca por reconhecimento e status acadêmico, concebida desde a infância por uma das participantes. A expectativa por status profissional por parte dos familiares também foi citada como uma das influências na busca pela carreira docente. Com histórico estudantil em instituições particulares, a entrevistada descreveu a imposição de seus pais quanto à necessidade de obter um diploma universitário, além da proibição em relação a uma carreira na área das ciências humanas e do incentivo para que seguisse a carreira médica. Seu relato evidencia a preferência de seus pais por cursos de maior status social, justificada com base no mercado de trabalho, o que sugere a influência dos desejos parentais na ambição pessoal em relação à docência.

Também é importante considerar que o grau de valorização e a atratividade da docência no ensino superior tende a variar de acordo com o pertencimento social dos sujeitos, uma vez que a posição social proporciona condicionantes específicos e possibilita acesso a determinadas faces da prática profissional.

A necessidade financeira foi citada por três participantes da pesquisa, que encontraram a docência como uma fonte de renda alternativa, tendo em vista os baixos salários que historicamente caracterizam a categoria da enfermagem. Dentre os relatos de busca da docência como uma renda alternativa, percebe-se que o ingresso em universidades particulares é predominante. Em geral, como estas não exigem dedicação exclusiva e não contam com processos seletivos longos e rigorosos, tornam-se acessíveis para aqueles que desejam complementação da renda.

Apesar do início com foco no retorno financeiro, foi frequente o relato do encantamento em relação à profissão e a satisfação com a escolha realizada. Em contrapartida, VASCONCELOS (2002) identificou que uma parcela de professores não se identifica com a docência e que sua identidade profissional permanece vinculada à profissão de origem, que é entendida como primária ou principal. Para estes, a atividade docente é concebida como uma ocupação temporária, uma alternativa em tempos difíceis.

Outra perspectiva possível é o ingresso na docência frente à expectativa de maior compatibilidade da rotina de trabalho com as demandas pessoais, especialmente o desejo por uma maior disponibilidade de tempo. Três participantes da pesquisa conceberam a carreira docente em fases da vida que demandavam tempo para dedicação e cuidado aos filhos. Segundo

uma participante, apesar da menor remuneração inicial, a maior disponibilidade de horários era bastante atrativa em relação à jornada de trabalho que desempenhava no serviço hospitalar.

Nesse mesmo sentido, o desejo por flexibilidade e independência no trabalho podem conduzir à procura pela profissão, como foi declarado por uma docente: *“Chegou um certo momento, que eu tinha dois filhos pequenos e aí falei assim: bom, doce ilusão, ‘vou fazer alguma coisa mais tranquila’ [...] Aí, eu fui dar aula no Colégio Técnico (P1).* Destaca-se neste ponto a manifestação irônica da docente quanto à frustração de sua expectativa, uma vez que a esperada “tranquilidade” se caracterizou como uma ilusão e que não foi concretizada. De toda forma, as aulas no curso técnico foram apenas a porta de entrada para o desempenho da atividade docente.

De maneira geral, o interesse pela docência em fases específicas da vida exprime as difíceis condições de trabalho que são típicas na categoria da enfermagem. Logo, é previsível que os trabalhadores busquem por melhores condições de trabalho. Nesse contexto, a docência pode ser percebida como uma alternativa e sua busca pode ser estimulada pelas circunstâncias familiares. No entanto, a concretização desta opção, pelo menos em seu momento inicial, é apartada da realidade de precarização e de intensificação do trabalho docente.

#### *IMPACTO SOCIAL DA DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM*

Diferentemente da motivação centrada em benefícios individuais, o favorecimento coletivo pode atuar como uma outra via de fomento à docência. Na literatura, constata-se um reduzido percentual de achados vinculados a essa perspectiva, que se referem especialmente ao compromisso social e ao interesse por uma atuação política (VASCONCELOS, 2002; FERNANDES, 2006). Dessa forma, almeja-se uma prática transformadora a partir do ensino e da pesquisa, de maneira a contribuir para formação de profissionais capazes de refletir e atuar de maneira consciente sobre a realidade social.

Dentre as docentes entrevistadas, um relato destacou a preocupação de contribuir para o bem comum, enquanto prática social, ao ingressar na carreira: *“Eu tenho uma prática militante, é uma militância, né. De você fazer o ensino na perspectiva um pouco diversa dessa de reproduzir sem reflexão o que você tá fazendo... Acriticamente, no caso da Enfermagem, uma reprodução de técnicas [...] Então, o que me mobilizou num primeiro momento foi mesmo a questão financeira, mas não demorou nada. Foi muito rápido, coisa de uns meses, eu já comecei a perceber que era um lugar de atuação muito importante na formação de trabalhadores de saúde” (P4).*

Por meio de seu relato, a participante demonstra bastante clareza de suas intenções com o desempenho das atividades acadêmicas, apresentando-se implicada com os fatores que motivaram a sua escolha profissional. Ainda que o posicionamento político *stricto sensu* não seja explicitado e que não haja participação em nenhum formato de organização política, essa circunstância demonstra a possibilidade da expressão de uma atividade profissional com engajamento sociopolítico desvinculada de uma posição política formal.

Tal engajamento não foi observado entre as demais participantes, que não mencionaram a consideração do contexto social no ato da escolha profissional.

## CATEGORIA 2: FORMAÇÃO ACADÊMICA

A formação acadêmica em enfermagem sofreu grandes transformações nas últimas décadas, em meio às mudanças sociais contemporâneas. Além da forte influência das relações de gênero, a evolução das conjunturas econômica, cultural e científica implica constantes modificações na estrutura e no cotidiano da formação universitária.

A consideração à formação abarca uma série de elementos, que dizem respeito não somente à estrutura curricular do curso, bem como às metas pretendidas, às ações empreendidas e aos métodos de avaliação empregados. Logo, corresponde a um complexo arranjo que se concretiza no cotidiano das IES e envolvendo diferentes agentes sociais.

A forma como discentes e docentes concebem e percebem a formação acadêmica em suas instituições de origem é basilar para conformar o seu posicionamento em relação à dinâmica universitária e a sua disposição para prática social. Os aspectos considerados e os pontos de vista dos sujeitos são indicativos da maneira como idealizam e como participam da vida social na academia.

Para embasar essa compreensão, os atores sociais foram submetidos a perguntas que questionavam sobre a percepção em relação à formação profissional do enfermeiro na referida IES, bem como do perfil dos egressos. Foram ainda indagados sobre o alinhamento pessoal em relação ao perfil identificado. Além disso, ao longo das falas foram elencados diversos aspectos indicativos da compreensão a respeito da formação acadêmica.

### Formação acadêmica para os discentes

Todos os discentes participantes da pesquisa definiram e apresentaram características que consideram predominantes na formação profissional desempenhada pela IES em que estudam. Em maior ou menor grau de caracterização, foram elencados aspectos observados com

base na dinâmica dos cursos de graduação em enfermagem que frequentam e no cotidiano que vivenciam na universidade.

Para alguns dos entrevistados, a enumeração e a descrição dos aspectos que julgam mais importantes, nitidamente, exigiu um empenho reflexivo a respeito de questões que não se constituem como alvo frequente de análises individuais ou coletivas. Foi possível perceber o esforço argumentativo realizado e que, por vezes, culminou em avaliações genéricas a respeito da formação profissional no qual estão inseridos. Ausentes de apontamentos específicos, algumas ponderações foram centradas em avaliações pontuais, sem o delineamento de seus determinantes.

Inevitavelmente, uma parcela das falas apresentou apreciação de valor em relação aos cursos de graduação frequentados, com forte teor avaliativo e classificatório. Nesse sentido, destaca-se que os discentes da IES-A apresentaram apenas aspectos que julgaram como positivos na formação universitária. De maneira geral, seus relatos foram mais objetivos e centrados em condições que consideram como diferenciais do curso, compondo observações relativamente homogêneas e centradas na rotina da graduação.

De maneira similar, os alunos da IES-B mencionaram aspectos do cotidiano da graduação, porém também apresentaram ponderações negativas a respeito da formação acadêmica, indicando circunstâncias que consideram contraditórias ou mesmo faltosas na organização do curso.

Consideradas em conjunto as falas dos discentes a respeito da formação acadêmica revelaram aspectos que dizem respeito a: a) Enaltecimento da prática e dos estágios; b) Valorização da base científica do curso; c) importância do corpo docente; d) Importância do perfil da IES formadora.

#### *A PRÁTICA COMO EIXO ESSENCIAL*

Uma grande parte dos relatos atribuídos à formação acadêmica destaca aspectos relacionados à realização de estágios e à vivência prática da enfermagem. Tal ênfase demonstra a relevância das atividades práticas para os discentes, que sob essa perspectiva, as consideram determinantes para o alcance de uma boa formação.

A elevada citação do tema pelos alunos, seja ao ressaltar aspectos que consideram positivos nas atividades práticas, ou mesmo para realizar críticas ao formato dos estágios, definitivamente, indica que aproximar-se da prática profissional é um interesse frequente dos

estudantes. Nesse sentido, três alunos apresentaram-se satisfeitos com a graduação com base no exercício de atividades práticas existentes no curso.

A valorização do início precoce das aulas de laboratório e dos estágios, no primeiro semestre do curso, foi unânime entre os alunos da IES-A. Esse fato foi associado a efeitos positivos, como a superação facilitada de medos, inseguranças e baixa autoestima, além do favorecimento do aprendizado, como demonstra o trecho: *“Aqui na universidade, o bom é que a gente já tem um vínculo da parte prática com a teórica. Acredito que é a única Universidade que oferece campo de estágio logo no primeiro semestre. [...] Então, já tem aquela relação, aprendeu na teoria, vai para aula prática e já vai para o estágio com a cabeça fresca. Então a lógica é muito melhor... o aprendizado e entender como é que funciona. Se você tiver algum erro, já ir corrigindo nos próximos estágios também.”* (A3).

De maneira geral, os estágios realizados ao longo do curso são aguardados e reconhecidos como oportunidades para aprendizado e obtenção de maior segurança para realizar as técnicas necessárias. Um dos participantes informou acreditar que os estágios o auxiliaram no controle de comportamentos que considera inadequados, como falar e rir alto. Outra aluna expressou entusiasmo na realização de técnicas e animação ao descobrir a sua capacidade de execução, creditando aos estágios o aumento da confiança e o aprimoramento da prática profissional.

Todos os alunos da IES-A destacaram as práticas de estágio, reconhecendo a enfermagem como uma área que necessariamente demanda experiência prática. Essa experiência acumulativa, segundo alunos, tende a favorecer para a prática profissional por parte dos egressos.

Além da participação no estágio curricular, o acesso aos procedimentos técnicos nos campos de estágio promove grande expectativa nos alunos. Por sua vez, a queixa de uma participante sobre a reduzida oferta de procedimentos para o exercício dos alunos nos estágios, evidenciam, mais uma vez, o valor da técnica e da utilidade para os discentes.

O enaltecimento das atividades práticas não se fez presente, dessa mesma forma, no discurso dos alunos da IES-B. No entanto, a descrição da intensa procura por ligas que oferecem estágios, já sinaliza a ansiedade dos discentes para realizar atividades práticas, conforme descreve uma aluna: *“a liga de Cardio, que é uma liga muito boa, acho que é a primeira liga que teve aqui na enf., só que ela não tem estágio, então ela é menos concorrida, assim. As ligas que têm estágio são mais concorridas”* (A8).

Em relação aos estágios, predominaram falas dos graduandos da IES-B que teceram críticas ao formato de realização, em um sentido distinto do idealizado. Uma das participantes apontou que julga haver uma ênfase produtiva no campo de estágio, que acontece pela priorização dos aspectos procedimentais em detrimento da abordagem à população sob cuidados. Segundo a mesma, o foco de parte dos estágios seria a agilidade e a produtividade.

A aluna julga que há uma valorização do tempo dedicado ao trabalho, em detrimento do aprendizado, o que considera ser uma contradição formativa e que se alinhada à realidade dos serviços de saúde: “ *Eles [os professores] sempre falam: tem que ter empatia, tem que conversar, anamnese, tudo o mais. E aí, chega no estágio, mais pro 4º ano, não tem tempo, vai rápido pro diagnóstico, [...] preencher a ficha. Então parece que a graduação, até certo ponto, se contradiz. [...] Porque, realmente, na prática é o que acontece, a gente tem que fazer X atendimentos em tanto tempo. Então realmente essa parte humana vai ficando de lado, dando mais privilégio pra parte clínica. Eu acho que acaba sendo uma consequência de tempo é dinheiro*” (A6).

A desvinculação entre teoria e prática também foi referida por outros discentes da instituição como elemento constitutivo da formação. Em geral, os alunos observam a defasagem dos pressupostos científicos no cotidiano da vida profissional. Um dos participantes considera que há uma barreira entre a universidade e o mundo externo, percebendo que a preocupação dos professores em destacar a necessidade de práticas humanizadas não condiz com a grande cobrança realizada nos estágios e que favorecem uma atuação automática e mecanizada.

Contraditoriamente, para o estudante, o distanciamento da universidade em relação ao que acontece no *locus* de atuação do enfermeiro é superado somente pela vivência dos estágios: “*Eu sinto que nos estágios a gente consegue se aproximar um pouquinho mais da nossa realidade porque as enfermeiras que estão em campo estão em contato, então já aprenderam a lidar com isso, que é algo que a gente não aprende aqui, a gente aprende só quando chega lá e bota a mão na massa*” (A7). Nesse sentido, seria como se houvesse uma expectativa por aplicar o aprendizado teórico, mas que cede espaço à extrema valorização da vida prática em detrimento do conhecimento acadêmico.

De tal modo, evidencia-se uma intensa valorização do saber prático e que sinaliza importantes tendências formativas e educacionais, em coerência aos valores vigentes na sociedade contemporânea.

O conjunto de citações que destacam o valor das atividades práticas foi acompanhado pela referência dos alunos às atividades teóricas que compõem a graduação. Ainda que com um menor destaque nos discursos, aspectos relacionados ao conteúdo teórico-conceitual do curso estiveram presentes. As falas enfatizaram pontos que consideram relevantes a respeito da organização curricular, dos métodos de avaliação de desempenho empregados e de formas complementares de acesso ao conhecimento científico.

A citação dos elementos teórico-conceituais do curso foi predominante entre os discentes da IES-B, já que os quatro alunos da instituição pontuaram aspectos que julgam relevantes para a formação acadêmica, enquanto apenas um aluno da IES-A apresentou considerações. Em geral, foram realizadas críticas ao formato atual das aulas teóricas, seguidas de sugestões que, sob a perspectiva dos alunos, tenderiam a facilitar o aprendizado.

As ponderações referentes ao conteúdo das aulas dizem respeito, especialmente, ao grande volume de material teórico para estudo, conforme destaca um discente: *“É muita coisa... a gente vai começar a entrar na semana de provas e agora está tendo muita matéria [...] o volume de conteúdo é importante ter, porém as vezes eu tenho a impressão que eu não vou acompanhar, mas acabo acompanhando (A4)*. Para os alunos da IES-B, o elevado volume de disciplinas e conteúdos ocorre principalmente na fase inicial do curso, que denominam como “ciclo básico”, o que comumente gera dificuldades na vivência do primeiro ano do curso.

Além do volume dos conteúdos, a organização curricular também foi destacada. Nesse sentido, foi ressaltado que a carga horária em período integral inviabiliza que os alunos explorem outras possibilidades, como a realização de disciplinas optativas e atividades de trabalho extracurriculares. De tal modo, a grade curricular foi considerada inflexível, ao inviabilizar a participação dos alunos em disciplinas e outras atividades de interesse, por incompatibilidades de horário.

Para uma aluna, tal limitação tolhe a autonomia discente e não favorece uma evolução saudável no curso, conforme destaca: *“[...] eu acho puxado em relação a horário. É muito tempo aqui dentro, obrigatório, sem muitas possibilidades, não é uma grade flexível, é uma grade, grade mesmo, que te prende, te prende aqui dentro, você não tem a possibilidade de viver coisas que você gostaria fora do currículo. [...] Não cabe no horário e poucas vagas, é preferência quem tem mais tempo livre, quem já tá em anos avançados. Então... nesse sentido, não é muito inclusivo. E eu acho isso um problema na nossa formação porque sistematiza, né,*

*demais. Eu acho que a gente precisa de autonomia pra fazer o que a gente gosta. Eu acho, nesse sentido, a formação ruim, mas eu gosto de muitos outros aspectos (A9).*

Apesar deste trecho revelar um descontentamento legítimo da discente com a rigidez expressa pela conformação do curso, também é necessário considerar que se trata de uma crítica contextualizada à tendência contemporânea de desvalorização das formulações teóricas edificadas nos distintos campos do conhecimento. De tal modo, nos relatos dos alunos predominam críticas ao modelo conceitual ou mesmo ao volume de conteúdos adotados no curso. Por sua vez, constata-se uma preferência dos discentes por metodologias alinhadas ao atendimento das necessidades individuais e que muitas vezes expressam as necessidades de mercado.

Ainda em referência à organização curricular, uma aluna relatou que observa reduzida integração da grade da licenciatura com o bacharelado, o que exige um grande esforço e dedicação por parte dos alunos para prosseguirem com a dupla formação. A incompatibilidade de horários com as atividades do bacharelado dificultaria, inclusive, a realização dos estágios da licenciatura. Como solução, segundo a aluna, alguns professores chegaram a sugerir que os estágios sejam realizados na semana do recesso escolar, que são reservadas para o descanso dos alunos.

As implicações negativas da organização curricular na formação são ainda relacionadas pelos discentes à defasagem de certos debates e discussões que os alunos consideram atuais e necessárias para a formação profissional. Foram destacadas a ausência ou a reduzida abordagem a certas temáticas, como a abordagem ao público LGBT ou a atuação no processo de morte e morrer. Frente a estes e outros aspectos, uma discente considera que vários assuntos estão ausentes e que a falta de tempo ou o não reconhecimento da prioridade dos temas geram déficits na formação e resultam em maior obtenção de aprendizado com os enfermeiros nos campos de estágio.

A discrepância dos aspectos teóricos em relação à realidade social foi mencionada por outro aluno, que acredita que os conteúdos das aulas não acompanharam as mudanças sociais vivenciadas nas últimas décadas. Dessa forma, as abordagens a determinadas temáticas são desconsideradas por serem percebidas como ultrapassadas: “ [...] *eu tive uma origem bem humilde, e embora tive uma experiência boa nessas disciplinas que a gente discute as necessidades, era muito nítido que é um discurso muito teórico, de pessoas que não colocam a mão na massa... por bem ou por mal [...] e nesse sentido não é atualizado de como essas pessoas têm enfrentado a atualidade e como isso muda o nosso enfrentamento para o que eles*

*enfrentam. [...] E é muito assim, não falavam, mas o sentimento era esse, nos anos 90 as dificuldades eram essas, era... Não tem água encanada. E você vai ver nas favelas hoje, praticamente todo mundo têm água encanada, é muito difícil achar alguém que não tem. Mas o problema, não, vamos ferver a água...” (A7).*

Mais uma vez, a fala discente reflete a conjuntura que vigora no sistema de ensino contemporâneo e a concepção vigente sobre educação. Nesse sentido, a meta do processo educativo seria tornar os sujeitos capazes de se adaptarem à realidade, por meio da construção individual do conhecimento e da centralidade nos interesses do educando. A grande crítica a esse modelo, no entanto, se assenta na constatação de que o aprendizado autônomo por parte dos indivíduos se sobrepuja ao conhecimento socialmente produzido e já consolidado. Seria uma forma de descarte das bases sócio-históricas da produção científica, em detrimento do protagonismo dos sujeitos na condução do aprendizado (DUARTE, 2021).

Em contraposição, outra aluna acredita haver uma ampliação do entendimento sobre realidade social durante a formação acadêmica, o que favoreceria a atuação profissional no campo da gestão pública em saúde. Nesse sentido, ainda que se constate divergências entre as percepções dos alunos, pode-se apreender que eles compactuam a compreensão de que a formação universitária na IES-B privilegia a aproximação e a reflexão a respeito do cenário social no qual se concretizam as ações práticas do enfermeiro. No entanto, parece haver um contrassenso quanto à pertinência e aplicabilidade dos conceitos abordados em relação ao contexto atual.

Em síntese, os alunos parecem se preocupar com o acesso a conhecimentos que consideram necessários e úteis para a prática profissional. Ao informar o ideal de profissional sob a sua perspectiva, um dos alunos demonstra compreender que ao finalizar a graduação é necessário que o profissional detenha os conhecimentos necessários para exercer suas atividades com excelência. Nesse sentido, sua fala é emblemática, ao inferir que o profissional está “pronto” ao concluir a graduação: *“Eu acho que o profissional que eu queria ser... Assim, eu acho que é o profissional que faz o seu trabalho bem. [...] Eu acho que seria você entender o seu papel dentro do processo de trabalho que você tá inserido, seja em qualquer área que for, e ter o conhecimento pra poder desempenhar essa função da melhor forma possível, que traga menos riscos pro paciente, que desenvolva as melhores práticas, que integre o conhecimento da ciência com o cuidado [...]” (A7).*

Apesar de todas as críticas negativas, alguns participantes demonstraram valorizar a abordagem a conteúdos específicos, presentes na estrutura curricular da graduação. Dois alunos

destacaram que o enfoque inicial do curso em conhecimentos das Ciências Humanas e na área da atenção básica, bem como o enfoque no papel educativo desempenhado pelo enfermeiro como aspectos pertinentes do curso.

Além dos aspectos referentes ao volume e ao tipo de conteúdo, duas alunas se referiram aos modelos avaliativos empregados no curso como aspectos relevantes da formação acadêmica. Segundo as discentes o emprego de formatos de avaliação únicos e considerados maçantes são prejudiciais aos alunos. Uma das alunas expressa que muitos discentes manifestam cansaço em relação ao formato contínuo de avaliações compostos por provas longas, que abordam conteúdos extensos e bastante específicos. Segundo esta, muitos alunos acreditam que esse tipo de prova não avalia realmente o conhecimento obtido.

As considerações dos alunos contemplam, ainda, aspectos referentes à frequente busca por formas complementares de acesso ao conhecimento. As ligas acadêmicas foram apontadas como as alternativas comumente acessadas pelos discentes, que tendem a procurá-las com a expectativa de ampliação do conhecimento teórico-conceitual, conforme descreve uma aluna: *“São tantas coisas [que motivam a procura pelas ligas], eu acho que é uma possibilidade de você ter mais contato com uma área, né, mais do que a faculdade oferece, ou que a grade curricular oferece. Então eu acho que você entrar numa liga amplia, aprofunda os seus conhecimentos naquela área”* (A9). Carvalho e Araújo et al. (2019) descrevem que o reforço do ensino-aprendizagem é um importante motivador para o ingresso nas ligas.

Dentre as 15 ligas existentes na IES-B, observa-se um perfil bastante vinculado à prática hospitalar, voltado para a assistência de enfermagem em áreas como terapia intensiva, emergência e oncologia. O processo seletivo para o ingresso nas ligas é descrito como acirrado, constituindo-se por provas que valorizam o conhecimento técnico/científico.

Em geral, ao comentarem a respeito das ligas, os alunos entrevistados manifestaram interesses que vão além da dimensão do conhecimento técnico. As expectativas externadas, demonstraram o entusiasmo possibilitado por meio da interação com docentes, profissionais e pacientes, além da perspectiva de desenvolvimento de habilidades gerenciais, por meio da coordenação de atividades diversas.

#### NECESSÁRIA CONEXÃO DOS DOCENTES À REALIDADE

A atuação dos professores também foi frequente nas falas dos alunos, no que se refere à formação acadêmica. Além das ponderações genéricas, que não acrescentaram pontos específicos a respeito do corpo docente, quatro alunos apresentaram considerações relevantes.

Em geral, foram realizadas avaliações das atividades desempenhadas pelos docentes na graduação e examinadas as suas implicações na formação universitária.

A ação direta dos professores na seleção e na apresentação de conteúdos vistos como defasados foi alvo da crítica de uma aluna. Para a discente, a idade e o tempo de formação dos professores implica a disseminação de conceitos que considera “antiquados” e que impacta negativamente no processo formativo desempenhado na IES-B: *“Eu acho que tem professores aqui que estão muito antiquados, que exigem coisas que não cabem mais, que a gente já tá num momento da ciência, que... A gente sabe o que funciona, com pessoas que estudam, e o que não funciona. E tem professores que ainda não entenderam, eu acho, e ainda estão em uns modelos muito quadrados”* [...] (A9).

De maneira similar, outro aluno corrobora essa ideia ao perceber que os professores têm um conhecimento teórico pouco aplicável à realidade social e relaciona esse fato a conteúdos típicos de décadas anteriores: *“Eu tenho a sensação que, excetuando um momento ou outro da graduação, que a gente tá sendo formado enfermeiro dos anos 90, do começo dos anos 2000, assim, no sentido de profundidade das discussões, do nível dos nossos debates, das informações que a gente recebe, eu sinto que a gente não recebe atualidade, sabe, de tudo que acontece na sociedade que, querendo ou não, muda nossa profissão, ele faz a gente ter que se adaptar ao que tá acontecendo, e isso não acontece, eu sinto”* (A7). Quando indagado, o aluno explica que compreende que há necessidade de atualização dos professores no que diz respeito aos aspectos tecnológicos, e principalmente à identificação das demandas sociais na prática profissional.

O tempo de formação dos professores foi associado por uma aluna à desconexão dos conteúdos que são necessários para a formação do enfermeiro na atualidade. Da mesma forma, a adoção de condutas autoritárias foi relacionada a posturas mais tradicionais, com pouca receptividade às novas abordagens apresentadas pelos discentes. A participante descreve que há pouca escuta à demanda dos alunos, apesar de haver práticas formais de avaliação das disciplinas por meio da consulta aos mesmos.

Tais constatações mais uma vez reportam à desvalorização do saber teórico/científico em favor do saber prático. Os achados são alinhados à discussão proposta por Duarte (2021), que analisa os determinantes sociais implicados no enaltecimento social dos atributos de inovação, progresso e modernização. Dessa forma, as bases clássicas do pensamento científico são expostas ao risco de serem encaradas como ultrapassadas e pouco aplicáveis às necessidades atuais.

Ao refletir sobre a existência de um conflito geracional, a aluna encontra dificuldades para pontuar suas causas, considerando que macrodeterminantes podem estar relacionados a esse cenário. Ainda assim, caracteriza a existência de um hiato entre a maioria dos professores e os alunos, creditando aos docentes a responsabilidade pela implementação das mudanças que considera necessárias: *“Eu não sei se é que eles são professores. Tipo, eles já foram alunos, mas faz tempo, faz bastante tempo e agora o que é necessário pra eles é diferente do que é necessário pra gente. Então, talvez eles não saibam mesmo realmente, ou até saibam, eu não sei o que que é, qual é o problema, onde está a dificuldade. Que eles talvez até saibam da nossa dificuldade, mas não conseguem mudar. Talvez seja uma coisa maior, em âmbito macro, da universidade, de como a gente se organiza como sociedade, não sei. Mas as cobranças, as provas... E tem coisas que são muito pequenas, que só um professor talvez poderia mudar e não acontece a mudança. Ai eu não sei realmente o que pode estar influenciando nisso”* (A9).

A desconexão dos professores em relação à prática é ainda corroborada por outra aluna, que pontua a frequente ausência dos professores nos campos de estágio. Segundo a discente, a maioria dos estágios é realizado sob o acompanhamento dos “especialistas”, ou ainda sem algum acompanhamento direto por parte do corpo docente, em uma modalidade na qual o acadêmico é definido como “aluno responsável”. Esse formato de tutoria parece selar uma desconexão entre os atores responsáveis pela condução dos fundamentos teórico-conceituais e aqueles dedicados a vivência profissional.

A valorização da atividade docente desempenhada no curso foi pontualmente apresentada por duas alunas, sendo destacado por uma discente da IES-A, o fato de grande parte do corpo docente ter se formado nas primeiras turmas do curso de enfermagem da própria instituição. Para a aluna, essa seria uma condição avaliada positivamente, pois está relacionada ao acúmulo de conhecimentos e maior preparo dos docentes para o exercício profissional.

Essa percepção se contrapõe aos argumentos presentes nos discursos dos discentes da IES-B, que enfaticamente se posicionaram em busca no novo e avessos às tradições. É interessante observar, ainda, que apesar de grande parcela dos professores da IES-B também terem concluído a graduação na própria instituição, esse fato não foi apresentado pelos discentes.

#### VALORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO FORMADORA

A valorização dos formatos de organização institucional, bem como do prestígio social e científico da IES de origem, foi observada em parte das entrevistas. As citações de seis alunos

sinalizam o enaltecimento da formação acadêmica com base no reconhecimento de atributos como tradição e qualidade do ensino.

Alunos de ambas instituições ressaltaram tais aspectos, demonstrando orgulho em fazer parte do corpo discente das IES. Tal fato pode ser facilmente visualizado pela exibição dos logotipos das instituições em agasalhos e camisetas frequentemente utilizadas pelos discentes. De acordo com o que pôde ser observado em campo, essa prática parece ser bastante comum entre os alunos.

Uma discente menciona que a instituição preza pela qualidade do ensino, por manter uma política que privilegia um reduzido número de alunos por turma, o que sugere um reconhecimento de confiabilidade em relação à instituição: “[...] *eu acho que aqui eles prezam muito... não pela quantidade mais, eu acho que eles prezam muito pela qualidade. Porque quando eu entrei [...] lá fala que são 70 vagas na parte da manhã e a minha turma começou, se eu não me engano, tinha 25 pessoas. Então, foi um número bem reduzido. E a gente, você está tendo convivência, você vê, é muito reduzido o número. Então, a gente vê que eles estão presando muito pela qualidade*” (A2). A valorização da instituição é reforçada, ainda, pela consideração ao tempo de existência do curso e sua tradição, conforme menciona: “[...] *e também tem aquele fato: são 40 anos de força*” (A2).

Por sua vez, ainda que IES-B tenha sido uma das primeiras instituições a compor o curso de enfermagem no Brasil e seja nacionalmente reconhecida, esse fato não citado pelos alunos. A desconsideração a sua tradição, mais uma vez, sugere a atração pelo novo.

Para uma discente, o diferencial da instituição deve-se ao direcionamento da formação acadêmica para pesquisa, inclusive com um grande número de projetos de iniciação científica. A aluna considera esse aspecto bastante positivo, inclusive em comparativo com outras IES: “[...] *todo mundo na sala, praticamente, tá fazendo iniciação científica, sendo que tem várias faculdades que eles nem oferecem isso. Então aqui a formação é bastante focada nisso, em pesquisa, a parte teórica. Eu acho isso incrível, porque eu acho isso muito importante. Acho que se não tivesse pesquisa não dava pra descobrir coisas novas e andar pra frente [...] Mas acho que isso é um diferencial daqui, que eu não sei outras faculdades que tenham assim, com tanta força*” (A6).

A comparação estabelecida com outras IES se fez presente em outros momentos da fala da aluna, que demonstra considerar a existência de uma superioridade da IES-B: Relata ter escolhido a instituição “*pela questão da qualidade ser mil vezes melhor*”, ou “[...] *a faculdade é mil vezes melhor*”, ou “[...] *pra um futuro a IES-B é a minha melhor opção*” (A6). Ressalta-

se que a menção ao futuro sugere que o processo formativo percorrido interfere diretamente no êxito profissional. Logo, a exaltação institucional seria uma espécie de autoafirmação da trajetória acadêmica em curso enquanto promotora de sucesso.

A tendência de supervalorização e estabelecimento de comparações com outras IES também foi observada no discurso de outros dois discentes, sendo associados ao início precoce dos estágios: *“Muitas escolas que a gente ouve falar que... tem muitos alunos que vieram de outras escolas, eles não têm tanto laboratório, não tem tanto estágio. Daí, aqui é um diferencial nisso, porque a gente já logo no primeiro período, já vai ter estágio, né? Eu acho isso muito bom”* (A1). Nesse sentido, um dos alunos destaca a superioridade do profissional formado na IES-A em relação à maioria dos enfermeiros provenientes de outras IES.

O fato da graduação na IES-B ter a duração de quatro anos também foi salientado por uma participante, por ser mais rápida que as IES que oferecem o curso em meio período. Para a aluna, a agilidade da formação compensaria a elevada dedicação exigida no período integral de aulas. Por sua vez, a estrutura organizacional da instituição foi citada por outra discente como um aspecto contribuinte para uma formação qualificada. Dessa forma, foi ressaltado o fato de haver um departamento específico para a tratativa de aspectos relacionados à educação em saúde, que a estudante considera como um dos enfoques formativos do curso.

Além das quatro subcategorias descritas, a composição do roteiro de entrevistas possibilitou a delimitação do perfil profissional vislumbrado por meio da formação na instituição de origem. Seja por meio das constatações proporcionadas pela vivência do curso, pela observação de outras turmas da graduação, ou mesmo pela percepção dos profissionais egressos, foi possível obter características gerais dos cursos de graduação sob a perspectiva dos alunos.

#### Perfil profissional

Todos os participantes pontuaram aspectos que consideram como marcantes na formação profissional e que possibilitam o delineamento de um perfil esperado do enfermeiro formado na instituição de ensino em que estudam.

Ainda assim, três alunos informaram dificuldades para conceber um perfil profissional, especialmente por ainda se encontrarem na condição de graduandos, mesmo que uma das alunas estivesse prestes a concluir o curso. De tal forma, a expectativa de que o perfil profissional possa ser compreendido somente após a obtenção do diploma sinaliza a concepção de uma

formação focada no resultado e não no processo formativo. Essa perspectiva parece minimizar a percepção das estratégias institucionais ativas no processo formativo.

Em pesquisa realizada por Gondim (2001), junto a estudantes concluintes de diversos cursos de graduação, também foi observada a dificuldade dos discentes para definir de um perfil profissional. Para a autora, o delineamento fragmentado de características profissionais observado reflete a impossibilidade de reconhecimento de um perfil genérico, o que parece derivar de uma confusão entre as exigências de mercado e os componentes do ensino acadêmico.

Dentre os discentes que conseguiram apresentar aspectos do perfil do enfermeiro formado na instituição, as características mencionadas foram diversas. No entanto, pode-se observar o direcionamento de perspectivas de acordo a IES frequentada.

De maneira geral, os alunos da IES-A destacaram a dimensão técnica do formando egresso. A formação de profissionais detentores de amplos conhecimentos e focados nos cuidados de enfermagem foi ressaltada pela maioria dos alunos. Assim, prevalece o relato de um perfil predominantemente assistencial, que os alunos associam ao início precoce dos estágios: “ [...] *é um profissional que ele tá muito capacitado, porque ele recebeu um conteúdo muito amplo. E como a gente tem a prática desde cedo, isso daí eu acho que facilita muito*” (A2); “*Ele [o profissional] é bastante comunicativo, bastante atencioso e bastante preocupado com o paciente. Porque a gente já tem um começo lá no primeiro semestre*” (A3).

Além desses aspectos, destaca-se no relato dos discentes da IES-A a menção à dimensão comportamental, especialmente a postura profissional, como face importante do perfil profissional identificado. Nesse sentido, três os alunos ressaltam o agir ético, a honestidade, a dedicação e a auto exigência elevada para atendimento às expectativas.

Por sua vez, entre os alunos da IES-B predominou a referência a um perfil voltado para a continuidade da carreira acadêmica e a atuação como pesquisadores: “*Eu acho que aqui na faculdade eles colocam muito a questão de pesquisa, é muito forte. Assim, todo mundo na sala, praticamente, tá fazendo iniciação científica, sendo que tem várias faculdades que nem oferecem isso*” (A6); ou ainda: “*No geral eu diria que é um profissional muito pesquisador. Eu acho que a gente sai daqui pesquisador, a gente não sai enfermeiro assistencial*” (A7); “[...] *muita gente já quer sair da faculdade e continuar, emendar o mestrado, dar aula, ministrar aula, fazer pesquisa*” (A9).

Também houve destaque, por parte de dois alunos da IES-B, para um perfil profissional caracterizado por habilidades para compreensão da realidade social, que embasem uma atuação

comprometida e consciente. Os discentes manifestaram a valorização desse perfil, identificando-o como promotor de mudanças sociais e defensor da saúde pública. *“Eu vejo o enfermeiro daqui um enfermeiro muito consciente. Muito consciente. No geral, né, [...] Não é 100%, não é todo mundo. Mas em geral é um enfermeiro que sabe dos fatos, sabe da realidade que ele vai trabalhar. Não quer dizer que ele vá trabalhar da melhor forma com essa realidade, porque aí entra outros fatores, mas ele teve uma bagagem muito do como é”* (A9).

Houve, ainda, a fala de uma aluna da IES-B que destaca o perfil assistencial resultante da formação na instituição, vinculando-o à vontade expressa por alguns alunos em atuar na rede privada hospitalar. O relato sugere que o perfil profissional está vinculado ao desejo do aluno, que ao se dedicar a determinados campos do conhecimento, alcança um perfil delineado à área de interesse. Nesse sentido, a discente destaca a frequente percepção de alunos que se dedicam para alcançar o perfil profissional desejado por hospitais de renome, valendo-se do prestígio da IES-B: *“A gente percebe que tem alunos que têm a vontade de trabalhar em hospital privado e esse é o sonho dele. [...] Aqui a gente costuma falar que são pessoas que só querem sair da universidade pra ter um diploma. Assim, pra ter o nome ‘IES-B’ “* (A8).

Para além das discrepâncias entre as percepções dos alunos das distintas IES, houve convergências no que se refere ao perfil gestor do formando egresso. Apesar de haver apenas duas citações relacionadas a esse perfil, essa foi a única característica em comum entre os grupos, o que sugere a larga difusão da atividade gerencial exercida pelo enfermeiro:

Frente aos achados a respeito do perfil institucional, oito alunos anunciaram que se identificam com a formação profissional desempenhada na IES no qual estão matriculados. Apenas uma aluna, vinculada à IES-B, relatou não apresentar identificação com a instituição, pois reconhece que não deseja atuar profissionalmente de acordo com o perfil profissional que identifica como prioritário na instituição.

### **Formação para os docentes**

A abordagem à formação acadêmica foi bastante fluida em praticamente todas as entrevistas realizadas com as docentes, uma vez que grande parte dos aspectos tratados pelas participantes dizem respeito às práticas cotidianas e suas implicações. Assim como as demais categorias, a referência ao assunto não se limitou às perguntas norteadoras e se fez presente em diversos momentos das narrativas. A familiaridade da temática pareceu despertar o interesse em relatar vivências e percepções, suscitando exemplos recentes e apontamentos que parecem ter sido alvo de reflexões prévias, especialmente nas participantes da IES-B.

Ao se posicionarem sobre a formação acadêmica, foi frequente o estabelecimento de comparações com outras IES, sempre com o intuito de exaltar aspectos da instituição que atuam. Também foram constantes as comparações com a formação que tiveram enquanto graduandas de enfermagem, que comumente culminaram no enaltecimento de aspectos da formação antecedente, em comparação ao período atual.

De maneira geral, os apontamentos das docentes atuantes na IES-A destacaram a importância das atividades práticas/estágios na formação acadêmica, sendo relacionadas ao preparo para o mercado de trabalho. Os relatos também valorizaram o atendimento às diretrizes curriculares e a oferta de conteúdo teórico conceitual que consideraram pertinentes para o bom desempenho da prática profissional. Via de regra, vigorou uma perspectiva mais instrumental da formação universitária, que pode ser evidenciada na composição das subcategorias.

Para as docentes da IES-B, a menção às estratégias empregadas para uma formação crítica e reflexiva foi unânime, em alinhamento ao que prevê a proposta político-pedagógica do curso. O contraponto dessa perspectiva foi alvo das ponderações de duas professoras, especialmente em relação ao déficit existente na formação técnica e no enfoque clínico. Também foram enfatizados o direcionamento à pesquisa, à docência, e cargos de gestão.

Como um todo, foi possível perceber a exaltação da formação nas IES das quais as participantes fazem parte, apesar das críticas e considerações contrárias ao modelo formativo. Nesse sentido, ao valorizarem a formação, apresentando-a como diferenciada ou melhor que as demais, as docentes expressam que se sentem parte integrante do processo formativo desenvolvido pela instituição.

Além destes, destacaram-se aspectos que conduziram à composição das subcategorias de análise, que tratam de: a) o enfoque na idealização de estratégias de ensino; b) o enaltecimento das técnicas e das práticas presentes no curso; c) a atuação conjunta dos professores no processo formativo.

#### *PREOCUPAÇÃO COM AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO*

Distintas narrativas sinalizaram que o alcance de uma boa formação acadêmica implica um conjunto de ações docentes que favoreçam o aprendizado. De tal modo, as falas expressaram um elevado grau de responsabilização pelo processo ensino-aprendizagem, manifesto pela frequente preocupação com o desenvolvimento de estratégias de ensino que sejam pertinentes.

As três docentes da IES-A destacaram que o aprendizado dos alunos é a meta do processo formativo e os relatos sugerem que há um grande investimento e esforço dos

professores, com vistas ao alcance do que consideram como bons resultados ao final da graduação. Uma das professoras expressa repetidas vezes a sua preocupação em estimular os alunos com estratégias de ensino que os envolvam, por meio de vivências e ludicidade. Para outra docente, a evolução das ferramentas pedagógicas, advindas dos avanços tecnológicos e da globalização, também contribuíram consideravelmente para o aprimoramento das atividades de ensino.

Com foco no aprendizado dos alunos, algumas docentes relatam dar atenção à variedade de perfis dos alunos, para que todos consigam acompanhar as atividades e desenvolver habilidades. Nesse mesmo sentido, três docentes informam considerar as características dos alunos e suas condições de vida para o planejamento das atividades de ensino. Dentre as docentes da IES-A, duas expressam a intenção de adaptar suas aulas segundo o perfil dos alunos, seja por meio da seleção de estratégias de ensino que os envolvam e estimulem, bem como pelo emprego de atividades lúdicas.

De maneira semelhante ao que predominou no discurso dos alunos, as docentes destacaram que o alcance de habilidades pelos graduandos, em atendimento às expectativas vigentes na profissão, são importantes metas da graduação. Diante deste propósito, as professoras assumem, então, a tarefa de promover experiências e estímulos que despertem a capacidade criativa dos alunos. Nesse sentido, parece haver grande valorização e maior investimento em ações que promovam a possibilidade dos alunos se tornarem autônomos na construção do conhecimento. Em decorrência, assume-se o risco do esvaziamento das ações docentes que possibilitem o compartilhamento de conhecimentos já validados.

A mesma tendência de inovar nas atividades de ensino foi constatada entre as docentes da IES-B, especialmente frente à percepção de que domina na instituição a perspectiva centrada na transmissão de conteúdos teórico-práticos, relatada por duas entrevistadas.

Uma participante chega a informar que tem dificuldades para implementar estratégias de ensino variadas, devido à estrutura curricular: *“Ainda eu vejo que nosso currículo é muito conteudista, ele não promove de uma forma, assim, otimizada esse espaço de debate. Nós queremos mais dar conteúdo do que esse espaço de discussão. [...] hoje eu vejo essa prática docente muito necessária. Quer dizer, eu tenho sã consciência de que nós estamos lidando com a formação universitária”* (P6). Percebe-se, assim, que ao destacar a necessidade de mais espaços para discussão e estímulo aos alunos, a docente ressalta o seu embasamento para requer tais atividades, pois as julga relevantes para a formação acadêmica.

Outras docentes da instituição relataram que adotam atividades de ensino que consideram qualificar a formação dos estudantes, como a promoção de discussões temáticas com a toda a turma de alunos, percebida por algumas como estratégia fundamental para estimular posturas reflexivas.

No entanto, a instrumentalização da prática docente por meio de estratégias e recursos de ensino variados alerta para questões importantes, sob a perspectiva de outra docente da IES-B. Para a entrevistada, muitas vezes, a preocupação com o domínio de instrumentos didáticos se sobrepõe à finalidade do ensino. Dessa forma, o incentivo ao uso de estratégias participativas e interprofissionais ocorreria em detrimento da abordagem crítica ao conteúdo, conforme tem observado, incluindo relatos a respeito de outras IES e das ações educativas desenvolvidas pelos enfermeiros nos serviços de saúde.

De tal modo, ficam evidentes os dilemas existentes para os docentes no que diz respeito ao emprego equilibrado de atividades teóricas e práticas no processo educativo desenvolvido na graduação. Especialmente para os docentes da IES-B, as entrevistas demonstram que há uma frequente polarização entre as vertentes consideradas teóricas e aquelas que se caracterizariam como aplicadas, o que tende a se converter em conflitos, estereótipias e potenciais prejuízos ao processo ensino-aprendizagem.

O rigor na exigência aos alunos e na cobrança de frequência às aulas, também foi citado como um diferencial da IES-A e que contribuiria para a formação, em comparativo com outras instituições consideradas menos rigorosas. De tal forma, parece haver uma disposição para manter a qualidade do ensino, expressa ainda pelo grande volume de conteúdo abordado nas aulas, que chegaria a superar carga horária prevista, segundo uma participante.

No entanto, apesar da abordagem a uma quantidade expressiva de conteúdo teórico, duas docentes relatam a vivência de um contexto de adequações práticas que visam a redução da carga horária das aulas presenciais. Em decorrência de uma reforma curricular na IES-A, parte do conteúdo será deslocado para as aulas *on-line*, segundo duas participantes, o que exigiria que os alunos desenvolvessem a possibilidade de pesquisar e buscar conteúdos com autonomia. Um exemplo de atividade inserida nesse contexto seria a estratégia de “mapa conceitual”, na qual os alunos desenvolvem materiais textuais de parte do conteúdo teórico. Uma das docentes manifesta preocupação com a manutenção da qualidade do ensino mediante tais mudanças.

As tendências relatadas evidenciam um progressivo deslocamento do enfoque educativo, que recai acentuadamente sobre os alunos enquanto produtores do conhecimento.

Nesse sentido, identifica-se uma perspectiva tecnicista da educação, na qual o processo educativo assume características do modo de produção capitalista. Nesse contexto, os docentes são convocados a um agir mecanizado e tornam-se integrantes de uma cadeia produtiva que visa o alcance de resultados padronizados junto aos alunos (SILVA, 2016). Dessa forma, efetivamente, os professores pouco agregam à aprendizagem dos alunos, o que contribui para uma maior precarização do trabalho.

Algumas docentes da IES-B destacaram, ainda, a realidade de vida de alunos, que além da extensa carga horária das disciplinas, estão expostos a longos deslocamentos para chegar à IES ou mesmo a condições financeiras limitadas. De tal forma, uma professora ressalta a adoção de estratégias de ensino que são praticadas exclusivamente durante o período da aula, como estudos dirigidos, leituras e discussões; a fim de evitar sobrecarga para os alunos.

A consideração aos alunos na IES-B também se expressou pela menção à necessidade de inclusão de tempo livre em suas rotinas, tendo em vista que a carga horária intensa de atividades acadêmicas. Nesse sentido, uma professora informou defender a ampliação do tempo de formação, pois além de considerar maçante a jornada de aulas e estágios, percebe que a grade curricular limita a participação dos discentes em assembleias e disciplinas optativas. Outra docente informa que a comissão de graduação frequentemente discute sobre a disponibilização de tempo livre aos alunos, apesar da organização curricular vigente.

#### *VALORIZAÇÃO DAS TÉCNICAS/PRÁTICAS*

Todas as docentes entrevistadas na IES-A manifestaram valorizar as atividades práticas e os estágios desenvolvidos durante a graduação. Segundo as mesmas, o início precoce dos estágios possibilita maior autonomia e segurança aos estudantes. As narrativas demonstram que o foco nas práticas de cuidado decorre na intensa vivência de estágios em vários serviços da rede assistencial, apontado pelas participantes como um diferencial, em comparativo com outras IES. O domínio das técnicas também parece ser incentivado pelos docentes, conforme delineado em seus relatos.

De tal modo, a definição dos campos de estágio parece assumir grande importância para os professores, uma vez que segundo uma participante, os docentes interferem diretamente na seleção dos setores que serão destinados a cada aluno no último semestre do curso. Esse processo ocorreria por meio da escolha dos campos de estágio que seriam mais adequados segundo o perfil de cada aluno, a fim de favorecer o aprendizado e a trajetória acadêmica.

Em contrapartida, a posição das docentes atuantes na IES-B a respeito do enfoque prático do curso foi diversa. As falas de três docentes não abordaram essa característica como elemento definidor da formação acadêmica. Em geral, os estágios foram mencionados como experiências importantes para a formação do enfermeiro, que promovem maior autonomia aos graduandos ao longo do curso.

No entanto, duas docentes apresentaram percepções bastante divergentes quanto à centralidade da formação técnico/assistencial no curso ofertado na instituição. Para uma docente, atuante na área de Saúde Coletiva, o currículo vigente favorece as práticas pautadas em evidências clínicas, uma vez que as disciplinas com foco na área clínica, especialmente médico-cirúrgica, apresentam maior carga horária total. Para a professora, essa composição se dá em detrimento do conteúdo com interface com as ciências humanas, existente na saúde coletiva e na saúde mental. Complementa, ainda, que considera que as disciplinas que promovem reflexões sobre a atuação da enfermagem no contexto social são minoritárias no currículo. Sob sua perspectiva, tal fato é preocupante, pois compreende que há necessidade de atuação para aprimorar as condições de saúde da população e não somente para a assistência hospitalar.

Por outro lado, sua colega da área de atenção à saúde hospitalar, considera a formação generalista, com enfoque na atenção básica e fragilidade no preparo técnico-assistencial. Sua percepção é de que há desproporcionalidade de carga horária entre os departamentos e julga que o tempo destinado aos estágios é reduzido, apontando a necessidade de haver mais práticas no curso. A docente informa que considera que reflexões contextuais e políticas são importantes, porém que o preparo para as técnicas é essencial. Relata, ainda, que por esse motivo os alunos provenientes da IES-B são reconhecidos como “mais fracos” em técnicas, dentre os profissionais de saúde que os recebem nos campos de estágio.

A divergência de perspectivas quanto à formação parece pautar um recorrente embate de opiniões, no qual cada departamento percebe que a sua área do conhecimento é desprivilegiada. Dessa forma, a docente da área de Saúde Coletiva acredita que os alunos tendem a valorizar mais as disciplinas e professores da área clínica. Por sua vez, a docente da área hospitalar considera que alguns colegas minimizam o aprendizado clínico, como se fosse algo dispensável para a formação.

Sem apresentar a mesma magnitude das divergências observadas na IES-B, uma das docentes da IES-A descreve que observa ênfase na formação técnica em detrimento da formação gerencial. Sua crítica, no entanto, não se assenta no sentido de censurar a priorização

da formação clínica, que tanto valoriza, mas de ressaltar a importância dos conhecimentos do campo da administração em enfermagem.

Por sua vez, o embate frente ao destaque das atividades práticas de ensino na formação universitária contempla outros atores na IES-A. Uma docente descreve que a limitação à prática acadêmica é vivenciada nos campos de estágio, pela limitação imposta por profissionais de saúde. Segundo a participante, além das normas de acreditação vigentes nos serviços de saúde, alguns profissionais atuantes nas unidades de saúde restringiriam o acesso dos alunos a certos procedimentos assistenciais. A ocorrência de embates de poder com a IES, a centralização de responsabilidades e a imaturidade profissional foram apontados como fatores que promovem a imposição das limitações por parte dos profissionais de saúde, que foram considerados como danosos ao processo ensino-aprendizado.

#### *REDUZIDA ATUAÇÃO CONJUNTA DO CORPO DOCENTE*

Uma participante da IES-A destacou a necessidade da atuação conjunta dos professores para o alcance de uma formação qualificada. Para a docente, o emprego solitário de estratégias de ensino, que seria uma prática comum, geraria estranhamento nos alunos. Dessa forma, sua fala infere que a atuação conjunta refere maior credibilidade e segurança nos alunos.

A busca pela composição conjunta das atividades de ensino é uma prática formal instituída na IES-B. Sob o formato de disciplinas interdepartamentais previstas na estrutura curricular do curso, os docentes seriam conduzidos ao planejamento e efetivação coletiva de disciplinas que congreguem mais de um departamento. No entanto, para duas docentes, a perspectiva de integração não tem se concretizado na prática, pois não há finalidades conjuntas e os professores envolvidos permanecem com foco em suas atividades. Cada qual defenderia o seu conteúdo e a sua carga horária, que se refletiria em conteúdo fragmentados e confusos perante aos alunos.

As entrevistas revelaram que, exceto pelas disciplinas interdepartamentais, a organização formal do curso inviabiliza a atuação conjunta dos docentes, por haver uma segmentação cronológica da participação dos departamentos no curso. Ou seja, cada departamento possui disciplinas em fases distintas da graduação.

Assim, segundo os relatos, a parceria entre professores parece estar restrita às disciplinas de cada departamento, nas quais já se observa o planejamento conjunto das atividades: “[...] tem 15, 20 professores em uma disciplina, aí tem que ter reunião, planejar, aí cada um dá

*um pedacinho, depois a gente vai pro estágio, aí cada um vai com um grupo, então tudo é muito conversado, discutido e cada hora é uma que coordena (P8).*

Dessa forma, foi mencionado por duas entrevistadas a necessidade de se estabelecer um consenso coletivo sobre o perfil do enfermeiro formado na instituição, que se pretende ser crítico e reflexivo. Para uma delas, essa perspectiva se concretiza de maneira limitada, tendo em vista o reduzido monitoramento do processo formativo pela comissão de graduação.

As considerações do grupo de participantes sobre o perfil profissional vigente nas IES que atuam conduziram a informações relevantes, que certamente ampliam a compreensão a respeito da formação acadêmica. Logo, além das três subcategorias já descritas, as docentes entrevistadas descreveram características importantes do processo formativo desempenhado.

### Perfil profissional

As falas das docentes sugerem que há uma percepção bastante sedimentada em relação ao perfil profissional decorrente da formação acadêmica nas IES que trabalham. Em geral, as participantes não hesitaram ao elencar as principais características de tal perfil e manifestaram valorizá-lo, considerando que a instituição proporciona bom embasamento para a prática profissional, com boas perspectivas de atuação.

Em diferentes momentos, algumas entrevistadas ponderaram que se trata de um perfil majoritário, sendo necessário considerar que há exceções entre alunos e egressos. De certa forma, as colocações das docentes a esse respeito sugerem que há uma responsabilização do aluno pela inabilidade de alcançar o perfil descrito, seja por atitudes pouco comprometidas com os estudos ou por condições de vida desfavoráveis.

Todas as docentes atuantes na IES-A indicaram que consideram haver uma boa formação teórica e prática. Uma participante, em especial, sinaliza que há uma formação generalista, que possibilita ao egresso buscar distintas possibilidades de atuação a partir de uma base sólida de conhecimentos fundamentais para a prática da enfermagem. Outra docente percebe que há uma evolução constante dos alunos e dos professores, e reforça os ganhos do curso em comparação ao período em que concluiu a graduação, na própria IES-A. No entanto, como contraponto, sinaliza ainda que há conteúdos ministrados que considera ultrapassados e indica que há um esforço coletivo dos docentes para a atualização.

O direcionamento ao mercado também foi reforçado como um dos pilares da formação por duas docentes da IES-A, que informam boa empregabilidade dos egressos em variados nichos de atuação. Apesar de considerar os alunos pouco empreendedores, uma das docentes

refere a rápida inserção do mercado de trabalho como uma das características predominantes entre os enfermeiros que se formam na instituição.

Entre as professoras da IES-B, uma entrevistada pontuou que há uma preocupação em direcionar os alunos para o mercado de trabalho. Outra docente ponderou que considera importante saber o que o mercado espera dos profissionais, no entanto destaca que é necessário manter a essência da formação que é característica da instituição.

Considerada por praticamente todas as cinco docentes como um padrão de excelência, predomina a percepção de que a instituição conduz a um perfil profissional crítico e reflexivo, que seria diferenciado em relação aos egressos de outras IES. Foi ressaltada a competência dos profissionais formados na instituição, muitos deles com formação na pós-graduação, com destaque para aqueles que atuam no Ministério da Saúde; na coordenação de serviços; na docência e na pesquisa. Uma participante salientou, ainda, a proeminência dos egressos na área clínica, especialmente em serviços especializados que são considerados como destaque no setor.

Apesar do enfoque em uma formação crítica e reflexiva, uma docente questiona se esse perfil é realmente alcançado e alega desconhecer o alcance real dessa meta. Em contrapartida, a entrevistada menciona o exemplo de egressos com forte perfil militante, que atuam em favor de pautas próprias da saúde. Sua colocação conflui com as falas de três colegas que destacam um perfil atuante em defesa do SUS e o engajamento em pautas sociais. O delineamento político-ideológico de centro-esquerda da formação acadêmica, que estimula o posicionamento dos alunos e egressos também foi destacado. Para uma docente, o posicionamento é necessário pelo fato de a IES-B ser uma referência nacional.

### CATEGORIA 3: RELAÇÃO ENTRE ENSINO E MERCADO

A relação entre o ensino superior e as forças mercadológicas, entendidas enquanto o conjunto de trocas de produtos e serviços sob a égide do capitalismo, constitui-se como elemento central desta categoria. A percepção dos sujeitos de pesquisa a esse respeito foi parte integrante do roteiro de entrevistas, por meio do questionamento à percepção sobre a interferência do mercado na formação do enfermeiro.

A citação da palavra “mercado” foi adotada na entrevista como gatilho para a reflexão dos participantes a esse respeito, uma vez que a compreensão que se tem da aplicabilidade do termo atuaria como um fio condutor para a compreensão da lógica dominante em cada entrevista.

Em duas entrevistas docentes, as participantes se anteciparam e discorreram sobre a temática previamente ao próprio estímulo norteador. Os demais participantes foram expostos ao questionamento e dialogaram a respeito da temática. Alguns demonstraram ou afirmaram dificuldades para se posicionar em relação ao tema, especialmente os alunos da IES-A. Para outros, especialmente as docentes da IES-B, a abordagem ao tema transcorreu naturalmente, contemplando uma série de aspectos.

Além da resposta ao estímulo norteador, constatou-se a referência frequente às práticas mercadológicas e seus impactos no cotidiano acadêmico, sem necessariamente despertar essa consciência nos sujeitos. Todos estes os relatos foram considerados, e compuseram o extenso conteúdo dessa categoria.

### **Mercado para os discentes**

Todos os discentes informaram perceber relações entre ensino e mercado, sendo que dois participantes destacaram a percepção de uma intensa relação, expressa por meio dos descritores “*com certeza*” (A2) e; influência “*muito grande*” (A9). No entanto, observa-se que somente os quatro alunos da IES-B demonstram uma compreensão ampliada do termo, para além da concepção de mercado de trabalho.

Quase todos os alunos da IES-A apresentaram dificuldades para se expressar em relação ao tema, notadamente apresentando momentos longos de silêncio ou titubeando ao se expressarem; requerendo reformulações dos questionamentos para a abordagem ao tema. No entanto, apesar de um aluno ter alegado não ter conhecimentos suficientes sobre o assunto, sua fala expressou a construção de uma percepção que extrapola a concepção de mercado de trabalho: “ [...] *para a sociedade, você só é feliz quando você é feito profissionalmente. Você só é feito quando você tem o seu dinheiro, o seu l’argent. Então, é a questão do capitalismo em si*” (A3).

Por sua vez, não foi observado desconforto para abordar a temática entre os alunos da IES-B que, em geral, se apresentaram bastante interessados no assunto. A maior eloquência sobre o tema parece ter relação com maior envolvimento em discussões sobre o tema e com o maior contato com professores que se dedicam a temáticas afins.

A organização do conteúdo expresso pelos alunos permitiu a identificação de duas frentes. Uma delas se refere à configuração mercantil das IES, que se caracterizou como mais expressiva e revelou um conteúdo diverso, majoritariamente descrito pelos discentes da IES-B. A segunda subcategoria diz respeito às divergências observadas entre a realidade acadêmica e

a vida profissional, na qual os discentes concebem uma reduzida aplicabilidade de ensinamentos da graduação na realidade do mercado de trabalho.

#### *CONFIGURAÇÃO MERCANTIL DAS IES*

Os sinais do domínio mercadológico sobre as rotinas estabelecidas na universidade foram descritos pelos discentes em relação a diversas dimensões do ensino. Grande parte das influências de mercado foram consideradas negativas, com impactos diretos sobre a formação acadêmica.

Vários exemplos foram apresentados e possibilitaram a identificação de diferentes eixos que impactam na configuração da dinâmica universitária, destacando-se algumas referências:

- i. Precarização da vida universitária;
- ii. Modulação da mão de obra formada segundo as demandas de mercado;
- iii. Acentuada competitividade baseada em performance;
- iv. Pressão social por um bom desempenho e inserção profissional.

Dentre os exemplos, predominaram aqueles que caracterizam a precarização da vida universitária em decorrência das influências de mercado, sendo todos referidos por alunos da IES-B. Nesse sentido, foram destacadas nas entrevistas os seguintes aspectos: terceirização da prestação de serviços na universidade; precarização do trabalho docente, especialmente devido à redução do corpo docente; fechamento de campos de estágio por cortes orçamentários; concentração de grande número de alunos nos campos de estágio, frente à redução de professores e de campos; redução do número de bolsas de iniciação científica, em decorrência da desvalorização da pesquisa.

Além do entendimento sobre a precarização universitária, os alunos percebem a modulação da mão de obra formada segundo os interesses mercadológicos. Dessa forma, há um entendimento de que a universidade responde às demandas de mercado, conformando-se para a formação de profissionais que se adequem às necessidades apresentadas pelo setor saúde. Essa percepção foi apresentada por seis alunos, dentre os quais há referências sobre a busca pelo curso de enfermagem tendo em vista a sua situação no mercado de trabalho, além da tendência vigente de formação de mão de obra delineada para o setor privado hospitalar.

Além disso, os professores são percebidos como sinalizadores da realidade do mercado de trabalho e os campos de estágio são vistos como possibilidades de aproximação do mercado. Nesse sentido, há dois relatos em relação à organização dos estágios segundo os moldes

produtivos vigentes no mercado, sendo uma delas composta por incisiva crítica à produtividade exigida dos alunos no campo de estágio.

Outro aspecto que caracteriza a reconfiguração da universidade em face de um modelo empresarial tem relação com a sobrevalorização do desempenho dos sujeitos e o estímulo à competição acadêmica como um mecanismo para o alcance de posições de destaque. Essa percepção assume destaque na fala de uma aluna da IES-A que reconhece haver uma seleção de mercado dos profissionais que se desempenharam melhor como alunos, o que a estimula a alcançar boas notas e ter um bom desempenho no curso: *“Por exemplo, a minha sala, hoje em dia, ela tá com 22 alunos. Se eu não me dedicar o tanto que eu tento me dedicar, nas minhas notas, tudo mais, no meu conhecimento, o mercado lá fora vai reconhecer isso e não vou ser eu que vou ser a contratada. Vai ser o outro. Então, eu acho que, querendo ou não, o mercado interfere diretamente nisso”* (A2). Como ação direta vinculada a essa lógica, cita ainda, com entusiasmo, que os serviços de saúde contratantes solicitam aos docentes do curso a recomendação de egressos que tiveram um bom desempenho na graduação.

A percepção de uma razão acadêmica pautada no desempenho também foi citada por uma aluna da IES-B, porém com insatisfação. A mesma relatou que foi repreendida por uma docente frente à descontinuidade de seu desempenho em um estágio, sob a justificativa de que iria comprometer o seu currículo acadêmico/profissional.

Outra estudante, citou que há um estímulo constante, por parte de colegas e professores, para participar de todas as atividades disponíveis, como iniciação científica, ligas e projetos extracurriculares, com a finalidade de incrementar o currículo, ou como denomina ironicamente, de incluir a *“estrelinha no currículo, né. A famosa estrelinha [...]”* (A9).

Um argumento presente na entrevista, e que reforça ainda mais a sua crítica, diz respeito à intensa rotina de atividades que uma alta performance acadêmica demanda dos alunos. Sob seu ponto de vista, a elevada dedicação gera prejuízos aos cuidados à própria saúde: *“Porque a gente não cuidar da gente tem a ver também com o tanto que a gente fica aqui dentro. Eu mesma já desmarquei um monte de consulta porque eu to aqui dentro, não tem como eu ir na consulta, então é isso”* (A9).

Nesse mesmo contexto, em outras três entrevistas há referências à preocupação com a valorização do currículo, percebido como um diferencial em mercado de trabalho extremamente competitivo. Uma participante descreve que há colegas que optam pelo curso de licenciatura somente para incrementar o currículo. Como contraponto, outra entrevistada censura o direcionamento da vida acadêmica em busca da formação de um bom currículo e critica a

realização de muitas atividades simultâneas na universidade, mencionando que alguns professores também se posicionam dessa forma.

Sem sinalizar relação direta com as influências de mercado, uma aluna cita um sistema periódico de avaliação de desempenho praticado na IES-B, que se assemelha a outras avaliações de desempenho, como o ENADE, e que conta com participação voluntária. Segundo a discente, apesar de estimulada pelos docentes, a medida avaliativa não teve boa adesão por parte dos alunos, que alegam um elevado desgaste físico e mental decorrente da submissão ao método avaliativo. Em sua fala, a aluna sinaliza que considera a realização do teste importante, pois compreende que os alunos serão submetidos a outras diferentes práticas avaliativas em suas trajetórias, o que subentende avaliações de desempenho no mercado de trabalho.

A pressão social exercida para a colocação profissional foi percebida por alguns, que apontam a grande competição existente no mercado de trabalho e que as tendências de mercado poderão conduzir muitos alunos para uma área de atuação que não seja vinculada aos interesses pessoais: “[...] *infelizmente, com a situação política eu vejo que não vai abrir concursos pra área pública tão cedo, vai ser bem competitivo quando abrir. E, bom, essas coisas. E eu sinto que agora o que resta mais pra Enfermagem é trabalhar no hospital, infelizmente. Mais por questão política mesmo, mas se fosse pra escolher mesmo eu queria ser uma enfermeira da UBS só que com uma parte muito grande do social, de continuar pesquisando, lutando por isso*” (A8).

#### *INCOMPATIBILIDADES ENTRE ENSINO E MERCADO*

Nas relações com o mercado, há também a percepção de uma relação de descontinuidade entre o conhecimento compartilhado na universidade e as práticas em vigor no mercado de trabalho. Para os alunos, tal fato pode ser constatado nos estágios realizados, nos quais evidenciam divergências, que interpretam como distanciamento entre a IES e o mercado.

Em quatro entrevistas, os discentes manifestaram que acreditam haver certa defasagem das práticas profissionais frente ao conhecimento científico adquirido na universidade. Nesse contexto, atribuem um conjunto de fatores causais e que conduzem a ações pouco embasadas.

Dentre estes, um aluno sinaliza a concepção de que o mercado, compreendido como as condições de trabalho disponíveis e que são flutuantes, inviabiliza a realização adequada de procedimentos técnicos devido à escassez de recursos. Dessa forma, compreende que cabe ao profissional de saúde se esforçar para a realizar adequadamente o seu trabalho, apesar de ser constantemente tolhido pela realidade “de mercado”: “[...] *se o mercado não tá em alta, o*

*hospital tá necessitado, não está tendo muito recurso... A gente vai atuar com o que tem lá. A gente vai fazer, mas sem ferir os princípios científicos” (A4).*

Para outra aluna, a divergência entre o aprendizado obtido na academia e a realidade de mercado estaria atrelada às exigências institucionais de manutenção de produtividade, no qual, mais procedimentos são realizados em um menor tempo de trabalho. Sua visão é crítica em relação a essa realidade, porém considera ser difícil escapar desse formato de atuação profissional, que sob o seu ponto de vista, se tornou predominante não somente no setor privado, mas também nos serviços público de saúde: *“Eu acho que no dia a dia vai acabando acostumando, né. Porque, realmente, na prática é o que acontece, a gente tem que fazer X atendimentos em tanto tempo. Então, realmente essa parte humana vai ficando de lado, dando mais privilégio pra parte clínica. Eu acho que acaba sendo uma consequência de tempo é dinheiro [...] Então, você tem que atender todo mundo, e aí não dá pra você dar atenção no que aquele primeiro precisava. Aí eu não sei se é uma questão de se tivesse mais profissionais ia dar, se tivesse mais material ia dar, se tivesse outro modo pra acessar esses pacientes... Eu acho que em qualquer situação você vai encontrar isso.” (A6).*

Outra vertente de percepção do mercado de trabalho entre os alunos se referiu aos desencontros entre as expectativas de inserção dos egressos na vida profissional e a realidade observada. Três alunos da IES-B mencionaram que o mercado de trabalho competitivo restringe as opções do trabalhador e submete os iniciantes a condições de trabalho diversas. Desse modo, há uma perspectiva de que precisarão aceitar o emprego que lhes for ofertado, frequentemente precarizado.

Há ainda, a menção de que essa tendência afeta ainda mais os egressos com maior necessidade financeira, que precisam se direcionar para uma prática profissional com maior objetividade e agilidade, sem grandes possibilidades de escolha. Desse modo, é traçada uma relação direta entre a origem social e as condições de submissão ao mercado de trabalho.

De maneira geral, os relatos demonstram a frustração dos alunos diante das constatações acumuladas ao longo da trajetória acadêmica. Tal percepção se coaduna com as históricas contradições do modo de produção capitalista, geradoras de escassez, exploração e desigualdades.

### **Mercado para os docentes**

Todas as docentes afirmaram haver relações diretas entre o mercado e a vida acadêmica e apenas uma entrevistada relatou dificuldades para descrevê-las. Uma docente da IES-B, em

especial, apresenta maior afinidade com a temática da economia na saúde, por constituir-se como uma de suas áreas de estudo. Ainda assim, outras três docentes da IES-B discorreram bastante sobre o tema.

As docentes da IES-A também apresentaram considerações importantes, sendo grande parte relacionadas às suas vivências cotidianas e ao mercado de trabalho, sem uma perspectiva mais ampla sobre o assunto.

Dentre os relatos, destacaram-se os seguintes aspectos, componentes das subcategorias de análise: a) os diversos reflexos do mercado no trabalho docente; b) a expressiva descrição dos impactos do mercado no processo ensino-aprendizado; c) os impactos de mercado no processo de trabalho em enfermagem, que foram relatados em menor frequência.

#### *INFLUÊNCIA DO MERCADO NO TRABALHO DOCENTE*

As docentes discorreram sobre as diferentes faces da interferência mercadológica em seus processos de trabalho. Em sua maioria, tais aspectos foram elencados como uma percepção decorrente da vivência dos impactos que o trabalho docente tem sofrido em detrimento das práticas de mercado.

A precarização do trabalho docente foi citada por quatro entrevistadas, que destacaram os prejuízos às rotinas de trabalho estabelecidas. A acentuação das demandas de trabalho em decorrência da redução do número de docentes foi mencionada na IES-A e na IES-B. Além disso, a baixa remuneração dos professores temporários, cada vez mais presentes na IES-B, foi mencionada, inclusive com referência a um edital que prevê a contratação de pós-graduandos por curtos períodos e baixos salários. Outra docente fez menção ao período em que trabalhava em uma IES privada e se sentia explorada, por observar turmas cada vez mais volumosas e receber remuneração incompatível com a sua titulação.

Para uma entrevistada, uma associação direta entre ensino superior e mercado é a sensação do peso que ser docente da IES-B lhe acarreta. O fato da instituição ser bastante reconhecida no mercado lhe promove fácil acesso a determinados espaços, mas também lhe gera a necessidade de corresponder às expectativas criadas nos diversos espaços, conforme relata: *“Eu acho que o peso é esse, o mundo te coloca dessa forma, nessa questão de você ter que dar resultado, ter que ser o melhor, e isso não é do docente, isso é para o aluno também”* (P5).

Sem apontar relação direta entre trabalho docente e mercado, ao longo de cinco entrevistas foram citadas as rotinas exaustivas de trabalho, caracterizadas por reuniões em

excesso, estágios maçantes e demasiadas atividades burocráticas, com acúmulos crescentes. A sobrecarga de trabalho esteve presente nas narrativas das docentes de ambas IES, havendo menções à dedicação além do horário de trabalho. Os cargos de chefia nas IES de foram destacados com demandas adicionais, por acarretar cobranças de diversos níveis.

Soma-se à elevada carga de trabalho, a necessidade financeira ainda presente, apesar da grande dedicação. Uma professora da IES-A, por exemplo, aposentou-se e precisou se manter em atividade docente remunerada para complementar a renda. Na IES-B, a intensa agenda de compromissos dos professores acaba por gerar grande dificuldade para a definição semestral da grade de aulas para a graduação, o que segundo uma docente, demanda grande exercício de negociação, uma vez que a agenda de atividades se traduz na cifra salarial.

As cobranças e pressões que vigoram no meio acadêmico sinalizam uma outra dimensão em que o domínio mercadológico se apresenta bastante tangível, e que diz respeito à produtividade. Essa é uma condição que sujeita grande parte dos docentes no ensino superior e que foi diretamente mencionada por três entrevistados da IES-B ao serem inqueridos sobre as relações entre universidade e mercado. Outros dois docentes se referiram às demandas por produtividade ao longo da entrevista, no entanto, sem estabelecerem relações com aspectos mercadológicos.

Os principais aspectos abordados fazem alusão a uma lógica de trabalho baseada em metas quantitativas, até mesmo inalcançáveis, e que geram nos docentes um padrão de extrema cobrança por produção científica. Essa é uma expressão do produtivismo acadêmico<sup>34</sup> que vigora nas universidades e que têm gerado problemas relacionados ao crescente empobrecimento da produção e ao acirramento da competição no meio acadêmico. Uma tendência crescente, o produtivismo acadêmico reproduz ao preceito capitalista de transformação de todos os bens materiais e simbólicos em mercadoria (SGUISSARDI, 2010).

São relatadas pressões advindas da Capes, da universidade e da escola de enfermagem, que se concretizam por metas institucionais formais. É descrita uma maior exigência dos departamentos com melhor avaliação pelas Capes, com uma cobrança maciça sobre as docentes mais novas para manter a boa avaliação.

Com foco na internacionalização, é citado que os docentes da IES-B são comparados e expostos por meio de gráficos de desempenho em reuniões periódicas, nas quais é exaltado o valor do sucesso individual. Para uma docente, as métricas de publicação e financiamento

---

<sup>34</sup> “Fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade” (SGUISSARDI, 2010, p.1).

sobrepujam à produção de conhecimento na universidade e às necessidades de saúde da população, sendo também citada a valorização da inovação frente às demandas mercadológicas.

Segundo outra participante, a demanda produtiva e a precarização do trabalho docente possibilitam uma aproximação entre o trabalho no ensino superior e a perspectiva do toyotista, bem como entre o docente e o “operário padrão”. De tal forma, refere: “*isso o que é se não é um modo de produzir? Você pode estar produzindo sapato na fábrica, carro na indústria ou metas na universidade, então são os bens imateriais que a gente produz. Agora, ninguém veio assistir a minha aula para ver o que eu estou conseguindo transformar, que tipo de estudante eu estou formando, isso não tem nenhuma métrica, você percebe?*” (P4).

Sem relação explícita com a temática mercadológica, uma docente aborda a questão da centralidade da racionalidade produtiva no meio acadêmico. De maneira crítica, descreve que este modelo torna possível, por exemplo, articular pesquisadores em uma mesma subvenção, embora estejam isolados em suas práticas de pesquisa.

Na IES-A as menções à produtividade foram secundárias, apresentando-se dispersas ao longo das narrativas. No entanto, observa-se que há uma outra conotação da pressão produtiva, pois as falas indicam um reduzido incentivo institucional à pesquisa e à publicação científica.

Conforme relata uma docente, frente ao volume de atividades desenvolvidas na IES, torna-se bastante difícil obter produção acadêmica. Além do mais, como relatado pelas três docentes entrevistadas, a determinação de carga horária destinada às aulas ocorre com base em critérios curriculares, nos quais o tempo de vinculação institucional é mais valorizado que a titulação e produção acadêmica, conforme descreve: “*Todo mundo entrega os seus pontos [refere-se à pontuação atribuída ao currículo]. Só que aí vem um outro momento. Você tem os seus anos de casa, é importante os seus anos de casa? Muito importante! [...] Pra que que eu vou fazer uma especialização, mestrado, doutorado, escrever, publicar, fazer as coisas? Se no frigar dos ovos, se ele tem mais tempo de casa, eu vou perder mesmo*” (A1). Assim, tendo em vista que a determinação da carga horária impacta na determinação dos salários, os privilégios salariais são associados ao tempo de trabalho e impera uma desmotivação à produção científica.

Nesse contexto, segundo as docentes, a problemática da produtividade na IES-A se refere às limitações para produzir em decorrência da rotina de trabalho vivida na instituição. Uma das docentes, por exemplo, relatou informalmente que tem encontrado inúmeras dificuldades para publicar um artigo para a conclusão do curso de doutorado, e associa essa situação ao reduzido tempo para dedicar-se à produção acadêmica.

A relação entre mercado e ensino foi abordada pelas docentes de maneira expressiva, com detalhamento de variadas considerações em resposta às perguntas específicas sobre mercado, como também em outros momentos das entrevistas.

É possível constatar que uma grande parte das relações estabelecidas parte de uma consideração restrita ao mercado de trabalho, portanto, a maior parte das menções se reporta à forma como o mercado de trabalho influencia a formação acadêmica.

Essa concepção foi descrita por seis docentes, que percebem o mercado como importante sinalizador da condução do ensino superior. De tal forma, parte-se do pressuposto de que o aluno deve ser preparado para atuar no mercado e desempenhar o papel esperado, conforme resume a percepção de uma docente: *“a gente tem que ver a necessidade de mercado, né? Não adianta fugir”* (P3).

O relato de uma professora da IES-B demonstra que a condução dos alunos se projeta segundo o desenvolvimento das habilidades necessárias para a inserção no mercado e que passam a vigorar como perfil requisitado: *“Ou a gente produz esse enfermeiro que esse mercado deve absorver – e aí esse mercado começa a querer esse enfermeiro o tempo todo. Então eu acho que é uma mão dupla, né? Do tipo: olha, nós queremos enfermeiros para liderança, estão vamos formar enfermeiros com liderança. Não, nós formamos enfermeiros com liderança, então esse enfermeiro vai ser bom para o seu mercado. E acho que vai construindo um pouco dessa questão. Então hoje o que o mercado quer é o que a gente tenta construir – enfermeiros com liderança, com conhecimento técnico-científico, crítico e reflexivo, que é o padrãozinho das ementas, né?”* (P5).

Ainda nessa concepção, os professores exerceriam um papel fundamental de orientação às demandas de mercado, uma visão que predomina na IES-A. Na instituição, o norteamto segundo as influências de mercado se daria, inclusive, pela consulta aos gestores públicos e privados, que são procurados pela coordenação do curso e convidados a interagir com os alunos para viabilizar essa aliança: *“a gente conversa muito com os enfermeiros que hoje estão contratando. Então o que eles precisam, o que está faltando nos alunos que estão saindo. Tem as disciplinas [...] principalmente do último ano, e a gente convida os gestores da Secretaria de Saúde, dos hospitais, das escolas, para virem falar com os alunos nossos. E aí essas pessoas que hoje contratam, elas acabam até nos auxiliando em algumas coisas, assim, passando para o aluno qual é o perfil que ele tem que ter, né? O que ele precisa estudar, o que ele quer, para saber os caminhos que ele tem para trilhar”* (P3). Ainda segundo a docente, a recepção dos

alunos à apresentação das demandas de mercado é muito boa, pois há uma grande preocupação com a empregabilidade.

Os argumentos supracitados mais uma vez corroboram que há uma forte tendência de condução do processo ensino-aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades que são determinadas externamente à universidade e passivamente absorvidas pela mesma.

No entanto, algumas ponderações a esse formato foram apresentadas. Nesse sentido, uma docente da IES-A se refere à necessidade de articular as demandas de mercado às diretrizes curriculares do curso, o que requer um equilíbrio de interesses. Além disso, duas docentes da IES-B sinalizam que a instituição tem um perfil de resistência às influências de mercado, buscando favorecer o diálogo com os alunos a respeito do tema para que desenvolvam uma consciência crítica e questionadora a esse respeito.

Ainda assim, as docentes ponderam que é necessário acompanhar algumas tendências de mercado, sem perder a essência da formação institucional: *“eu acho que a gente tem que achar o meio do caminho porque não dá pra gente ser idealista total porque a hora que eles se formam é um mundo que existe lá fora. Então a gente precisa também saber o que que o mercado espera, mas manter o que é o importante pra gente, os nossos princípios, a ética e tudo o mais” (P8).*

De outra forma, algumas narrativas extrapolam a concepção de mercado de trabalho e alcançam outras perspectivas, que podem ser resumidas da seguinte forma:

- i. o contexto macroeconômico e sua influência sobre as IES, com redução de carga horária das aulas e redução de salários;
- ii. a competição de mercado existente entre as IES;
- iii. o ensino e a reprodução de valores que interessam à manutenção da ordem social vigente;
- iv. a tendência burocratizante da docência e dos serviços de saúde em face de um modelo de gestão empresarial;
- v. o privilégio do ensino instrumental em favor das tendência de mercado;
- vi. a perspectiva de concorrência proporcionada pelo *ranking* de alunos por notas na IES-B;
- vii. a promoção de eventos institucionais que estimulem a vinculação entre ensino e mercado;

- viii. o estímulo à lógica competitiva promovido pelos docentes junto aos alunos;
- ix. a relação de consumo implicada no pagamento pela educação no ensino superior privado e tendência autoritária de alguns alunos;
- x. o desejo dos alunos por atuar em nichos de trabalho com maior prestígio social.

As referências a tais temas foram realizadas de forma isolada e a maioria delas tratadas superficialmente, no entanto, é importante ressaltar que indicam a existência de conexões entre a lógica mercantil-produtivista e seus desdobramentos no ensino superior. Assim, destacam aspectos que são considerados pelo grupo de docentes em análise e percebidos pelas participantes nas vivências cotidianas na IES.

#### *INFLUÊNCIA DO MERCADO NO PROCESSO DE TRABALHO EM ENFERMAGEM*

Há, ainda, aspectos mencionados que extrapolam a esfera do ensino e fazem referência à concepção e à organização mercantil da prática profissional da enfermagem. De todo modo, não deixam de reportar às práticas de ensino, uma vez que se compreende que a vida profissional reflete a formação acadêmica e da mesma forma torna-se um espelho para a organização do ensino superior.

Assim, quatro docentes da IES-B fazem um breve diagnóstico do campo de atuação do enfermeiro, sob uma perspectiva produtiva. De tal forma, conseguem sinalizar algumas tendências que indicam repercussões de mercado no campo da enfermagem.

Como elemento central, apontado por três docentes, foi abordada a percepção de que há reduzida conscientização dos trabalhadores da enfermagem a respeito do valor de sua produção. Alguns determinantes para essa condição foram enumerados, em referência ao atual arranjo do processo de trabalho da enfermagem, quais sejam:

- i. a fragmentação do processo de trabalho, sem que haja uma percepção global de sua operação;
- ii. o predomínio do perfil eminentemente instrumental da prática da enfermagem;
- iii. a natureza pouco palpável e pouco reconhecida de seu produto, que torna incoerente o uso de indicadores quantitativos;
- iv. a centralidade da prática social no agir profissional do enfermeiro, que tende a tirar de foco a sua implicação com o mercado.

Foi ressaltado, ainda, que todos esses aspectos se fazem presentes em um contexto de precarização de profissão, marcada pela baixa remuneração dos profissionais. Foram também incluídos a essa perspectiva o papel ativo assumido pelas organizações sociais (OSS) no jogo

de forças que opera no processo produtivo em saúde e que quantifica resultados de forma equivocada.

Segundo as entrevistadas, todos esses fatores culminariam em uma postura profissional predominantemente indiferente à lógica capitalista, apesar da enfermagem se constituir como engrenagem ativa para a manutenção do sistema no campo da saúde. Para as docentes essa realidade sinaliza a necessária tomada de consciência dos profissionais sobre o seu processo produtivo e a apropriação de seu valor, o que se constitui como um dos grandes desafios contemporâneos da profissão.

#### CATEGORIA 4: RELAÇÕES SOCIAIS

O intenso convívio entre alunos e professores durante a vivência da graduação possibilita o estabelecimento de relações interpessoais de naturezas diversas. Da trama de relações estabelecidas emergem afinidades, conflitos, agrupamentos, disputas e vínculos que, para além da dimensão afetiva, refletem a estrutura social vigente.

Trata-se de uma categoria volumosa, pois contempla três dimensões relacionais, ou seja, aquelas estabelecidas entre os discentes, entre os docentes, e aquelas que se desenvolvem entre docentes e discentes. Além disso, estimulados pelo questionamento direto ao formato de relacionamento estabelecidos, os participantes se sentiram estimulados a descrever suas vivências e apresentar exemplos cotidianos.

A fim de obter uma melhor organização dos achados foi necessário manter a diferenciação das relações “aluno-aluno”, “ professor-professor” e “aluno-professor”, por guardarem distinções importantes entre si e que refletem importantes aspectos das relações de poder estabelecidas.

##### Relações sociais para os discentes

Sob a perspectiva discente, o conjunto de relações estabelecidas no ambiente universitário é de grande importância para a qualificação da experiência acadêmica, conforme observaram MOTA e COGO (2019), em pesquisa realizada com acadêmicos de enfermagem.

Na maioria das IES, o formato de organização dos cursos presenciais favorece a interação diária entre os alunos, uma vez que provê a manutenção da mesma turma, desde o início até a conclusão da graduação. Dessa forma, minimamente por um período quatro anos, os alunos das IES pesquisadas compartilham vivências, ao frequentarem aulas, estágios e outras atividades acadêmicas em comum.

Além disso, o ambiente universitário favorece a convivência com alunos que estão em outras fases do curso, por frequentarem os mesmos espaços, como lanchonetes, corredores, biblioteca e diretório acadêmico. Os alunos que atuam como representantes discentes, especialmente, tendem a ter um contato mais intenso com alunos de todas as fases da graduação.

O mesmo acontece em relação aos alunos de outras áreas de formação, que no caso da IES-A corresponde a uma grande variedade de cursos que tem sede no mesmo *campus*. Na IES-B, a convivência com graduandos de outros cursos é mais evidente nos três primeiros semestres, pois após esse período as atividades acadêmicas se concentram na Escola de Enfermagem.

Por sua vez, referente à interação com os professores, as relações interpessoais na IES-B tendem a ser fragmentadas, já que o contato dos docentes com as turmas costuma a acontecer em fases específicas do curso. Em geral, a convivência entre professores e alunos se intensifica nos casos em que os estudantes são representantes discentes, bolsistas de iniciação científica, participantes de ligas ou de grupos de pesquisa.

A convivência com os funcionários técnico-administrativos foi citada por uma participante da IES-B, apesar das entrevistas terem se focalizado nas relações que envolvem alunos e professores. A aluna destacou a importância do papel desempenhado pelos funcionários ao longo da graduação e descreveu a existência de “*uma relação muito forte*” e “*uma relação sadia*”, caracterizada por apoio e empenho no atendimento às demandas dos alunos.

Mesmo que não tenham sido incluídos no escopo dessa pesquisa, por questões de viabilidade, é sabido que os funcionários das universidades comumente desempenham funções que demandam contato direto com alunos e professores. O contato tende a ser intensificado frente à tendência burocratizante do ensino superior.

Nas IES públicas, as interações são propensas a serem mais frequentes, frente à estabilidade dos cargos. Portanto, é válido destacar o apontamento da aluna, que os reconhece como agentes ativos nas relações estabelecidas no meio acadêmico, atuando como mediadores entre os alunos e a instituição, bem como exercendo o papel de facilitadores na realização de atividades que os alunos têm pouco domínio.

#### ❖ Relações entre os alunos

Ao serem diretamente questionados sobre as relações estabelecidas entre os alunos, três entrevistados as qualificaram como boas e outros dois participantes informaram que as relações não são boas/saudáveis. No entanto, mais uma vez, a classificação genérica mostrou-se

insuficiente para designar as percepções dos agentes, que são melhor elucidadas por meio da consideração a todo o conjunto de suas falas.

Nesse sentido, diversas formas de sociabilidade foram citadas e todos os alunos informaram aspectos positivos e também aspectos negativos das relações estabelecidas. Ainda assim, houve o predomínio de citações negativas a respeito do convívio cotidiano. Muitas menções foram apreendidas ao longo de toda a entrevista e não somente frente ao questionamento sobre como se dão as relações sociais na universidade.

Alguns trechos possibilitaram o entendimento de que os alunos encaram as dificuldades nos relacionamentos com certa naturalidade, tais como: “[...] *as desavenças que há entre os colegas, que querendo ou não, sempre vai ter*” (A3); “[...] *seres humanos são assim, não dá certo com todo mundo. [...] Tá tudo bem, não é um problema isso*” (A9). De tal forma, os alunos parecem minimizar o impacto das inimizades, uma vez que já seria esperado que as mesmas ocorram.

Além da heterogeneidade do perfil de relações estabelecidas, um aluno destacou a percepção de que a natureza dos relacionamentos pode se modificar ao longo do tempo. O participante exemplifica a existência de uma espécie de evolução temporal da sociabilidade: “*Ano passado a sala era bastante dividida e bastante desunida. Não nego isso. Esse ano já estamos um pouco mais unidos. Não vou dizer que é um grande avanço, mas já é um avanço até que bom pra poder... estarmos um pouco mais juntos*” (A3).

Especialmente em relação aos estudantes de outras turmas, duas alunas pontuaram que há um contato limitado, frente à incompatibilidade dos ambientes frequentados. Foram citados o reduzido convívio com os calouros na IES-B, que frequentam outro *campus*, assim como a reduzida oportunidade de encontro com alunos em fases avançadas do curso, devido ao desencontro de agendas e realização de estágios.

O distanciamento em relação a alunos de outros cursos foi abordado por uma discente da IES-A, sem o reconhecimento de causas específicas, apesar de alunos de vários cursos frequentarem o mesmo prédio, em instalações bastante próximas ao curso de enfermagem.

Entre os alunos da IES-B, cabe destacar as citações que referem a percepção de dominação por parte dos alunos do curso de medicina, cujas aulas majoritariamente ocorrem em instalações próximas à Escola de Enfermagem. Sob a percepção de uma discente, os acadêmicos de medicina agem com superioridade, determinando exclusividade em seus espaços, e usufruindo livremente dos espaços na faculdade de enfermagem: “[...] *a galera da Enfermagem não gosta muito do pessoal da Medicina, porque parece que eles querem mandar*

*em tudo [...] Parece que só o fato de você estar fazendo Medicina já sobe muito o ego. Então eles... Mesmo aqui no bandeirão, por exemplo, a gente não pode usar lá porque é privado, da faculdade de Medicina, beleza. Mas eles podem vir pra cá. E quando eles vêm pra cá eles pegam as mesas e ficam conversando, não saem, parece que... Não sei, parece que o comportamento deles é como se estivessem na casa deles. [...] Eles também criam várias ligas, coisas fechadas só pra Medicina, que ninguém da IES-B pode entrar, sendo que qualquer liga de qualquer lugar da IES-B inteira qualquer um pode entrar, inclusive a Medicina. Então eu vejo isso já desde a graduação até o ambiente de trabalho, e é mais ou menos isso, tem uma rixa grande aí que acho que nunca vai ter fim” (A6).*

Ao estender sua fala para os ambientes de estágio, permanece o relato de exclusão, acentuada por um desprezo expresso em relação à enfermagem: *[...] A minha amiga até estava fazendo o estágio da faculdade e tinha um pessoal da Medicina também fazendo o estágio, todo mundo na graduação, e ela não chamou o médico de doutor, porque ele não é nem... Não tem nem bacharelado. E ele começou a brigar com ela porque ele é doutor, ele é médico, ele tá fazendo medicina, então ele é doutor. E aí, ela falando pra ele que não, ele não é doutor ainda. Então é uma coisa assim, uma estatura muito... sei lá. É difícil (A6).*

Apesar de predominar o tom de indignação, a fala apresenta uma tendência de generalização relação a todos os discentes do curso de medicina, como também da extensão de suas próprias percepções aos demais estudantes de enfermagem. Além disso, chama a atenção o fato de não discorrer sobre as reações dos alunos de enfermagem em relação ao tratamento arbitrário relatado.

De todo modo, constata-se que a grande maioria dos relatos a respeito das relações discentes se referiram às interações firmadas com colegas de graduação e que convivem diariamente na mesma turma. No conjunto de falas, é possível observar aproximações, que indicam tendências e perspectivas comportamentais importantes. De tal modo, foram organizadas as subcategorias de análise, que contemplam: a) O agrupamento de alunos com base nas afinidades identificadas; b) a competitividade existente entre os alunos; c) as relações de apoio; d) a finalidade de representatividade discente.

#### *BUSCA POR AFINIDADES*

Um número expressivo de citações se direcionou no sentido de indicar que as relações favoráveis se guiam pelo encontro de afinidades entre os alunos. Ainda que não tenham pontuado diretamente a preferência pelo relacionamento com colegas de perfil semelhante aos

seus, as descrições das amizades construídas na universidade insinuam o encontro de similitude com os colegas que compõem o grupo de amigos próximos.

Assim, a referência às relações que promovem conforto, entrosamento e reconhecimento sugere a busca por laços de amizade que gerem auto identificação. Nesse mesmo sentido, foram feitas referências às “panelinhas”, que congregam os alunos em grupos restritos e pouco abertos para novos relacionamentos.

Três participantes relataram ser comum a existência desses grupos, cujas formações seriam geradas pela identificação entre os estudantes. Para uma aluna da IES-B, a existência de muitos grupos fechados está centrada na realização de atividades em comum, como a participação no centro acadêmico, em determinada liga ou grupos de pesquisa. Nesse formato, o agrupamento de alunos seria norteado por interesses e rotinas em comum.

Outra discente é enfática ao definir a importância para os alunos dos grupos de amigos na universidade: *“Eu acho que esses grupos que eu falei, que são mais íntimos, é tudo que a gente tem aqui. Eu falo isso por mim e falo pelo que eu observo. Eu gosto de observar também. Eu percebi que os grupos são bastante fechados aqui, os íntimos”* (A9). Os depoimentos de outros quatro alunos reforçam a existência de relações de amizade de grande valor pessoal, ainda que predomine um número reduzido de amigos.

A face oposta ao encontro de similaridades como eixo gerador de amizades é o estranhamento em relação ao diferente. Nesse sentido, cinco discentes destacaram que a percepção de características e posicionamentos distintos dos vigentes pode promover conflitos entre os alunos ou inibir a livre expressão, pelo receio da exposição de posicionamentos divergentes.

Parte das falas que descrevem os conflitos existentes entre alunos afirmam que a sua origem está relacionada à identificação de características pessoais e posicionamentos distintos. Dois participantes chegaram a empregar o mesmo termo, “complicado”, para se referir às formas de interação estabelecidas entre os estudantes: *“[...] eu acho que tem muitos conflitos também, a gente debate muito, tem ideias opostas, é muito difícil conviver, às vezes, com duas opiniões 100% conflitantes, e como que a gente vai achar um meio termo. É bem complicado, às vezes* (A7).

Ou ainda: *“É complicado! [o relacionamento entre alunos] Nossa senhora, é muito complicado em sala de aula. Tem dia que você quer jogar um da janela. [...] Então, na minha sala, como é a experiência que eu tô tendo... é muito difícil, porque eu já fiz quatro anos de cursinho, então querendo ou não eu tenho um pouquinho mais de experiência e tem muita gente*

*da minha sala que é muito novo. Fez dezoito... acabou de sair do ensino médio e entrou, então não tem aquela responsabilidade... Não tem aquela preocupação... e também parece que tá levando! Tá indo!* [A2]. As citações sinalizam a impaciência e a dificuldade dos alunos para lidar com perfis divergentes dos seus. Tal contrariedade não somente segrega os estudantes em grupos, mas também tem o potencial para gerar desavenças e constrangimentos.

Dentre as discrepâncias observadas, há referência aos conflitos geracionais, exemplificado pelo fato de a aluna supracitada identificar os alunos mais novos como portadores de características específicas, como a falta de compromisso e de responsabilidade. Chama a atenção, no entanto, o fato de aluna ter 22 anos de idade à época da entrevista, o que demonstra um limite tênue na classificação do que é dispar. Sob a perspectiva oposta, outro aluno constatou que o ponto de vista dos alunos mais velhos é diferente do seu: *“Temos diferenças, né? [entre os alunos] Sempre vamos ter pensamentos, opiniões. É... épocas, talvez, porque têm alunos aqui que já são adultos, já casados e tudo mais. Mas sempre temos... tentamos por aquela relação pacífica* (A3).

Além das motivações etárias, outros aspectos, como as opiniões pessoais, são elencados como promotores de conflitos, como expresso na citação: [...] *Mais pra hábitos de vida, atitudes de pessoas [os tipos de conflitos], principalmente dentro das entidades, tem muitos conflitos nisso. Algumas pessoas pensam de uma forma e fazem, os outros não concordam e tem conflito nas atitudes... De decidir o que vai fazer, por exemplo, com o dinheiro, o que fazer com o espaço, o que...* (A7). As entidades referidas dizem respeito especialmente às congregações de alunos, como as ligas e o centro acadêmico. Nesse sentido, ao exercerem atividades de gestão, os alunos se veem expostos a embates de ideias e que podem gerar algum tipo de desconforto.

Por sua vez, a existência de conflitos pareceu ter efeito inibidor em relação a alguns alunos que temem ser segregados pelo fato de apresentarem concepções distintas daquelas que vigoram entre demais alunos. Os aspectos políticos se destacaram como motivadores de retração social, como referido por dois discentes: *“essa coisa política é muito forte aqui, tem muitas pessoas que têm medo de falar ou de votar sim ou não, e aí já vai achar que votou no não sei quem lá... Sabe? Essas suposições malucas de partido político. [...] Então tem muita gente que eu sei que não vai pra assembleia porque discorda com muitos pensamentos, e tem medo de ir na assembleia e falar não, e aí os alunos ficarem bravos, ou começar a humilhar, ou alguma coisa assim [...] eu vejo que as pessoas que se opõem ao pensamento de quem estiver lá na assembleia, não comparece. Porque acha que se for expor vai meio que... Vai meio que*

*denegrir o nome*” (A6). Dessa forma, a aluna menciona que o receio de serem desconsiderados publicamente e socialmente excluídos, norteia a prática de alguns alunos, que abdicam de sua participação nos processos decisórios.

Para a discente, o medo da exclusão se baseia em suposições, que tendem a não se concretizar, em especial entre os calouros, que conhecem pouco sobre o ambiente universitário. Ou seja, considera que a apreensão corresponde mais à imaginação do que à realidade, o que percebeu por meio de sua própria vivência. Após se isolar durante o período inicial da graduação, por inibição frente ao novo, percebeu que não a temida exclusão social não se materializava. Assim, tornou-se mais livre para se expressar e com menos receio de julgamentos por parte dos colegas.

No entanto, como fatos concretizados, alguns alunos declararam observar estranhamentos de colegas em relação a comportamentos que fogem ao padrão esperado. Foram descritos episódios de repreensão a alunos que expressam pretensões acadêmicas ou interesses profissionais distintos do que é manifesto pela maioria dos discentes, tal como: *“Aqui na ENF [...] um aluno fala que: ‘Ah, eu não vou prestar residência porque ou eu tô cansado ou eu não quero seguir esse caminho’. E aí os alunos ficam: ‘Mas como assim?’ Então, existe isso. [...] É, um padrão, assim. Tipo: ‘você tem que pegar 2 iniciações científicas, você tem que participar de liga, e não sei o quê’. E se você foge disso, eles olham assim, porque eles acham muito estranho”* (A8). Nesse sentido, além da tendência de um certo segmento de formação acadêmica, parece haver uma pressão social por parte dos colegas para que todos sigam trajetórias profissionais semelhantes.

#### COMPETITIVIDADE DISCENTE

As referências à existência de relações competitivas entre os alunos foram frequentes, sendo mencionadas por cinco participantes. Com gradações distintas, os discentes comumente percebem a ocorrência de disputas, geradoras de conflitos explícitos ou velados. Os relatos evidenciam pouca colaboração entre os colegas, predominando a busca por benefícios próprios.

Uma aluna descreve que a postura competitiva por parte de alguns chega a se expressar no represamento de informações acadêmicas, como forma de acumular vantagens, conforme cita: *“A questão é assim: ‘ah, eu sou melhor que ele’... ‘não vou mostrar isso daqui, porque senão ele vai tirar uma nota melhor que eu na prova’. [...] É muito assim... não querer o conjunto, sabe? [...] Que o conjunto evolua. Mas que ele, si próprio, evolua.”* (A2).

No entanto, apesar de se apresentar insatisfeita com o posicionamento dos colegas, informa agir de forma semelhante ao não compartilhar o conteúdo de aulas com colegas que faltam às aulas. Assim, parece haver uma espécie de retaliação por julgar a sua dedicação maior que a de muitos colegas.

A busca por destaque acadêmico também foi citada por uma aluna que identifica como frequentes os comportamentos competitivos dos colegas: *“Eu acho que tem disputa, sim. Assim, aparentemente, tem. Acho que você sempre tem, você sempre percebe alguém que tá querendo te ultrapassar, ou querendo ser mais. Pra mim isso não existe, pra mim é todo mundo igual”* (A5). Ao apresentar-se discordante em relação às condutas observadas, a aluna parece buscar por uma outra forma de distinção, destacando a sua postura avessa ao individualismo. Esta mesma posição foi observada na fala de um outro aluno, que enfatizou a sua postura prestativa e empática em relação aos demais alunos (A4).

Ao refletir a respeito das condutas competitivas frequentemente observadas na IES-B, outra aluna se inclui como parte do processo, pois compreende que todos estão expostos às mesmas tendências: *”[...] é a famosa competição, entendeu, se você não entra na competição você tá fora. [...] Acho a princípio eles querem, todo mundo quer fazer o que gosta, ninguém quer fazer o que não gosta. Mas com o tempo percebe que onde você gosta é o que muitas pessoas gostam, então a competição é mais acirrada* (A9). Nesse sentido, apresenta uma perspectiva de entendimento de que a competição é algo natural, devido à menor ocorrência de oportunidades em relação ao número de interessados. Essa constatação apresenta conformidade com o ponto de vista de outra discente, que informa haver acirrada competição entre os alunos para participar das ligas com maior status.

Além das ligas, dois alunos reconhecem que grande parte das atitudes individualistas, também são norteadas para a obtenção de um bom desempenho e estão relacionadas à realização de trabalhos acadêmicos. De tal forma, os trabalhos em grupo comumente parecem permeados por desavenças.

Inevitavelmente, a frequente busca por destaque acaba por conduzir à formação de hierarquias entre os alunos, uma nítida expressão das relações de poder estabelecidas. É interessante constatar que as relações de dominação se apresentam distintas entre as IES pesquisadas, de tal forma que os aspectos mencionados como definidores nas relações de poder estabelecidas entre os alunos sinalizaram rumos distintos.

Entre os alunos da IES-A, ocorreram duas citações que revelaram a existência de uma postura de superioridade assumida por alunos que já atuam profissionalmente na área da

enfermagem, como técnicos de enfermagem ou em estágios extracurriculares. Estes alunos comumente atuam como autoridades diante dos demais alunos, ao buscar ensinar as técnicas que supostamente dominam, ou ainda intervir nas ações realizadas pelos colegas, de maneira balizar a realização de procedimentos.

Por sua vez, os alunos vinculados à IES-B destacam outros requisitos que conferem status e poder na relação entre os discentes, sendo destacadas a participação nas agremiações de alunos, como ligas e centro acadêmico. Nesse âmbito, há um status relacionado à participação em ligas, sendo algumas destas mais reconhecidas internamente que outras, o que parece se relacionar à concorrência para o ingresso, sendo as mais concorridas aquelas que apresentam maior reconhecimento.

Além disso, quanto maior o número de ligas que o aluno participa, maior o seu prestígio entre os demais alunos. *“Olha, sinceramente, atualmente eu acho que é só pra inflar o ego das pessoas [participar das ligas]. Pra dizer que eu participo de 3, 4 ligas, e sei lá o quê. [...] Dá um status pra pessoa, que eu participo de liga disso, liga daquilo, criei essa liga, criei aquela liga” (A7)*. Segundo uma das alunas, além da valorização quantitativa das participações, o entendimento da importância das ligas e projeto extracurriculares é construído desde o início do curso, por estímulos de docentes e discentes.

Além das ligas, também foi referido que os dirigentes do centro acadêmico da IES-B determinam as pautas e informações divulgadas aos demais alunos, o que ocorreria segundo o seu entendimento de necessidades e interesses. Essa conduta poderia restringir o acesso às informações e acirrar a competitividade entre os alunos.

Outra agremiação citada pelos discentes é a Associação Atlética, que segundo alguns participantes zela para manter-se consagrada no meio acadêmico. Há um status vinculado à participação na Associação, que por vezes é compreendida pelos alunos como um grupo fechado, com perfil bastante seletivo e pouco inclusivo. Há um esforço em associar seu status à tradição e renome da IES-B, evidenciada pela frequente referência à instituição como *“A toda poderosa”*, empregada nas redes sociais da agremiação.

A abertura para a chamada de novos alunos pode ser observada por meio das convocações aos calouros, como também por meio do incentivo a sugestões anônimas e participação em reuniões abertas. Ainda assim, parece haver uma percepção social de que a associação seja pouco inclusiva. Sob o ponto de vista de uma participante, além do clima de competitividade, inerente à prática esportiva, esse posicionamento pouco receptivo da agremiação comumente gera incômodos e já provocou retaliações, como pichações na própria

IES: “*Já teve casos de picharem coisas na parede do centro acadêmico, de que a Atlética não tá representando ninguém, e não se sente acolhida, se sente mal acolhida quando chega no ambiente, de não querer participar porque não se sente bem no ambiente.*” (A8).

Apesar do predomínio de relatos que expressaram competitividade e disputas internas, também houve relatos que referiram reduzida rivalidade entre os alunos ou mesmo a sua inexistência. Dois discentes informaram tal percepção e um deles relatou encarar a competição entre os alunos como um tabu, pois percebe que a comunidade acadêmica da IES-B é aberta ao franco diálogo e que as disputas não se concretizam na realidade.

#### APOIO ENTRE ALUNOS

A referência à ocorrência de relações respeitadas entre os alunos também foi observada em parte considerável dos discursos. Ainda que somente uma aluna considere que as relações colaborativas são predominantes, as demais citações indicam que o tratamento dos colegas com base na cordialidade e na cooperação não são excepcionais e coexistem às demais formas de tratamento. Para a aluna, a primazia dos relacionamentos respeitadas entre os discentes resulta de um diálogo franco e aberto estabelecido entre os colegas.

Por sua vez, três relatos ilustraram situações específicas nas quais ações de apoio entre os alunos podem ser observadas, com referências à recepção de calouros e ao auxílio frente às dificuldades de colegas em aulas e estágios. As relações estabelecidas nessas situações foram referidas como solidárias e acolhedoras.

As falas expressam, ainda, a existência de uma percepção de identificação com os colegas que vivenciam dificuldades, uma vez que todos podem vivenciar situações semelhantes, como relatado por uma aluna: “*os colegas também estão no mesmo barco, tá todo mundo se esforçando*” (A7).

É interessante observar que há um padrão distinto entre os discentes das diferentes IES. A apresentação de exemplos de cooperação entre os alunos se fez presente na fala dos estudantes da IES-B. Por sua vez, os cinco discentes da IES-A referiram características de apoio aos colegas ao caracterizarem as suas próprias tendências, sem referência aos demais alunos. De tal forma, percebem-se como referenciais positivos de comportamento, por se apresentarem disponíveis para auxiliar os colegas: “*Eu sou uma pessoa que, assim, se qualquer um pedir a minha ajuda, eu vou ajudar. Mas nem toda a sala é assim... tem gente na sala que só quer ferrar todo mundo*” (A4).

As relações estabelecidas entre os alunos também podem ser motivadas em prol da representação discente. Essa dimensão relacional se fez presente nos discursos, tendo em vista que três alunos são representantes do curso de graduação em enfermagem e fizeram menção a essa atuação.

A estudante que se apresenta como “representante de turma” na IES-A não fez menção à participação em órgãos colegiados da instituição. Eleita pelos colegas de turma, relata reunir-se mensalmente com os representantes das demais turmas e com a coordenadora do curso. Sua principal atribuição seria de reportar informações provenientes dos professores aos colegas de turma. Informa, em uma de suas falas, o interesse dos representantes da enfermagem em favorecer a interação social com os alunos de outros cursos.

Os representantes discentes da IES-B são participantes de colegiados e comissões deliberativas da instituição. De tal modo, desempenham o papel de apresentar os interesses estudantis, como também de informar os estudantes sobre o que acontece nas instâncias deliberativas. Uma das alunas, informa participar de reuniões do departamento que representa e compartilhar os conteúdos com os demais alunos com transparência, buscando sensibilizá-los quanto às necessidades identificadas. Constata-se o seu esforço para articular conversas com não somente com a comunidade discente, mas também com os demais representantes, buscando argumentar sobre as demandas que identifica e articular combinados para as votações.

Em um episódio relatado, articulou conversas com outra representante discente ao ter conhecimento de novos concursos para docentes, buscando sinalizar a demanda do departamento que representa. Nesse sentido, informou certa combinação de votos em busca do atendimento aos interesses coletivos: “ [...] *o que acontece no departamento, por exemplo, a questão de vir alguns professores pra alocarem entre os departamentos, eu quis conversar com o representante discente do departamento X pra falar da importância de votar no que o departamento Y vai representar, porque é um departamento que já tem poucos professores, vai perder ainda mais por causa da aposentadoria. E então tem uma conversa, assim... de falar: ‘Olha, eu acho que nesse momento a gente podia votar nisso, porque...’* ” (A8).

Segundo a estudante, constata-se maior poder discente nas congregações maiores, onde há maior número de representantes e maior representatividade nas votações. A aluna relata empenho dos representantes em relação às pautas para os departamentos com menor visibilidade, com o intuito de fortalecê-los.

Além da representação discente atuante na esfera deliberativa, as relações com alunos representantes do diretório acadêmico foram tratadas em alguns trechos das entrevistas. Foi destacado o fato dos alunos do diretório acadêmico terem um forte alinhamento político, vinculados a partidos de esquerda, que segundo uma aluna, predomina como posição político-partidária dos alunos em geral. Devido ao alinhamento ideológico, a estudante percebe um reduzido embate de forças entre os alunos, assim como o fortalecimento das ações do diretório acadêmico por meio do apoio de instituições partidárias.

Por intermédio do diretório acadêmico, a aluna referiu grande união dos estudantes nos movimentos de greve, porém com um número reduzido de alunos participantes nas conversas e discussões: “[...] *foi na greve do ano passado que a gente se jun... Eu acho que foi o momento que os estudantes mais se uniram, assim. Às vezes eram poucos estudantes, mas você conseguia conversar com eles sobre a saúde, sobre lutar pela saúde, lutar pelo hospital universitário* (A8).

O diretório acadêmico também assume importante papel na mediação de interações difíceis. Foi descrito o episódio de um aluno que procurou por colegas do centro acadêmico para apresentar dificuldades no relacionamento estabelecido com outros alunos. A situação referia-se à sobrecarga individual na realização de um trabalho acadêmico em grupo. A intermediação do centro acadêmico foi concretizada por meio da apresentação do problema ao docente responsável pela disciplina e pela busca conjunta por uma solução.

É interessante notar que, além dessa situação, apenas mais um relato descreveu a mediação de outros atores sociais nas relações estabelecidas entre os discentes. A circunstância foi relatada por um participante da IES-A, que também fez referência a conflitos decorrentes da realização de trabalhos acadêmicos. O aluno justificou a necessidade de recorrer à intermediação docente apenas quando o diálogo entre os alunos se vê esgotado: “*Tem que ser resolvido [o conflito] na comunicação, né? E se não conseguir dessa maneira, aí sim procurar um professor, ou um mediador, alguma coisa do tipo*” (A3).

Nas demais descrições, todos os discentes entrevistados mencionam as relações estabelecidas com os colegas como formas de interação direta, ou seja, sem a mediação de terceiros. Nesse sentido, as diferenças e os conflitos tendem a ser encaminhados pelos próprios alunos.

❖ Relações entre alunos e professores:

Os relatos revelaram o predomínio de uma avaliação positiva dos alunos quanto ao relacionamento estabelecido com os professores, especialmente entre os discentes da IES-A, uma vez que os cinco alunos da instituição apresentaram uma boa avaliação geral.

Avaliações genéricas se somaram ao apontamento virtudes identificadas nos docentes e que, para os alunos, favorecem o convívio estabelecido no ambiente universitário. Os relatos dos entrevistados sugeriram que as percepções positivas são majoritárias entre os colegas de curso, exceto para dois alunos entrevistados, que delimitam a sua percepção particular, sem pretensões de afirmar o mesmo pelos demais estudantes.

O grau de proximidade entre os alunos e os professores foi apresentado como bastante variável. A pessoalidade das relações, marcada pelo compartilhamento de aspectos da vida privada, foi citada por três alunos da IES-A, que justificaram o grau de intimidade pelo fato de participarem de projetos de pesquisa e/ou serem representantes de turma e dessa forma estabelecerem contatos frequentes com os docentes.

Em contrapartida, o distanciamento é explícito no caso de uma aluna que relatou que o relacionamento é restrito ao compartilhamento de conteúdo técnico-pedagógico, individualizado nos momentos de esclarecimento de dúvidas. Destaca-se que a referida aluna encontrava-se no primeiro semestre do curso e ainda não havia vivenciado oportunidades de maior proximidade aos professores.

Também é interessante observar que houve quatro relatos que descreveram formas de comunicação intermediadas e que não se concretizaram diretamente por meio do contato presencial entre professores e alunos. De tal modo, a mediação por tecnologia é uma forma de comunicação estabelecida com alguns alunos, que por meio de redes sociais interagem de maneira mais ágil com os docentes.

A intermediação entre a turma e os professores pode ser viabilizada pelos “representantes de turma”, no caso da IES-A, e pelos “representantes discentes”, na IES-B. Em ambos cenários os alunos são eleitos pelos colegas e desempenham justamente a função de compor um elo de comunicação entre o corpo docente e discente. A mediação pode se dar, ainda, por registros escritos, como no caso de notas de repúdio e cartazes elaborados por grupos de alunos na IES-B, com a intenção de manifestarem-se contra alguns comportamentos docentes.

Em geral, o conjunto de relações estabelecidas entre alunos e professores revela subcategorias relacionadas a: a) heterogeneidade das relações, de respeitosas a pouco

empáticas; b) relações de natureza política; c) relações de confiança, nas quais os professores atuam como guias de performance dos alunos.

#### HETEROGENEIDADE DE INTERAÇÕES

A referência simultânea a aspectos positivos e a aspectos negativos da relação com os docentes foi detalhadamente descrita por dois alunos, que admitiram um relacionamento heterogêneo, a depender do perfil do professor.

Grande parte dos relacionamentos descritos compreendem uma boa relação com os professores, em ambas instituições, as principais características atribuídas foram expressas por meio do emprego de termos como *disponibilidade, atenção, respeito, acolhimento, bom humor e tratamento igualitário* entre os alunos. Complementam-se a essas perspectivas o fato de alguns estudantes perceberem que os docentes apresentam posturas condizentes com um perfil de autoridade, capaz de gerar credibilidade.

Para dois alunos da IES-A, as características positivas dos docentes foram relacionadas a características próprias do profissional enfermeiro, sugerindo que há uma complementaridade entre o perfil típico dos trabalhadores da educação e da enfermagem. Nesse sentido, demonstraram considerar que os professores agem com discrição, atenção e compreensão, que seriam entendidas como características clássicas dos profissionais que desempenham a prática assistencial.

Em contradição às avaliações positivas dos docentes e com uma menor expressividade nos discursos, alguns relacionamentos foram considerados nocivos, sob o ponto de vista de três estudantes da IES-B. No entanto, convém considerar que apenas uma aluna destacou somente aspectos negativos nas relações estabelecidas, o que reforça que há percepção simultânea de virtudes e prejuízos nos relacionamentos com os docentes.

Alguns professores foram percebidos como inacessíveis, pelo fato de apresentarem posturas pouco abertas ao diálogo ou à interação com os alunos. Soma-se à essa percepção, o fato de serem vistos como pouco empáticos, demonstrando reduzido interesse pelas atividades de ensino e desconsiderando as necessidades dos alunos. Também foram referidas a reduzida identificação das demandas estudantis por parte dos professores.

Um dos alunos descreve, com pesar, a sensação de que alguns professores exercem as atividades pedagógicas como uma forma de obrigação, sem envolvimento com o trabalho realizado. Sem conseguir identificar um perfil específico de professores com essas atitudes, apresenta-se desmotivado para as aulas que acontecem em meio a um clima de pouco

envolvimento e empatia: “Às vezes, a sensação que eu tenho, é que os professores estão de saco cheio da gente. Não necessariamente da gente como pessoas, mas assim, de alunos, de ensinar, de vir pra cá. [...] Alguns, sim [ são impacientes], são bem inacessíveis, se mostram nada solícitas pra qualquer demanda que aparecer” (A7).

O distanciamento dos professores em relação aos alunos é referido por uma estudante como algo que pode estar relacionado a uma diferença geracional. Nesse sentido haveria reduzida conexão entre os interesses e conhecimentos acumulados pelos docentes em comparativo às demandas dos alunos.

A avaliação negativa das relações estabelecidas com os professores se agrava ao revelar indícios de posturas preconceituosas, segundo o relato de uma docente. Foram descritos repetidos casos de discriminação racial e homofobia praticados por um mesmo professor e presenciados por vários alunos, em sala de aula. Segundo a aluna, os atos discriminatórios praticados são de amplo conhecimento entre os alunos, porém não renderam consequências ao docente, especialmente pelo fato dos alunos vitimados não terem promovido denúncias, por descreditarem que ocorreria punição formal ao caso.

A aluna estabelece uma relação entre a adoção de condutas discriminatórias e a incompatibilidade geracional de alunos e professores, ao descrever: “[...] já teve alguns casos de professores serem racistas com os alunos, ou LGBT fóbicos e aí... Existe essa relação que a gente também entende que talvez... Que tenha também por ser de idades diferentes, gerações diferentes. Mas sempre, às vezes, tem umas coisas complicadas nas relações. [...] Geralmente se repete, esses casos” (A8). De tal modo, sua fala sugere que pode haver um desencontro das formas agir no mundo típicas de professores e alunos, em decorrência da diferença de idade existente estes grupos.

#### ORIENTAÇÃO DE DESEMPENHO

Um dos possíveis reflexos das ações desempenhadas pelos docentes é o seu reconhecimento como referências acadêmicas e institucionais por parte dos alunos, especialmente, quando há admiração em relação às condutas e à trajetória docente. Diante de tal percepção, alguns estudantes relataram acessar certos professores, em busca de direcionamentos para o alcance desempenho acadêmico almejado.

De tal forma, há relatos que sugerem que os professores são percebidos como uma espécie de representantes institucionais da cultura produtiva que vigora no ensino superior. Logo, suas ações tendem a reforçar a busca por uma excelência produtiva.

Um aluno da IES-A, por exemplo, relatou a busca espontânea e recorrente dos professores para a avaliação de seu desempenho. Seu relato explicitou a necessidade constante de se balizar pela percepção dos docentes quanto a sua evolução no curso: [...] *Porque eu quero aprender, eu quero tá ali na frente. Aí... se eu... se eu não consigo mesmo assim, eu chego e pergunto: professor, o que que tá faltando; o que eu preciso mudar? Todo final de estágio eu pergunto: o que que eu preciso mudar?* (A4).

Além da busca por parte dos alunos, alguns docentes tendem a exercer pressões sobre os estudantes para que o desempenho acadêmico apresente uma boa performance. A pressão é percebida e relatada por três alunos da IES-B, sob o formato de cobranças para a realização correta dos procedimentos técnicos; exigência para a continuidade de atividades acadêmicas à despeito das dificuldades vivenciadas; e incentivo para que os discentes participem de distintas ligas e projetos de pesquisa, sem que sejam mencionados os prejuízos decorrentes de uma intensa dedicação.

As ações docentes relatadas e que repetidamente reforçam a importância de manter uma boa produtividade na graduação não foram bem percebidas pelos alunos, sendo destacada a angústia decorrente dessas vivências, como relata uma aluna: *“Eu tive bastante dificuldade na época [do estágio]. Eu comentei com a professora... Na verdade era uma especialista, que [...] tava acompanhando o estágio, aí ela pediu pra marcar uma reunião pra gente conversar, eu conversei que eu não queria continuar. Aí ela falou... Eu me senti mal no momento, porque ela falou que isso ia me prejudicar no futuro, que ia ficar manchado no meu currículo e aí eu... Mas no momento eu não tava conseguindo mesmo. Ela insistiu bastante, eu não gostei muito dessa atitude, porque eu não tava me sentindo bem na hora”* (P8).

#### RELAÇÕES DE NATUREZA POLÍTICA

As relações estabelecidas entre alunos e professores também podem ocorrer em face de demandas e interesses políticos. A esse respeito, três alunos da IES-B exemplificam posturas docentes diversas, que variam desde o acolhimento das demandas coletivas dos alunos; como o reduzido envolvimento em relação às pautas estudantis; ou mesmo a exclusão dos alunos em relação aos espaços de discussão colegiada.

A atenção dos professores em relação aos conteúdos de interesse coletivo apresentados pelos alunos se daria, por exemplo, por meio do apoio às iniciativas estudantis ou mesmo às pautas apresentadas nas congregações. No sentido oposto, a rejeição às demandas dos alunos

se processaria não somente por atitudes manifestas nas interações cotidianas, como também por meio da desconsideração a algumas pautas conduzidas pela representação discente.

Um dos alunos descreveu a sensação de impotência advinda da interação com os professores nos espaços formais de representação: *“Às vezes eu me sinto... que eu não tenho muito poder... Eu tenho poder de fala, sim, me deixam falar, mas eu não tenho muito o que crescer nas reuniões de departamento, que são coisas bem mais internas. Nas congregações maiores eu acho que tem bem mais representantes discentes, assim, fazendo mudança mesmo, de voto, isso é muito importante. No departamento geralmente tudo é consenso”* (A8).

Logo, a sua fala sugere que a representação discente consegue desempenhar o papel almejado em defesa das pautas estudantis. No entanto, em alguns momentos, essa representação se concretiza mais como uma formalidade burocrática e menos como uma medida inclusiva.

Outro participante detalha essa percepção, ao relatar que as pautas de maior acesso aos representantes eram justamente aquelas que se referiam ao cotidiano dos alunos, como a definição aspectos relacionados ao restaurante universitário, por exemplo. No entanto, questões referentes à definição de recursos financeiros, estrutura de disciplinas, fluxo de alunos, etc., a discussão era centrada nos docentes. *“[...] ficava muito clara a cultura organizacional que excluía os estudantes dos espaços de discussão e de debate. Então várias questões que a gente poderia estar discutindo, dando nossa opinião, a gente não era convidado, não era aberto à nossa participação, mesmo, por exemplo, a gente estando na reunião. Elas decidiam entre elas, e a gente praticamente assistia”*. (A7).

### Relações sociais para os docentes

A abordagem às relações sociais, rendeu muitas considerações, retomadas em variados momentos das entrevistas. Em geral, os relatos docentes a respeito dos distintos os relacionamentos estabelecidos no ambiente universitário foram apresentados com variedade de exemplos e riqueza na manifestação de percepções. Inclusive, em algumas entrevistas, a abordagem ao tema antecipou a sua menção no seguimento previsto segundo o roteiro de entrevistas.

Em oposição a essa tendência, apenas uma docente da IES-A permaneceu desconfortável para falar ao longo de sua narrativa, sendo sucinta em suas declarações e manifestando-se em tom baixo, como se estivesse incomodada com a realização da gravação. Posição semelhante também foi apresentada por outra participante, em um momento específico

da entrevista, em que solicitou a exclusão do trecho da gravação, caso o seu relato sobre uma situação conflituosa vivida na IES-B evidenciasse os atores envolvidos. De tal modo, observa-se que o receio de expor situações privadas no contexto de realização dessa pesquisa foi manifesto em ambas instituições.

❖ Entre os docentes

A heterogeneidade das relações estabelecidas entre os professores sinaliza que o grau de interação estabelecido varia conforme o perfil dos docentes e os interesses envolvidos. Uma participante chegou a afirmar que “há de tudo” na relação entre docentes, fato que se expressa pela variedade as vivências relatadas, que detalham conflitos, relações de apoio e níveis variados de comunicação.

Ainda assim, no processo de análise ficou evidente o predomínio de três características predominantes nas relações estabelecidas entre os colegas de trabalho, conduzindo à identificação das subcategorias: a) Distanciamento; b) Potencial de conflitos; c)

*DISTANCIAMENTO*

O nível de contato e comunicação entre o corpo docente é bastante variável de acordo o relato das docentes entrevistadas. No entanto, houve predomínio das narrativas que descrevem reduzido contato e distanciamento entre os professores da graduação.

Dessa forma, seis docentes percebem que prevalece o enfoque nas tarefas e responsabilidades próprias de cada um. Assim, domina uma perspectiva de reduzida interação entre os docentes, especialmente de departamentos distintos, no caso da IES-B. De tal modo, o encontro de todo o corpo docente acaba sendo restrito às reuniões de departamento. O relativo isolamento dos docentes conduziu a descrições que caracterizam as relações como fugazes, pouco interativas e individualistas, apesar do convívio considerado respeitoso.

Chama a atenção o emprego comum de expressões semelhantes por parte de docentes da IES-B, que declaram sobre as relações entre docentes: “cada qual no seu lugar” (P4); “cada um está no seu mundo” (P5); e “cada um tem que se virar” (P6). A sintonia de percepções fortalece o entendimento de que o isolamento parece ser frequente e assimilado como uma espécie de regra de permanência naquele espaço social.

Frente a essa realidade, quatro docentes da IES-B, sendo três delas com menor tempo de vinculação à IES, declaram o estranhamento inicial das relações estabelecidas na universidade, caracterizadas por reduzido apoio e contato. De acordo com uma participante, o distanciamento se apresenta ainda mais acentuado se comparado com a realidade vivida nas

IES privadas. Ainda assim, admitem perceber uma melhora crescente das interações, o que também foi citado pelas duas docentes com mais tempo de vínculo institucional.

Por sua vez, apesar da percepção de distanciamento por duas docentes da IES-A e desse formato ser compreendido com naturalidade por uma delas, há iniciativas de encontros periódicos entre a maioria dos professores para compartilhamento das atividades disciplinares desenvolvidas por cada um. Também são relatados diálogos frequentes entre os professores para o alinhamento de perspectivas, além das reuniões, atualmente mais frequentes devido ao processo de revisão curricular.

A própria estrutura física das instalações da IES-A favorece o encontro dos professores nos corredores, sala dos professores e salas de aula, tendo em vista que há um menor número de turmas. A aproximação entre os docentes na IES-A também é favorecida pelo fato de haver um quantitativo bem menor de profissionais na instituição em relação à IES-B, bem como um único departamento que congregue a todos. Ainda assim, destaca-se o fato de em nenhuma delas haver o relato de aproximação em relação aos professores do “ciclo básico” da graduação, que permanecem apartados fisicamente e conceitualmente em relação à formação específica do enfermeiro.

No caso da IES-B, há relatos do desenvolvimento de um trabalho conjunto entre professores de distintos departamentos nas comissões e congregações que planejam as ações a serem desenvolvidas na graduação. Essa seria a instância mais expressiva de interação, uma vez que as narrativas descrevem o insucesso da efetivação de um trabalho conjunto por meio das disciplinas interdepartamentais ou outros projetos interdisciplinares.

#### *CONFLITOS FREQUENTES*

A existência de conflitos entre docentes foi bastante mencionada e esteve presente em sete entrevistas. Professores de ambas instituições relataram exemplos de disputas travadas, ou mesmo de situações com potencial para causar conflitos, que permanecem latentes no ambiente acadêmico. No entanto, algumas participantes ressaltam que encaram com naturalidade os conflitos estabelecidos entre os docentes, uma vez delimitados aos espaços formais para as discussões, nos quais a manifestação de pontos de vista distintos é previsível.

Também foram descritas como as discordâncias se manifestam, com destaque especial para as discussões que ocorrem nas reuniões que contemplam vários professores, como as reuniões de departamento, ou as congregações. Para uma docente da IES-A, as discordâncias são verbalizadas nas reuniões e se encerram naquele ambiente, tendo em vista que todas as

docentes conseguem manter boas interações ao final das reuniões. Em contraposição à percepção de resolutividade das discussões travadas, uma colega de instituição expressa receio em falar sobre a relação entre os professores, falando em tom baixo que se trata de “*uma relação complicada*” (P3). Sob o seu ponto de vista, os conflitos seriam também ocultos e duradouros, a depender dos interesses em jogo.

Por sua vez, as disputas travadas nas reuniões institucionais da IES-B geraram episódios bastante constrangedores e incômodos, segundo uma entrevistada, que também se expressou em tom de discricção ao caracterizar o ambiente das assembleias docentes: “*muito, muito pesadas. De vontade de sair, que eu saí mal, mesmo*” (P7). Para a docente, em comparação com as IES privadas, os diálogos formais são mais francos e abertos nas IES públicas, conseqüentemente, apresentam maior potencial para gerar conflitos. Segundo a docente, essa característica estaria relacionada à durabilidade das relações, pois o que não é dito pode gerar desconforto por longo prazo.

As entrevistas das três docentes da IES-A ressaltam que grande parte dos conflitos entre os professores se dá por disputa de carga horária, uma vez que a atribuição do tempo de dedicação de cada professor impacta em diferenças salariais. Conseqüentemente, as reuniões semestrais para distribuição das disciplinas se configuram como momentos tensos e que resultam na desunião dos professores, sob a perspectiva de suas participantes.

Tal qual descreve uma das docentes, haveria mais conflitos entre os professores que desempenham funções paralelas, que entre os níveis hierárquicos distintos. A participante ainda complementa a sua descrição, ao perceber a necessidade do corpo docente do curso se unir mais frente ao fato de a chefia do departamento ter sido recentemente assumida por uma docente de outro curso.

Diferentemente, segundo as docentes da IES-B, a competição na instituição se daria pela disputa por publicações e por cargos de coordenação, conforme foi relatado em uma entrevista: “*Tem uma competição, sim. [...] até por artigo, tem ‘vai entrar nesse artigo’, ‘não, você não vai entrar porque você não trabalhou.*’” (P7). Segundo os relatos, também seriam frequentes as disputas por representação docente entre os professores iniciantes, a se refletir na corrida para incrementar os currículos, já que os docentes mais titulados costumam ter desinteresse pela representação.

Outra docente comentou, inclusive, a respeito da frequente junção de professores nos bastidores eleitorais, em busca de benefícios próprios, conforme foi mencionado: “*Quando tem uma vaga para algum colegiado, aí isso é divulgado na escola inteira, tá? E aí se formam*

*chapas – esse departamento com outro de outro... um profissional daqui com outro de outro, ou só daqui, e por aí vai. E é feito consulta pública, né? Agora, nos bastidores é assim: “vamos articular com quem, que tem potencial? Alguém que já tenha feito um bom trabalho”, né? Que ninguém quer ser titular com alguém que não está fazendo um bom trabalho, que enrola, que encosta, para perder ninguém quer, né? É nesse sentido, entende?” (P5).*

Duas docentes relatam, ainda, que as disciplinas interdepartamentais são importantes fontes de conflitos entre os professores, tendo em vista as disputas travadas por maior espaço na disciplina e pelo predomínio de suas formas de condução das atividades pedagógicas. Essa seria a expressão de uma grande rivalidade característica da instituição, que seria a disputa entre departamentos.

Para duas participantes, o embate entre os departamentos é explícito e se manifesta, por exemplo, pela competição por vagas para professores titulares, já que há discrepâncias na distribuição das cadeiras. Segundo as participantes, a tensão central envolve conflitos travados entre “atenção básica” e “atenção hospitalar”, que contam com a representação de departamentos específicos.

A composição das falas permite extrapolar o que é aparente na disputa entre os departamentos e traz à tona o embate epistemológico que parece estar no cerne dessa discordância. Dessa forma, o eixo da discussão estaria centrado na polarização decorrente de uma perspectiva mais conceitual, típica da atenção básica, em oposição a uma perspectiva procedimental, típica da atenção hospitalar. Para uma docente, não há fundamento lógico para pretensa disparidade, ainda que se posicione favorável à perspectiva que vigora em seu departamento de origem, conforme descreve: *“existe um embate aqui na escola da atenção básica com a atenção hospitalar. [...] e muitas vezes me sinto até... o pessoal [docentes] fala que procedimento é uma coisa técnica, como se fosse dispensável. Mas não é. Eu acho que não é o mais importante, porém, é o básico, você tem que saber aquilo pra se sentir capaz de fazer o resto. Não adianta você ficar só refletindo, pensando na política”.* (P8).

Segundo a participante, tal a controvérsia é central nas reuniões colegiadas da graduação e sob a sua perspectiva, teria um desfecho previsível: *“Não é escancarado [o conflito], mas todo mundo sabe que ele existe, e na comissão de graduação ele vem à tona. Só que ganha o povo da atenção básica, ganha. [...] sempre entendeu.”* (P8).

Em paralelo ao apontamento de desavenças, as relações de proximidade e cumplicidade entre os professores também se fizeram presentes nos relatos das docentes. Em geral, as relações de maior afinidade se desenvolvem com um ciclo restrito de poucos docentes, que compõem importante rede de apoio no ambiente universitário.

Uma docente da IES-A informou que tinha uma longa relação de amizade com duas docentes e que após a aposentadoria de uma delas, sentiu-se perdida, sem referências. Ambas conviveram por quase três décadas e encontraram afinidades frente a compatibilidade de pensamentos e condutas. Em coerência à relação de cumplicidade construída, a docente acredita que os professores de sua geração e que ingressaram na IES em uma mesma época, apresentam pensamentos comuns aos seus e tendem a conformar relações mais harmoniosas.

Sua posição é semelhante aos apontamentos de uma docente da IES-B, que percebe melhor relacionamento entre professores de sua própria geração, no caso, mais novos e admitidos nos últimos concursos. Nesse sentido, refere que maior apoio e afinidade estão relacionados à idade, considerando as professoras mais novas menos competitivas, o que teria se refletido em redução da competitividade no departamento ao longo dos últimos anos.

Outro aspecto que favoreceria o reconhecimento de afinidades, sob o ponto de vista de duas docentes da IES-B, estaria relacionado às áreas de conhecimento dos docentes. De tal modo percebem certa afinidade com professores que atuam na mesma área e reconhecem formas de agir comuns a cada departamento. Nesse sentido, uma delas relata que o processo de composição semestral das disciplinas departamentais transcorre de forma tranquila e democrática, apesar de envolver cerca de 15 docentes. Em oposição, as disciplinas interdepartamentais seriam geradoras de divergências e conflitos.

De todo modo, apesar do apontamento de características que não favoreçam a construção de relações empáticas, três professoras da IES-B mencionaram que percebem o predomínio geral de relações respeitadas entre o corpo docente, sem disputas características de períodos anteriores, inclusive entre professores de diferentes departamentos: *“Eu falei isso, né, que tem puxação de tapete, não sei quê, mas tem muita solidariedade, tem muita gente legal nos outros departamentos.”* (P7). De maneira análoga, uma docente da IES-A informa que considera haver uma boa relação geral, com ampla disponibilidade de auxílio aos colegas.

A narrativa mais expressiva em consideração à rede de apoio estabelecida entre os professores descreve o apoio que uma docente recebeu de colegas frente a sua realidade familiar e necessidade de complementação de renda. Seu relato sinaliza que uma colega lhe cedeu o

cargo de coordenação para que obtivesse complementação financeira, assim como outros docentes, que frequentemente lhes convidam para participações que rendem algum retorno financeiro.

❖ Entre docentes e discentes

Todas as docentes entrevistadas informaram manter uma boa relação com os alunos, porém, em alguns casos, as descrições foram bastante genéricas, sem expressar claramente quais são os aspectos que caracterizam o bom relacionamento.

Apesar disso, também houve referências a relacionamentos difíceis, que resultam em uma percepção de que as relações com os alunos são “*complicadas*” (A3). Essa visão de uma docente da IES-A sugere que, apesar de considerar que há uma boa interação com os alunos, alguns casos isolados lhe demandam atenção.

Sua percepção foi complementada pela justificativa de que as relações variam conforme as características dos alunos e dos professores. De maneira similar, outra participante, colega de IES, informou perceber com naturalidade os diversos perfis de alunos e que, por sua vez, demandam posicionamentos distintos por parte dos professores.

Uma participante da IES-B descreveu com mais detalhes o que considera variar na relação estabelecida com os alunos, informando que de acordo com o perfil dos professores, há tendências de forte hierarquização ou de horizontalidade nas relações. De tal modo, sua percepção se direciona no sentido de uma maior responsabilização dos docentes na determinação da qualidade das relações estabelecidas.

Em contrapartida, também houve destaque para perfis de alunos que dificultam o estabelecimento de relações saudáveis, como aqueles que reclamam das aulas com frequência ou que permanecem dispersos em redes sociais durante o período de atividades, que foram como “*criançada*” (A1), conforme denomina.

De maneira geral, diante da variedade de percepções docentes, foram delimitadas três subcategorias de análise, quais sejam: a) Pouco contato; b) Práticas autoritárias; c) Apoio.

*CONTATO REDUZIDO*

O grau de proximidade com os alunos foi muitas vezes descrito como reduzido, tendo em vista o curto contato estabelecido. Certamente, o currículo e a organização disciplinar viabilizada na IES-B favorece esse cenário, pois cada professor mantém contato com os alunos somente em uma fase específica do curso, o que foi destacado por três docentes, que relataram uma relação pontual, fugaz e fragmentada.

A estrutura física da IES-B também pode promover essa sensação de distanciamento, frente ao controle de acesso dos alunos às salas dos docentes. No entanto, duas participantes desconstroem essa impressão, afirmando que não consideram a barreira no portão de acesso do departamento como limitante, apesar de ter sido instituída para evitar a presença de muitos alunos no ambiente interno de cada seção.

Uma das entrevistadas, com longa vivência na instituição, considera que o frequente distanciamento em relação aos alunos está vinculado a uma tradição institucional, caracterizada pela reprodução de um comportamento docente mais reservado. No entanto, apesar de perceber essa tendência, a docente acredita que há uma crescente abertura e maior fluidez na comunicação em relação a períodos anteriores.

Em contraposição, outra docente da IES-B acredita que proximidade em relação aos alunos está diminuindo, o que percebe como um efeito inevitável do excesso de atividades docentes cumuladas em relação ao período que começou a trabalhar na instituição. Essa situação lhe gera incômodos, como o fato de não conseguir se lembrar o nome de todos os alunos. Promove, ainda, o estabelecimento de comparações com as IES privadas, nas quais considera haver maior contato com os estudantes. Essa mesma comparação é estabelecida por duas colegas, que ressaltam a menor presença dos professores nas atividades de ensino, em relação ao cenário da rede privada.

Apesar da predominância de contatos pontuais, três docentes da IES-B julgam-se próximas aos alunos, havendo percepções de maior afinidade com aqueles que se interessam por sua área de atuação. Duas entrevistadas acreditam que os professores mais novos são mais próximos dos alunos e uma delas destaca, ainda, perceber grande proximidade entre docentes e alunos para tratativa de questões políticas internas.

O distanciamento em relação aos alunos também é percebido por uma docente da IES-A, porém é mencionado como formato relacional restrito a alguns casos. Em sua opinião, o relacionamento com os alunos homens costuma ser mais distante, por características de pouca abertura por parte dos próprios alunos. Por sua vez, uma colega informa ter grande contato com os alunos, inclusive em situações de lazer fora do ambiente universitário.

#### *PRÁTICAS AUTORITÁRIAS*

Alguns relatos evidenciaram uma face autoritária da prática docente, sempre sob uma perspectiva de que esse seria um comportamento observado nos colegas e sem relatos que envolvessem a sua própria prática. Logo, as três docentes que relatam esse tipo de postura se

posicionam alheias a esse formato de relação, como uma espécie de expectadoras ou mesmo como ouvintes dos alunos que se queixam do autoritarismo docente.

A prática autoritária de alguns docentes em relação aos alunos se expressaria pelo impedimento de acesso dos discentes à elaboração ou realização de ajustes nos cronogramas das disciplinas, ou mesmo da alteração de campos de estágio pré-definidos pelos professores, apesar da requisição dos alunos. A inflexibilidade de alguns professores também foi relacionada à manutenção de posturas autoritárias, que inibem os representantes discentes a opinar em certas pautas das reuniões de departamento e congregações na IES-B. Para uma docente, os colegas da área clínica seriam menos flexíveis com os alunos, o que foi evidenciado no apoio concedido à greve dos alunos, segundo a mesma.

Por sua vez, também foram relatadas posturas autoritárias praticadas por alunos da IES-A em relação aos docentes, justificadas pelo fato de investirem financeiramente na formação acadêmica. Foram descritas situações caracterizadas pela exigência de maior dedicação docente e pelo questionamento de notas avaliativas, sob o argumento de que pagam pelo trabalho do professor: *“O aluno que vem para cá, ele não tá comprando esse diploma, mas na cabeça dele, ele tá pagando o salário do professor... e às vezes eles pontuam isso. [...] Eu vou perguntar quantas vezes eu quiser, você tem que fazer. ‘Eu pago, eu não tô devendo nem 1 mês, tá tudo sem débito, eu tenho direito’”. Aí o que que você responde para um aluno desse?’”* (P1). A posição da docente diante do episódio relatado foi combativa, no sentido de reprimir o ponto de vista expresso pelo aluno. Houve, ainda, o relato da contestação de um aluno em relação aos conceitos abordados pelos docentes, que também foi considerada desrespeitosa para a docente.

#### APOIO AOS ALUNOS

O apoio aos alunos em suas demandas e necessidades diversas foi mencionado como postura adotada por sete docentes entrevistados, em diferentes situações. Foi citado o episódio de greve dos alunos na IES-B, no qual a maioria dos docentes apoiou os estudantes, por meio da negociação de participação e da avaliação em disciplinas.

A disponibilidade para atender e acolher aos alunos foi descrita como prática recorrente e benéfica ao relacionamento estabelecido no ambiente acadêmico. Também foi referida a iniciativa institucional de realização de tutorias na graduação, em que um professor se situa como referência de escuta aos alunos de determinada turma.

Grande parte das professoras informou demonstrar aos alunos que são acessíveis, procurando manifestar abertura para o diálogo, além de compreensão e acolhimentos às demandas estudantis. Dessa forma, três participantes alegaram que são procuradas com frequência pelos discentes para conversas e aconselhamento frente a problemas pessoais e acadêmicos.

Duas docentes relacionaram sua habilidade de escuta com suas áreas de estudo e atuação, que caracterizam como focadas nas necessidades individuais, sob perspectiva mais humanista. De tal forma, uma delas diz acreditar que as bases teóricas de escolha devem se harmonizar com formas de pensar e de se relacionar, sendo enfática ao afirmar que é defensora dos alunos: *“Na atenção básica, quando a gente fala de educação popular, a gente fala quem é protagonista, o próprio paciente, a comunidade é que tem que se colocar. E aí a gente vê desse jeito, o aluno. O aluno, ele tem que se colocar, ele tem que participar da formação. Agora, no centro cirúrgico tem que decidir, ou é aquilo ou é aquele remédio, ou é aquela dose. [...] Porque não tem nada disso, participação, educação popular, participação popular, não tem nada disso. [...] É uma visão de mundo que é diferente.”* (P7). Foi referido, ainda, uma percepção de que os docentes mais novos e menos vinculados à área clínica seriam aqueles mais abertos e sensíveis às demandas políticas dos alunos.

O apoio frente à identificação de limitações socioeconômicas também foi ressaltado por duas docentes, sendo que uma delas disse se reconhecer nos alunos, frente às dificuldades que já vivenciou durante sua vida estudantil. O incentivo baseou-se em estímulos por meio da participação em grupos de pesquisa e estudo, bem como acompanhamento técnico-científico individualizado e apoio às fragilidades identificadas.

## CATEGORIA 5: SENSACIONES

As emoções e sentimentos evocados a partir das vivências na universidade são basilares para a aproximação do objeto de pesquisa proposto nessa pesquisa. Entende-se que, não somente, o conjunto de sensações descritas são sintomáticas das relações estabelecidas entre os atores sociais, como também por si só são reveladoras do contexto sócio-histórico no qual os sujeitos estão inseridos.

Além do estímulo provocado pelas questões norteadoras do roteiro de entrevistas, que abordaram como os entrevistados se sentem em meio à dinâmica universitária, o conteúdo referente a essa categoria se fez perceptível ao longo de todas as narrativas. Logo, foram consideradas todas as citações que reportaram a expressão de sentimentos ou emoções por parte

dos entrevistados e que tenham relação com a vida acadêmica. Também foram incluídas as menções referentes às percepções sobre si mesmos frente às relações estabelecidas e atitudes adotadas.

### Sensações discentes

Todos os alunos conseguiram identificar e descrever sentimentos relacionados às suas vivências na universidade, ainda que para alguns este não pareça ser um foco frequente de reflexões. As referências aos aspectos emocionais se fizeram presentes em diversos momentos das entrevistas em que sentimentos e sensações positivas e negativas foram elencados.

De tal forma, constatou-se um conteúdo misto e bastante variado de sentimentos, afetos e sensações decorrentes de diversas circunstâncias e que, muitas vezes, decorrem da natureza dos relacionamentos estabelecidos nas IES. Além da referência às suas próprias sensações, alguns alunos extrapolaram as impressões a respeito dos colegas, identificando e opinando sobre aspectos que consideram comuns a outros discentes.

Nessa categoria foi possível observar uma menor demarcação de distinções entre os alunos das duas IES pesquisadas, sendo constatados traços comuns a grande parte dos estudantes pesquisados. As subcategorias foram compostas de forma a caracterizar os aspectos identificados, compondo-se de menções a: a) esforço implicado para a adaptação ao ambiente universitário; b) carga emocional mobilizada para a manutenção de desempenho acadêmico; c) sofrimento no cotidiano da universidade; d) satisfação e prazer com a vida universitária; e) expectativa decorrente da condição de ser estudante universitário.

#### *DIFÍCIL ADAPTAÇÃO À GRADUAÇÃO*

A maioria dos alunos relatou repercussões emocionais decorrentes das transformações vividas após a entrada na universidade. O acúmulo de responsabilidades e atividades desempenhadas parece ter sido determinante para grande parte dos participantes, resultando em mudanças subjetivas que consideram positivas ao longo do tempo.

Para cinco alunos o início da graduação gerou estranhamentos que culminaram em medos e frustrações em relação a escolha profissional, gerando sensações de reduzido pertencimento à comunidade acadêmica. Segundo as citações, o elevado volume de conteúdos nas aulas; a formação de grupos de alunos; o início dos estágios e a realização de procedimentos clínicos despertaram sensações diversas.

Relatos de baixa identificação com o curso e com o que consideram como virtudes acadêmicas; além da sensação de exclusão; medo dos veteranos; e o receio de prejudicar algum paciente, se fizeram presentes nas narrativas: *“Antes, no meu primeiro ano e meio, eu não me sentia tão à vontade igual eu me sinto agora. Mas eu acho que é uma questão mais pessoal. Antes eu achava que qualquer veterano ia estar me julgando por estar ali. Nada a ver, eram umas coisas que eu criava na minha cabeça”* (A6).

Como demonstrado no trecho destacado acima, foi comum a exposição de uma sensação de amadurecimento e superação vivenciada ao longo da graduação. As falas sugerem a percepção de que o conjunto de experiências a que estão submetidos no meio acadêmico estimulasse a maturidade emocional, o que foi considerado por seis discentes.

O próprio conteúdo do curso de enfermagem é percebido como estímulo a condutas mais equilibradas por parte dos estudantes, por serem considerados como desencadeadores de um processo autoconhecimento, responsabilização e autonomia. Nesse sentido, chama a atenção a menção à necessidade de manifestação de comportamentos comedidos, no ambiente hospitalar, por um aluno da IES-A; como também a descrição de que o estudo de conteúdos de saúde mental e psicanálise abordados no curso são promotores de uma autoanálise emocional e afetiva, com prováveis impactos sobre os comportamentos e posicionamentos: *“Hoje mesmo tive aula de psicanálise, eu tô me situando completamente. Nossa, eu me reconheci tanto. [...] Foi sobre posição depressiva. Ai meu Deus [...] eu tô num momento que... Inclusive, depois daqui eu não se eu vou pra minha casa pensar comigo mesma, ter um momento pra mim, ou se eu fico e estudo à tarde, psicanálise inclusive.”* (A9).

#### SOFRIMENTO

A menção de aspectos relacionados a sofrimento emocional vivenciado na graduação foi manifesta por sete participantes, com variações de intensidade e causas relacionadas. Em geral, houve relatos de estresse, desgaste emocional, frustração e sensação de exclusão. No entanto, nenhum dos participantes revelou diagnóstico médico ou tratamento de transtornos mentais.

A sensação mais frequente nos relatos foi o mal-estar frente à pressão exercida pelos professores para o cumprimento das atividades acadêmicas. As falas caracterizaram desgaste e sensação de esgotamento decorrente das exigências vividas na graduação, muitas vezes concretizadas pelas cobranças realizadas pelos professores. O conteúdo das aulas e a rotina de estágios foram mencionados como importantes determinantes das pressões sofridas e foram

relacionadas a uma sensação de despreparo para enfrentar a vida profissional: “*isso [pressão por parte dos docentes] causa uma angústia no aluno, que é tipo... E se ele pegar DP e é uma disciplina que é pré-requisito, como é a maioria desse curso, você está um ano, um ano perdido. É esse o tipo de angústia que a gente trabalha aqui, entendeu? [...] é uma pressão para passar.*” (A9).

As entrevistas sinalizaram que a entrada na universidade e a continuidade no curso são comumente acompanhadas da sensação de que é necessário manter um bom desempenho acadêmico. A autoexigência elevada para a manutenção de uma boa performance foi comum entre quatro alunos, que relataram recorrente e severa cobrança individual em relação às responsabilidades cumuladas na universidade. Em um dos alunos, os traços perfeccionistas resultam em uma habitual sensação de incompetência frente às responsabilidades, que identifica como necessárias.

A pressão social realizada pelos pais para que sejam bem-sucedidos na profissão também foi citada por dois participantes. Juntamente com a preocupação em relação às cobranças docentes, a aflição frente às expectativas parentais revela a extrema valorização das avaliações alheias, que foi citada por três alunos.

Alguns aspectos descritos de maneira isolada também destacaram pontos importantes, como a percepção das pressões sofridas e das dificuldades enfrentadas no curso como fatores motivadores para prosseguimento. Destacou-se, também, a frustração sinalizada por um aluno diante do reduzido espaço para participação discente e de sua expectativa pouco concretizada de representar as pautas dos alunos. Houve, ainda, expressões de inibição e descontentamento frente à exibição de experiência profissional por parte dos colegas que já trabalham na área da enfermagem.

O convívio com os colegas também foi associado à manifestação de sentimentos negativos, como a descrição de decepção e revolta por uma aluna da IES-A, frente a condutas individualistas de colegas que não querem compartilhar o conteúdo de aulas, ou mesmo ao descaso de colegas para a realização de trabalhos.

Além das falas que abordaram aspectos referentes ao sofrimento dos próprios discentes, uma aluna manifestou a sua percepção de que os professores também estão submetidos a mesma dinâmica institucional promotora de angústias. Nesse sentido, destaca a precarização do trabalho, decorrente da redução do corpo docente da IES-B, como um fator importante e se manifesta solidária aos professores: “*Eu tenho dó, é aquela coisa, estamos todo mundo sofrendo, sabe, vamos dar a mão e sofrer junto. Porque a gente sofre como aluno, porque fica*

*com aulas de má qualidade, o professor sofre porque ele tá sobrecarregado no serviço, que antes era feito por muitos, agora é por poucos. Então esse é um impacto sim, tá, todos os dias eu vejo esse impacto.” (A9).*

#### SATISFAÇÃO

Concomitante às manifestações de sofrimento houve menções à sensação de prazer e realização por frequentar a universidade, por parte de quatro alunos. As falas demonstram a valorização da universidade no qual estão inseridos, seja pela valorização da formação e do ambiente acadêmico; pela perspectiva de uma prática profissional, ou mesmo pelo reflexo positivo que a vida acadêmica gera na autoestima frente à superação dos desafios diários.

Nesse sentido, a fala de uma aluna foi bastante marcante, ao descrever a sensação de gratidão em relação à vida universidade, ainda que haja o enfrentamento de dificuldades e suas repercussões emocionais: *“É um misto, é um misto [sensação de ser aluna do curso]. Nossa, eu me sinto muito, muito privilegiada. Muito, muito, muito, muito, muito. De estar aqui, viver o que eu vivo. Mesmo no momento mais difícil eu ainda me sinto privilegiada, sabe. Porque é esse momento difícil que me faz crescer, sabe. Eu me sinto grata, muito grata... Porque apesar de todas as dificuldades que eu falei, eu ainda tenho ajuda da faculdade, eu recebo auxílio da faculdade, eu consigo me manter aqui, eu estudo e consigo encarar desafios acadêmicos mesmo, de estudar, de passar nas matérias, ter dificuldade em prova e conseguir, superar esses desafios. Então eu me sinto grata nesse sentido” (A9).*

A sensação de satisfação decorrente do acolhimento por parte de professores e colegas também se destacou como um fator importante, sendo mencionado por três alunos.

#### EXPECTATIVAS

Por fim, quatro discentes se mostram ansiosos, com expectativas em relação ao futuro profissional. Para três alunos, o porvir da formação acadêmica é promotor de inseguranças e incertezas, uma vez que há dificuldades para vislumbrar a inserção profissional e se conseguirão atuar na área de interesse, conforme expresso por uma discente: *“Olha, to sentindo muita coisa. [no final do curso] Mas, assim, no geral, acho que pra todo mundo fica uma insegurança, né? Você tá acabando, tá no final, daqui a pouco vai sair e aí, né? [...] mas, ao mesmo tempo, também eu me sinto confiante. Porque eu acredito que tudo que a gente viu aqui, acredito não, tudo que a gente viu aqui, a gente também vê lá fora.” (A5).*

As expectativas dos alunos manifestaram a ansiedade vivida em relação à própria conclusão do curso, como também frente ao mercado de trabalho, que é caracterizado pela imprevisibilidade, de acordo com outra aluna: *“Eu acho que é muita incerteza que a gente vive, sabe, porque a gente tem muita noção do agora, como estudantes. Mas a gente não sabe, tipo, o amanhã. Isso é uma coisa que acho que a faculdade não prepara muito a gente. Tipo, o que a gente vai viver amanhã quando a gente for fazer um concurso, entendeu? [...] Porque eu sinto que eu to um pouco fora dessa realidade do mercado de trabalho. Então eu acho que é em relação ao depois que eu me formar, o que é que eu vou fazer, como vou fazer, como vou me portar. Talvez a faculdade ainda não forneça isso, essas informações, ou talvez só na hora que eu for viver mesmo, na prática.”* (A9).

Apenas um aluno descreveu boas expectativas em relação à prática profissional, com perspectivas de realização pessoal e retorno financeiro compatível com suas necessidades.

### Sensações docentes

Assim como no caso dos discentes, relatos dispersos ao longo de toda a entrevista revelaram as reações emocionais das docentes diante da vida universitária. Porém, observa-se que as menções às sensações decorrentes dessa vivência estiveram concentradas em algumas entrevistas, especialmente nas falas de três participantes da IES-B.

O conteúdo relativo ao sofrimento na experiência acadêmica foi predominante e majoritariamente mencionado pelas docentes da IES-B. Por sua vez, a manifestação de satisfação contou com relatos equilibrados de ambas instituições.

As indicações do sofrimento que acomete os professores foram acrescidas da menção ao sofrimento discente, que foi destacado como uma subcategoria, por apresentar conteúdo expressivo para uma compreensão mais detalhada dessa dimensão.

Além disso, se destacaram nas falas os processos de adaptação vivenciados pelas docentes no início da vinculação institucional, bem como o elevado nível de exigência pessoal apresentado, com importantes repercussões sobre o processo de trabalho desempenhado.

De tal forma, as subcategorias que se referem às sensações docentes dizem respeito a: a) a adaptação no trabalho; b) o sofrimento; c) a satisfação. Sua composição é bastante semelhante ao conteúdo apresentado pelos alunos, o que revela que a dinâmica universitária promove respostas emocionais similares entre os distintos grupos de agentes sociais.

O processo de adaptação à realidade vivida na universidade e seus impactos emocionais foram referidos por quatro docentes da IES-B. O estranhamento e os incômodos gerados logo após o ingresso na instituição se referiram à necessidade de constituir demandas com autonomia, de exercer uma postura de liderança e de se descobrir como pesquisadora, que encontre sua própria linha de pesquisa. Todos esses aspectos foram resumidos por uma docente por meio da expressão: “*Você tem que vestir um outro modo de ser agora*” (P5).

O processo de adaptação à rotina de trabalho, no que se refere ao entendimento das demandas e regras implícitas, foi repetidamente referido como um processo que demanda tempo, quantificado pelas entrevistadas como um intervalo com variação entre 2 e 5 anos: “*hoje eu entendo como funciona*”, “*são os macetes*” (P5). Ao mesmo tempo que uma docente refere dificuldades cotidianas no processo de trabalho na IES privadas, duas participantes destacam maiores contratempos em relação ao que viveram na rede privada.

Nesse contexto, uma professora relata o estranhamento em relação às práticas individualistas dos colegas, que em geral não manifestaram posturas solidárias e de apoio. Sua narrativa sugere que tal estranhamento também é sentido pelas demais docentes recém-chegadas de IES privadas.

O sofrimento na fase inicial de adaptação também foi relacionado à necessidade de manter uma produção acadêmica volumosa, que segundo uma participante exige uma constante adaptação, mesmo após alguns anos de vínculo institucional. Para outra docente, é perceptível a redução da autocobrança produtiva com o passar do tempo.

O amadurecimento na forma de lidar com as dificuldades na carreira também foi referido por três entrevistados, que consideram haver um progressivo aumento do conforto e da confiança no desempenho das atividades docentes, com o passar do tempo. Uma docente da IES-A considera ter amadurecido na forma de lidar com os conflitos no trabalho, pois atualmente busca reconhecer as suas próprias limitações, mudar o que julgar necessário, sem sofrer tanto com as reações dos colegas.

Um caso especial de adaptação foi referido por uma docente que relata um período inicial bastante tenso, pelo fato de ter sido estudante de graduação na instituição e ter encontrado dificuldades para tratar os seus antigos professores como colegas. Apesar de cinco docentes entrevistadas trabalharem na mesma instituição que se formaram na graduação, esse foi o único relato a mencionar tal condição.

As manifestações de sentimentos como angústia, ansiedade e medo e foram observadas em várias entrevistas, o que é indicativo da natureza e das causas dos desgastes emocionais sofridos no desempenho da função docente.

A manifestação de tensões e angústias decorrentes do peso dos indicadores quantitativos para avaliação da produção docente se fez presente na fala de três docentes da IES-B. A pressão produtiva se expressa por metas institucionais que são do conhecimento de todos e se manifestam por cobranças veladas dos departamentos quanto à necessidade de publicação para credenciamentos e avaliações dos programas. Nesse sentido, o desgaste mental é perceptível, e para uma entrevistada, impacta em diversas dimensões da vida, como a falta de tempo para a prática de atividades físicas, por exemplo. *“Então, tem hora que eu falo assim: “Eu não vou dar conta, eu desisto.” Assim, as minhas coisas estão todas atrasadas, tudo atrasado. Isso desgasta bastante, assim, desgasta muito mesmo. Então, por exemplo, não dá tempo de fazer atividade física. Acho que isso é muito ruim, essa cobrança por produtividade, por carga horária. E o volume, né, que nem você falou, é um volume de trabalho muito grande, isso é desgastante. Mas o meu jeito de... lidar”* (P7).

Em quatro narrativas foi possível constatar um grau de autoexigência elevado, refletindo-se em busca constante por perfeição, especialmente na execução de tarefas e cumprimento de prazos. As repetidas falas que refletem a disposição para fazer o melhor, são vinculadas a uma constante sensação de fracasso, conforme foi expresso por uma docente. *“Eu vejo que a gente não alcança o que nós gostaríamos [junto aos alunos de graduação], no sentido de raciocínio clínico, pensamento do processo de Enfermagem, isso fica um pouco aquém do que a gente gostaria. E eu, eu fico com essa sensação de que eu não sou capaz, entende.”* (P8).

As falas relacionadas a uma frequente sensação de incapacidade por não conseguir promover ações de ensino ou pesquisa conforme desejado são geradoras de sensações de incompetência. Também podem gerar dificuldades para recusar o acúmulo de novas atividades docentes, conforme relata uma entrevistada. Nesse sentido, cobranças pessoais constantes e elevadas denotam um cansaço mental frequente, a refletir-se em indisposição e baixa autoestima.

Além da pressão produtiva, para uma docente, o fato de a IES-B ser reconhecida nacionalmente como uma instituição de qualidade impacta na sensação de que é necessário corresponder com excelência. Isso implica a angústia pela busca constante por desenvolver atividades diferenciadas.

As sensações relacionadas a um desgaste emocional recorrente também foram relacionadas a acontecimentos vivenciados rotineiramente no cotidiano de trabalho. Alguns dos exemplos referem-se à angústia frente ao desconhecimento de regras implícitas do processo de trabalho; à ansiedade no desempenho de atividades de coordenação ao delegar responsabilidades; à sensação de impotência diante de decisões da reitoria que são avessas aos interesses de alguns docentes; e o arrependimento frente a difíceis tomadas de decisão nos colegiados docentes. Chama a atenção, ainda, o relato de uma docente da IES-B que revela o medo se ser gravada em sala de aula e acusada de atitudes subversivas, frente ao contexto político conservador vigente no Brasil.

Por sua vez, os relatos de sofrimento que resultaram em diagnósticos e tratamentos decorrentes do estresse laboral foram mencionados por duas docentes. Para uma delas, o processo de trabalho foi apenas um contribuinte para o que caracterizou como “*adoecimento grave*” (P5), considerando que suas características pessoais, de fragilidade e insatisfação se combinaram para a manifestação do quadro. Ambas informaram observar com frequência o afastamento docente relacionados ao processo de trabalho nas IES que trabalham.

Além das descrições referentes às sensações dos próprios docentes quanto ao trabalho na universidade, em quatro entrevistas foi tratada a dimensão emocional dos alunos, sob o ponto de vista dos professores. Houve manifestações de observação e interesse sobre as dificuldades pessoais percebidas nos estudantes, inclusive com a informação de que tais percepções são temas de conversas entre os professores, que buscam por soluções. Segundo uma docente da IES-A será iniciada uma atividade institucional de acompanhamento e acolhimento dos alunos. Na IES-B algumas iniciativas de acompanhamento já são desenvolvidas, com destaque para tutoria das turmas por algum professor de referência.

Quanto às causas, uma docente da IES-B citou uma pesquisa que evidencia que as sensações dos alunos na instituição estão majoritariamente relacionadas à competitividade entre os estudantes e à preocupação com as notas. Também foi citada a dificuldade de alguns alunos em lidar com o sofrimento das pessoas que são assistidas nos estágios. Percebe-se, ainda, que há uma concepção vigente entre os professores de que há maior sofrimento entre os alunos de origem social economicamente desfavorecida, que foi citada por três docentes da IES-B.

De todo modo, alguns professores da IES-B relataram que são procurados pelos alunos diante de experiências emocionais negativas, havendo menções a crises de ansiedade e de pânico. Uma docente da IES-A também relatou estresse frequente entre os alunos e descreveu

que acompanhou o surto de uma aluna, caracterizando-se como um caso de difícil condução junto a família.

#### SATISFAÇÃO

As vivências institucionais também são promotores de momentos de prazer e satisfação, referidos por docentes de ambas IES. As sensações positivas advindas do trabalho ou mesmo das relações construídas na universidade comumente parecem atuar como formas de alívio das vivências consideradas negativas e geradoras de sofrimento.

A sensação de acolhimento, adaptação e familiaridade com a IES foi recorrente nas citações, estando explícitas por meio de falas que referem uma percepção da universidade em semelhança ao ambiente doméstico. Ao ser inquirida sobre a sensação que trabalhar na IES-A lhe gera, uma entrevistada refere: “*É a minha segunda casa*” e complementa: “*É uma segunda família. Se bobear é a primeira, a de casa é a segunda, entendeu?*” (P3).

A familiaridade com o ambiente de trabalho também foi relacionada, por duas docentes, com o fato de terem estudado na instituição e já conhecerem pessoas envolvidas com o seu processo de trabalho há bastante tempo. Além disso, a demonstração de grande envolvimento com a IES também apareceu vinculada ao prazer em realizar as atividades de trabalho, como dar aulas e pesquisar, manifesto por três docentes. Foram, ainda, destacadas a satisfação advinda da sensação de amadurecimento e percepção de evolução na forma de lidar com as limitações e dificuldades no trabalho.

Outra importante fonte de prazer no trabalho, referida em quatro entrevistas, foi a percepção de contribuição com a formação dos alunos. Relatos de orgulho, emoção, fortalecimento e retribuição foram relacionados com estabelecimento de atividades de ensino que considerem transformadoras e estimulantes aos alunos. Acrescentam-se a estes a percepção de amadurecimento nos alunos ao longo do curso e as homenagens discentes prestadas aos professores que apresentam maior afinidade.

#### CATEGORIA 6: ATITUDES

Essa categoria diz respeito ao conjunto de posicionamentos e ações empreendidas pelos sujeitos entrevistados em face do conjunto percepções, relações e sensações decorrentes do cotidiano vivido na IES. Seu conteúdo é central para o cerceamento do objeto de pesquisa e a ampliação do entendimento da dinâmica universitária nos cursos de graduação em enfermagem analisados.

As atitudes foram inicialmente investigadas a partir da realização de perguntas a respeito das estratégias empregadas para o alcance do perfil profissional desejado e também frente às influências de mercado percebidas. Ao serem questionados a respeito das ações que implementaram nestas determinadas circunstâncias do contexto universitário, diferentes tomadas de posição puderam ser constatadas por parte dos entrevistados.

Assim como nas demais categorias, foram agregadas as menções referentes à temática investigada e que foram observadas no transcorrer da entrevista, mesmo que não tivessem relação direta com as questões norteadoras. Dessa forma, todos os relatos que disseram respeito às ações adotadas pelos sujeitos frente à vivência universitária foram considerados e analisados.

Ainda assim, constatou-se o diminuto volume de citações correspondentes a essa categoria, em relação às demais. Também foi necessário um esforço analítico singular para organizar um conteúdo tão diverso, de maneira a favorecer a sistematização dos principais achados em ambos os grupos de atores sociais.

#### **Atitudes discentes**

Apesar da eloquência de certos discentes em relação ao assunto, dois alunos apresentaram dificuldades para se expressar e não conseguiram pontuar atitudes tomadas para o alcance do perfil profissional. Ainda assim, os discentes não afirmaram que houvesse ausência de ações.

Notadamente, a limitação no reconhecimento e na descrição das ações adotadas é recorrente em alunos que também foram hesitantes na definição do perfil profissional desejado, ambos estudantes da IES-A. Tal constatação não causa estranhamento, uma vez que a fraca delimitação do desejo profissional tende a empreender reduzidas práticas em sua direção.

Da mesma forma, em três entrevistas houve pouca ou nenhuma referência a ações realizadas diante das influências de mercado, que também é coincidente com os alunos da IES-A que apresentaram relatos pouco expressivos em relação à percepção das influências do mercado no meio universitário. Além disso, foram considerados os relatos de atitudes sem conexão direta com o perfil profissional almejado ou com as influências de mercado, mas que refletem os efeitos gerados pela lógica mercantil, como por exemplo, as ações concretizadas em fase das pressões produtivas.

Além dos relatos sobre suas próprias ações, alguns alunos realizaram observações a respeito da tomada de posição dos colegas. Nesse sentido, uma participante descreve a sua percepção de que vários componentes da vida dos sujeitos impactam em seus posicionamentos,

demonstrando uma compreensão ampla que inclui a origem social e a rede de apoio como determinantes: “*Eu acho que depende de cada um [o perfil do enfermeiro que se forma]. E cada um eu digo esse um inteiro, esse um que vem lá casa dele, de lá de Cafundós de Judas, até o momento que ele tá vivendo aqui, como ele viveu isso aqui, se ele... Qual foi a rede forte dele, quais foram as dificuldades ele enfrentou, como ele enfrentou, se ele enfrentou bem, se enfrentou mal. Tudo isso influencia como ele vai retribuir ao mundo, sabe. Eu acho*” (A9).

Dentre as principais atitudes relatadas pelos discentes, foram identificados os conteúdos que conduziram às seguintes subcategorias que fazem referência à: a) Adequação ao *modus operandi*; b) busca pelo perfil profissional idealizado; c) busca por satisfação pessoal; d) participação política;

#### ADEQUAÇÃO AO “MODUS OPERANDI”

De maneira bastante expressiva dentre os relatos que revelam as atitudes discentes, destacaram-se aqueles que revelam ações de adequação ao formato de formação acadêmica vigente. Dessa forma, os alunos demonstraram uma forma de acomodação às normas produtivas, viabilizando esforços para obter um bom desempenho na formação acadêmica. Tratam-se de formas de conformação frente às demandas informadas ou percebidas no ambiente universitário.

Com ênfase instrumental, foram observadas práticas delineadas para o aprimoramento técnico/científico, que é valorizado como condição primordial para tornar-se mais preparado e competitivo.

Especialmente entre os alunos da IES-A essa estratégia de atuação obteve destaque, já que todos revelaram investir em ações de investimento na formação técnica, como dedicação aos estudos e estágios; envolvimento em atividades de pesquisa; busca de apoio teórico/prático junto aos docentes; participação em eventos; ou mesmo observação atenta da prática profissional. Dentre os alunos da IES-B, tais atitudes foram mencionadas por três discentes, sendo que uma aluna referiu como ação desempenhada, o estabelecimento de contatos diversos para conhecer melhor a sua área de interesse profissional.

Por sua vez, com ênfase na performance, apenas três alunos da IES-A manifestaram a implementação de ações dedicadas à manutenção do que consideram como um bom desempenho. Nesse sentido, foram destacados os esforços dedicados à vida universitária, tais como a preocupação em manter assiduidade no curso, ou mesmo a busca recorrente por avaliação de desempenho junto aos docentes.

É interessante observar que além da adoção das condutas citadas, houve críticas aos colegas que não agem conforme aqueles que se dedicam. O exemplo clássico é o julgamento negativo em relação aos alunos percebidos como descomprometidos com os estudos.

#### *BUSCA POR SATISFAÇÃO PESSOAL*

A vivência cotidiana sob as pressões a que estão expostos os universitários, muitas vezes, parece intensificar a necessidade de encontrar fontes de prazer, seja por meio do lazer, do afeto ou mesmo da fuga das causas do sofrimento.

Nesse sentido, cinco alunos mencionaram adotar estratégias norteadas para a satisfação pessoal, como a prática de atividades físicas; o empenho em fortalecer as redes de apoio entre amigos e familiares; e o esforço para fortalecer dimensões subjetivas.

Alguns exemplos referidos para o fortalecimento subjetivo referem-se ao desenvolvimento de ações de auxílio ao próximo e o caso de uma aluna, que dedicou longo tempo após a entrevista para relatar a sua participação recorrente em cursos de uma vertente de autoajuda denominada como “inteligência emocional”. Para a discente, a participação nos cursos é percebida como um grande auxílio em diversas dimensões da vida, inclusive profissional, uma vez que se encontra em fase de conclusão da graduação.

A estratégia percebida como mais radical em busca da satisfação pessoal, refere-se ao trancamento da matrícula por uma aluna que vivenciava dificuldades emocionais para permanecer no curso. A estudante informou que optou por realizar uma pausa nos estudos, uma vez que necessitava de um tempo para reorganizar seus pensamentos e encorajar-se para retornar à graduação, que foi retomada em seguida, conforme descreveu: “ [...] eu tive umas situações bem complicadas em relação ao ambiente hospitalar, por isso que eu acabei trancando o curso. Eu comecei, não conseguia ir pro hospital, me sentia muito mal e foi isso o meu problema com a Enfermagem, mesmo, o ambiente hospitalar. Enquanto tava na UBS, tudo, tava sendo muito bom. [...] É, lidar com a dor das pessoas, com o sofrimento, eu não tava muito preparada pra isso.” (A8).

Para um discente da IES-A, a satisfação pessoal e financeira é o ideal perseguido, que o move em busca da conclusão da graduação. Diferentemente das motivações anteriores, que correspondem a adotadas no tempo presente, sua fala demonstra que a aspiração por se realizar em um futuro próximo foi a conduta encontrada para sobreviver aos ditames capitalistas: “O capitalismo está aqui, eu acredito que não vai sair tão rápido. Então, assim, eu procuro estar bem comigo mesmo. Eu ficava muito confuso com a enfermagem, né? Mas é uma profissão

*boa, de áreas boas e que tem uma renda até que é boa, né? Não é aquele 10.000 que um político ganha, ou até mais, mas já dá pra viver bem. Então, é... Eu estou feliz porque eu vou ter essa coisa do dinheiro e da satisfação pessoal” (A3).*

#### *PARTICIPAÇÃO POLÍTICA*

Parte das narrativas apresentam elementos que refletem a busca por formação política e participação política no contexto universitário. Os relatos estiveram concentrados nas falas dos quatro discentes da IES-B, especialmente dois deles, que manifestaram mais familiaridade com a pauta.

A busca pela formação de consciência política foi relatada por uma discente, que destaca a necessidade de manter-se informada sobre o contexto político e institucional por meio de fontes que extrapolem aquelas ofertadas na universidade. Dessa forma, se sentiria mais apropriada de informações para se posicionar frente ao contexto profissional e mercadológico.

A atuação na representação discente foi destacada como recurso acessível aos alunos e praticado por dois dos discentes entrevistados, como uma via para concretizar a almejada participação política. Com um discurso bastante consciente dos motivos que o conduziram a essa escolha, um aluno da IES-B argumentou como e porque buscou a representação discente como estratégia de ação frente aos seus incômodos: *[...] na minha opinião, depende muito do aluno se perceber dentro dessa situação [situação política do país e da universidade], entender a situação e achar alguma forma de se colocar frente àquilo. [...] Acho que o primeiro passo é entender. Eu, por exemplo, uma coisa que eu fiz foi ter me candidatado a representante discente do curso de graduação. Porque como centro acadêmico, eu já comecei a pensar de forma política, de movimentação dos estudantes, do que representa os estudantes dentro da escola, do que a escola representa pros estudantes. E aí se começa a perceber, eu comecei a perceber que dentro da nossa escola, mesmo sendo uma unidade pequena, tem a nossa política interna, tem todas as questões de disputa por poder, inclusive, e eu tinha mais interesse de conhecer. Aí falei: "Vou tentar conhecer por outra faceta." Continuo representando os estudantes, mas em outro colegiado, de outra forma que vai me dar outras oportunidades, abrir outras portas que não são do centro acadêmico, que é bem diferente. (A7).*

Um importante papel desempenhado pelos representantes discentes foi a atuação como mediadores da relação entre alunos e professores, com a finalidade de ponderar interesses e necessidades. Um bom exemplo foi relato da baixa adesão dos alunos ao teste do progresso, por considerarem um formato avaliativo pouco efetivo e desgastante. Por sua vez, os

representantes conversaram com alunos de professores para buscar compreender as limitações e vantagens associados à realização do teste.

Apesar de reconhecerem a baixa participação dos discentes, foi relatado o estímulo à participação de outros alunos, frente ao reconhecimento dessa prática como a concretização da pauta democrática na universidade.

Bastante associada à representação discente foi descrita a mobilização dos alunos em prol de pautas que lhe interessam, como a contestação em relação à impossibilidade de repor dias de falta nos estágios. A articulação dos discentes contempla a sistematização da pauta entre os alunos, o diálogo com os professores e a comunicação com representantes de outros cursos de graduação, a fim de compreender sua realidade e estabelecer comparações.

Outro episódio de ação articulada entre os alunos correspondeu à resposta que viabilizaram frente às condutas preconceituosas adotadas por um docente. Os alunos se organizaram para a confecção de murais com frases que consideram ofensivas, ditas por este e por outros professores, sem identificá-los, para também não expor os alunos. Também elaboraram notas de repúdio sem a identificação do agressor. *“Muitas pessoas pedem pra passar batido, porque sabem que não vai acontecer nada, outras pedem pro centro acadêmico... Por exemplo, já teve casos de fazer murais e falar: "Professores que falam isso na sala de aula, você não acha errado?" [...] Sem identificar o professor. Já teve de fazer nota de repúdio, mas também sem identificar. Geralmente sem identificar, pra não expor a situação e também o aluno. [...] Geralmente é com a sala. [...]. E às vezes se repete, mesmo professor com outras turmas”* (A8).

A mobilização mais expressiva organizada pelos discentes foi a greve dos alunos, em prol da defesa do hospital universitário. Os alunos paralisaram as suas atividades acadêmicas, promovendo panfletagens, grupos de discussão e manifestações durante alguns dias, concatenados com alunos de outros cursos da área da saúde na instituição, especialmente o curso de Medicina. Contando com a adesão dos alunos, o movimento foi descrito como articulado e bem organizado, apesar da participação ativa na organização ter contado com pouco alunos: *“ [...] o movimento de greve acho que foi um diferencial muito grande pra gente perceber as coisas que a gente consegue. [...] Eu acho que foi o momento que os estudantes mais se uniram... Às vezes eram poucos estudantes, mas você conseguia conversar com eles sobre a saúde, sobre lutar pela saúde, lutar pelo HU [hospital universitário].”* (A8).

Ainda na perspectiva de articulação grupal de práticas, um aluno relatou ter participado da idealização e da criação de um coletivo estudantil na IES-B, com a finalidade de acolher e

lutar por direitos de minorias no ambiente universitário. A ação politizada do grupo tornou-se possível a partir da institucionalização da ação, empenhada em promover discussões sobre as temáticas em pauta, divulgar eventos e experiências, além promover diálogo com outros coletivos estudantis.

Apesar das iniciativas relatadas, e inclusive de participar de algumas delas, uma aluna expressa em tom de desânimo o sentimento de impotência diante do domínio mercadológico, como se os alunos estivessem limitados em suas ações: *“É difícil pensar [uma alternativa para os alunos mediante os direcionamentos do mercado]. Eu acho que é... Eu acho que é uma coisa que todos estão procurando, uma alternativa. Porque parece que não cabe mais a gente, parece que a gente não tem mais força pra fazer mais nada. Tanto que não teve nenhuma greve esse ano e eu acho que é isso. E eu acho que é isso, a gente não tá encontrando mais saída. Se a gente faz greve vão falar que a gente tá sendo folgado, porque a gente... Que a universidade pública tá gastando o dinheiro que outras pessoas pagam de impostos, mas ela não tá aqui. Mas acho que é isso”* (A8).

Sua manifestação ecoa como um pedido por espaço e liberdade e simultaneamente apresenta a pressão por desempenho a que estão expostos os alunos, especialmente aqueles matriculados em universidades públicas.

Além das ações diretamente relacionadas à vida estudantil, foram constatados relatos de alunos que visam promover mudanças no cenário percebido no meio acadêmico e profissional por meio da idealização de uma atuação futura na enfermagem. Nesse sentido, quatro alunos demonstraram que a idealização do futuro profissional, por meio do delineamento de planos e estratégias, os estimula no prosseguimento da graduação.

Os quatro alunos da IES-B sinalizaram encontrar a atuação profissional projetada como um meio de intervenção social capaz de contribuir para a modificação de lógicas vigentes. Dessa forma, há relatos interessantes que descreveram o desejo de atuar no SUS como uma forma de retribuição social; a pretensão de realizar uma pós-graduação no campo da economia da saúde para compreender melhor os impactos mercadológicos vivenciados na enfermagem; o desejo de atuar em oposição à superioridade médica; ou mesmo, a intenção de escolher um local de trabalho que possibilite estabelecer uma jornada menos centrada na produtividade.

### **Atitudes docentes**

Assim como os alunos, as referências às atitudes adotadas por parte dos professores foram mais discretas, quando comparadas às demais categorias. No entanto, ainda assim, os

apontamentos foram relevantes e demonstraram como os professores lidam com a rotina universitária.

Foram consideradas as ações implicadas no alcance do perfil de formação e frente às incursões do mercado no ensino superior, como também as práticas instituídas sem essa clara percepção por parte dos sujeitos.

Os docentes da IES-B apresentaram-se mais reativos, foram mais sistemáticos ao conseguir pontuar as ações desempenhadas e, em geral, demonstraram nitidez de suas intenções e dos impactos pretendidos por meio das atitudes descritas. Duas participantes, em especial, manifestaram a prática recorrente de um exercício reflexivo nessa perspectiva, pontuando que consideram necessário enfrentar a lógica produtivista estabelecida.

Por sua vez, as docentes da IES-A revelaram atitudes mais defensivas em relação aos domínios de mercado, muitas vezes por meio de práticas que não foram idealizadas como formas de posicionamento. Também foram observados os relatos que indicam a adequação às práticas vigentes como formas de se manterem ativas e se consolidarem no meio acadêmico que estão inseridas.

Dessa forma, as subcategorias identificadas foram: a) adequação ao *modus operandi*; b) busca por satisfação pessoal; c) fortalecimento da comunicação interna.

#### ADEQUAÇÃO AO “MODUS OPERANDI”

Como forma de adaptação aos formatos de organização do ensino superior, sete docentes relatam disposições para a prática ou mesmo a adoção de ações alinhadas às tendências de mercado vigentes.

Frente à disputa de mercado das distintas IES, uma docente da IES-A relata que o corpo docente se vê impelido a buscar atualização constante para a graduação e se enquadra nessa busca ativa, que norteia as ações docentes. Nesse sentido, são empreendidas ações no sentido do que consideram como formas de ampliar e acompanhar os avanços científicos no campo da enfermagem

Apesar de não apresentarem a mesma motivação mercadológica, iniciativas semelhantes foram relatadas por uma docente da IES-B, tais como a busca constante pela atualização do conhecimento, com vistas ao aprimoramento curricular e o acompanhamento dos avanços em pesquisas da área. Também foi descrita a busca por parcerias no ensino e na pesquisa, especialmente as internacionais, com foco no atendimento às métricas de avaliação de desempenho, como também para agregar novos conhecimentos: “ [...] eu faço muitas

*parcerias, porque trabalhar sozinha é muito complicado, então primeiro que um dos nossos nortes é a internacionalização, na IES-B, então eu procuro parcerias internacionais, procuro colegas de outras universidades, estou sempre de porta aberta para conhecer outras pessoas. É uma estratégia para você aprender com o outro, né? Faço cursos, valorizo muito o meu aluno, que tem muito o que me ensinar, né? Eu tenho alunos que chegam aqui fresquíssimos em coisas novas que aprendem com outros colegas, em outras unidades da própria IES-B... Então são coisas que a gente vai agregando, né? Eu procuro sempre agregar. Então para eu poder dar conta dessa exigência em termos de produção, é fazendo parceria.” (P5).*

As cobranças pela manutenção da produtividade docente geram em duas docentes a postura de adequação do trabalho produtivo às suas próprias limitações, pois se consideram iniciantes na carreira. Uma delas descreveu, inclusive, que seu enfrentamento diante das demandas produtivas é o atraso em relação aos prazos estipulados. Dessa forma, produzem o quanto for possível, sem pretensões de nivelamento com as colegas, nem mesmo a criação de expectativas de reconhecimento na carreira, buscando encarar com naturalidade o alcance de uma menor produtividade.

Outras formas de encarar com naturalidade as pressões por resultados foram referidas por docentes da IES-B. Uma delas considera que há um compromisso coletivo com as metas, que contempla toda a instituição e corpo docente, portanto se considera parte desse processo. Outra docente se sente pressionada a apresentar resultados, porém interpreta as cobranças como estímulos, que lhe impulsionam às ações produtivas no trabalho.

Outra forma de lidar com as demandas, para duas docentes, é assumir uma postura positiva frente aos processos de trabalho, buscando não se vitimar e valorizar a IES, sem propagar reclamações. Desse modo, encaram as dificuldades no trabalho docente como desafios necessários para a superação, considerando que os efeitos da escolha precisam ser assumidos. Nesse mesmo sentido, encarar os conflitos entre docentes com naturalidade, especialmente por ocorrerem em espaços próprios para isso, conduz à vivência das disputas de forma mais resignada.

Além disso, como mecanismo ativo de uso da autoridade docente para manutenção das bases que sustentam a universidade produtivista, destacou-se a descrição de uma docente sobre as ameaças de reprovação dos alunos durante a greve dos estudantes, sem consideração à pertinência das pautas defendidas.

Vale ressaltar, ainda, que para o alcance do perfil técnico almejado e com a meta de fortalecer a formação dos alunos na dimensão instrumental, apenas uma docente destacou a

preocupação especial com práticas e estágios. Sua atitude, nesse sentido, é de busca oferecer mais oportunidades para os alunos praticarem a realização de procedimento nos campos de estágio.

#### *BUSCA POR SATISFAÇÃO PESSOAL*

Também foi observada a adoção de condutas norteadas para busca pelo prazer e satisfação pessoal, especialmente diante das tensões e frustrações vivenciadas na universidade. Trata-se de um apontamento específico das docentes da IES-A, referente às ações empreendidas para o alcance da realização pessoal no próprio ambiente universitário ou em espaços externos da vida privada.

Em referência à busca por satisfação no ambiente institucional, uma docente relatou que procura fortalecer o relacionamento e o apoio junto aos alunos, em especial no projeto de extensão que coordena. Essa mesma docente declara investe tempo e esforços nas referidas atividades de extensão e que se sente realizada ao perceber o impacto positivo gerado na vida dos participantes, o que lhe motiva e gera entusiasmo. Após a gravação, a participante declarou a sua enorme paixão pelo projeto de extensão e fez questão de apresentar, com orgulho, os objetos confeccionados nas atividades realizadas.

No campo privado, a busca por formação religiosa e a realização de serviços voluntários caritativos também foram citados como formas de lidar com as tensões decorrentes da vida universitária. Além disso, frente às inúmeras pressões no trabalho, outra docente relatou buscar diariamente por passatempos tecnológicos, como uma forma de obter descanso mental e maior relaxamento para a continuidade da rotina de trabalho.

A redução da carga de trabalho também foi citada como mecanismo de alívio das tensões. Essa condição foi informada por uma docente, que relatou como as cobranças familiares e o cansaço excessivo a motivaram para o abandono de um emprego em outra IES, após longo período de trabalho simultâneo em duas instituições de ensino. No mesmo sentido, outra docente relatou que tem buscado reduzir as atividades docentes, especialmente as administrativas, para priorizar os seus cuidados à saúde.

#### *FORTALECIMENTO DA COMUNICAÇÃO INTERNA*

##### Comunicação com os alunos

Alguns professores demonstraram perceber a necessidade de considerar os estudantes como atores ativos na luta universitária, incluindo-os como alvo de ações de conscientização

ou mesmo manifestando apoio às suas reivindicações. Também ficou evidente a necessidade de apoiá-los em suas demandas, o que é reforçado por uma docente ao referir uma pesquisa local que detectou que os pontos de apoio dos alunos concentram-se especialmente fora as IES.

As atividades de ensino foram as ações empenhadas com maior frequência para sensibilizar os alunos frente a realidade acadêmica. Um total de quatro professores descreveu práticas pedagógicas delineadas a:

- i. desenvolver estratégias de ensino e alertar aos alunos para que não minimizem a prática assistencial frente às demandas burocráticas;
- ii. conscientizar dos alunos a respeito das desigualdades estruturais, divisão classista da sociedade e movimentos sociais;
- iii. promover provocações sobre a realidade social junto aos alunos, nos mais diversos ambientes, de maneira a promover reflexões;
- iv. empregar teorias e conceitos contra hegemônicos que favoreçam a apreensão ampla da realidade dos fenômenos de saúde pelos alunos;
- v. apresentar os alunos diversidade de necessidades sociais, por meio de prática concretas que proporcionem reflexão sobre as suas próprias condições de vida;
- vi. desenvolver discussões sobre o processo de trabalho em enfermagem, numa perspectiva mais crítica e ampla;
- vii. estimular a reflexão e a prática social entre os alunos.

Sobretudo, conforme ressalta uma docente, para a seleção das práticas implementadas é importante ter clareza do que se pretende e qual a finalidade do processo pedagógico para que sejam selecionados os procedimentos de ensino.

Além das práticas de ensino, uma docente relatou o seu esforço diário para não criar distanciamento em relação aos alunos, pois observa o frequente isolamento dos professores em relação aos alunos e acredita que isso compromete o aprendizado. Dessa forma, empreendeu esforços para promover relações mais próximas, buscando estar acessível para discutir qualquer assunto com os alunos.

Outras duas docentes informaram a existência de ações de apoio aos alunos, a fim de que seja alcançado o perfil profissional almejado. Nesse sentido, além de procurar apresentar atitudes de valorização e escuta, o aproveitamento de todas as oportunidades possíveis para estabelecer diálogos provocadores de reflexões foram referidos como ações desempenhadas pelas docentes, conforme descrito por uma professora da IES-B: *“Em todos os momentos de encontros, não importa, café, corredor, eu tento trabalhar esse aspecto de respeito e que ele se*

*torne um cidadão pensador, formador de opinião e que contribua com a sociedade [...] os professores têm que dar essa abertura pra eles, porque nós existimos em função dos estudantes. ” (P6).*

A concretização de ações de apoio aos estudantes participantes da greve dos alunos também se destacou como uma atitude docente relevante. Em um relato dotado de entusiasmo, uma docente relatou que expressou apoio incondicional aos alunos frente à conduta de greve e que reforçou aos mesmos o valor social da causa defendida. Acrescentou, ainda, que os alunos deveriam se orgulhar da luta por uma causa nobre, mesmo que tenham sido reprovados em disciplinas acadêmicas.

#### Comunicação com os pares

Além das ações de comunicação empreendidas com os alunos, no sentido de sensibilizá-los a causas que consideram importantes, também foram constatados esforços de comunicação junto aos colegas docentes, com o intuito de promover reflexões e a respeito dos norteadores mercadológicos que vigoram na universidade.

Três docentes descreveram iniciativas implementadas nesse sentido, sendo que duas participantes informaram participar de grupos de pesquisa, inclusive em outras unidades da IES-B, para estimular reflexões e ampliar as discussões sobre o contexto macroestrutural.

Frente à consideração de que há reduzida comunicação entre os pares e a percepção de que as ações de conscientização que desenvolve junto aos alunos permanecem isoladas, uma docente divulgou aos colegas algumas fotos de atividades que realizou com os alunos. Dessa forma, pretendia não somente compartilhar suas experiências, como também colocar-se aberta para trocas e incentivar outros professores a implementar práticas que estimulem uma postura crítica junto aos alunos.

Ainda no sentido de desenvolver estratégias para superar o isolamento existente entre os docentes, uma entrevistada sugeriu ao corpo docente que os novos professores sejam apresentados em cada departamento, para favorecer a interação. Sua proposta, que se tornou prática rotineira na instituição, foi idealizada frente à constatação do individualismo reinante na IES-B, o que lhe causou estranhamento e incômodos ao ingressar na instituição. Apesar da participante não relatar a vinculação dessa ação com a oposição à lógica de mercado, sua motivação reflete os efeitos desse cenário.

Nesse intercurso, cabe mencionar um episódio curioso, que foi relatado por uma docente e que destaca o posicionamento público e proativo de um colega. Segundo a entrevistada foi

promovida uma palestra na IES-B, que abordava a importância do enfoque de mercado na formação e na pesquisa, estando presentes os alunos do primeiro ano do curso, além de vários professores. Segundo a entrevistada, a temática e a abordagem empregada no evento causaram grande incomodo junto aos docentes. De maneira singular, gerou a fala fervorosa de um colega, que criticou abertamente as bases da influência de mercado na universidade, sendo acolhidos e apoiado por diversos colegas.

## 9. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os resultados derivados dos extensos relatos de alunos e professores demonstraram percepções e condutas diversas, que sinalizam concepções, tendências e práticas em vigor nas IES em estudo. Muitas similaridades puderam ser evidenciadas entre as narrativas, que podem ser compreendidas como um conjunto complexo e coerente de manifestações sociais.

Certamente, o compartilhamento de experiências individuais e coletivas pelos distintos atores sociais contribui para a atribuição de sentidos equivalentes pelos participantes. No entanto, por vezes, os dados obtidos conduziram à impressão de que as falas e percepções dos entrevistados eram marcadas por grandes contradições, especialmente se forem considerados separadamente o grupo de discentes e o grupo de docentes, ou mesmo o conjunto de participantes vinculados à IES-A e o conjunto vinculado à IES-B.

Porém, as aparentes divergências, se consideradas sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, certamente são produto de um mesmo construto social e material que as sustenta. Desse modo, cada elemento evidenciado nas entrevistas compõe a intrincada trama de relações estabelecidas pelos indivíduos ao longo do tempo e que está condicionada à produção material. Portanto, a consideração dessa dinâmica parte em busca da essência dos fatos, que de distintas formas podem expressar o dinâmico processo que se sucede na organização da sociedade. Logo, objetiva-se ultrapassar o entendimento mais superficial das manifestações sociais para partir em busca dos elos que conectam os fatos.

A compreensão das IES enquanto *campos sociais* possibilita o entendimento de que estes espaços caracterizam algo além de um ambiente institucional compartilhado pelos sujeitos. Por sua vez, eles são expressão objetiva do acúmulo de atividades humanas desenvolvidas em um curso histórico e que, por sua vez, se inserem no contexto de outras construções sociais concomitantes.

De tal forma, parte-se do entendimento que material coletado e analisado revela uma coerência pautada no contexto social em que ambas instituições estão inseridas. Desse modo, o conceito de *campo* rompe com a noção de que uma determinada produção cultural é alheia ao mundo social. Ao contrário, os campos se constituem como espaços que respondem ao contexto social, de maneira mais ou menos autônoma, de acordo com as suas próprias especificidades. Portanto, o estudo de um campo, diz respeito à compreensão de uma amálgama entre o macro e o microcosmo (BOURDIEU, 2004).

Todas essas considerações iniciais possibilitam, então, inferir que o conteúdo das entrevistas apresenta uma coesão de sentidos, se analisadas sob o eixo dos agentes emissores (discentes e docentes), ou ainda, sob o eixo da vinculação institucional (IES-A e IES-B). Porém, somente uma consideração conjunta de todo o conteúdo e alinhada à perspectiva de um campo universitário vasto e multifacetado, permitirá um aprofundamento da tarefa analítica, de maneira a examinar a complexa rede de relações que envolve docentes e discentes em torno de uma mesma conexão de sentidos.

Cabe ao percurso de análise tatear as leis próprias destes campos e compreender como manifestam o macrocosmo no qual se inserem. Em outras palavras, sua tarefa é desvendar conexões que indiquem como se dá a conformação social atual dos campos. Especificamente, qual é a conformação social dos campos que embasa a ação dos sujeitos frente à supremacia de mercado, no contexto do capitalismo contemporâneo. Entende-se que somente dessa forma, será possível caracterizar as ações de maneira mais elaborada.

Naturalmente, não há pretensões de esgotar essa investigação, até mesmo porque essa tarefa seria impossível. No entanto, o trabalho analítico visa desvendar faces desse fenômeno social e que possam viabilizar reflexões sobre sua amplitude e seus desdobramentos.

A análise das entrevistas, em seus diversos aspectos, naturalmente conduziu a inúmeras questões, com seus múltiplos fatores relacionados. Logo foi necessário proceder a escolhas analíticas e estas se orientaram no sentido de destacar como a vigência dos parâmetros mercadológicos no ensino superior fundamentam respostas frente a essa própria realidade.

Tendo em vista que os grupos de discentes e o grupo de docentes participantes foram selecionados para representar os protagonistas das respostas sob investigação, a análise naturalmente prosseguiu sob a formação de dois blocos. Por sua vez, como o perfil dos agentes sociais pesquisados guarda características próprias, de acordo com campo no qual estão inseridos, também foram considerados os conjuntos de manifestações sociais característicos de cada IES analisada.

Em síntese, todo o conjunto de dados reflete a percepção coletiva de sujeitos que partilham características em comum, e que são indicativas do contexto social, historicamente determinado, no qual estão inseridos. Em adição, é necessário considerar o que está inscrito na lógica cotidiana de cada espaço social, com suas regras, atores e valores, para se aproximar do objeto de análise.

## 9.1 Impressões gerais

Cada realidade institucional pesquisada possibilitou o delineamento de características dominantes, e que proporcionou um mapeamento de tendências gerais, ainda que não haja pretensões generalizantes. Por sua vez, tais tendências podem ser compreendidas como traços constitutivos dos distintos campos e que delimitam as respostas à lógica de mercado que vigora nas instituições.

Para compreender como se processam e quais são essas respostas, foi fundamental partir de indagações a respeito de como os sujeitos percebem o ambiente universitário (o curso, a formação acadêmica, as influências de mercado), como se relacionam e como se sentem. Somente dessa forma seria possível cercar a natureza das ações empreendidas em resposta às influências de mercado na graduação em enfermagem.

Assim, a compreensão das tomadas de decisão dos sujeitos requer que sejam reconhecidas as posições ocupadas no campo, para a devida compreensão de suas motivações e de suas ações. Ou seja, o conhecimento da *estrutura das relações objetivas* é fundamental para que seja entendida a lógica que rege as ações de um agente social (BOURDIEU, 2004).

Segundo Bourdieu (2004), a análise científica de um campo precisa reconhecer e examinar os pontos de vista que embasam as tomadas de posição, o que implica o distanciamento de pontos de vista particulares. Logo, agentes pertencentes a um mesmo campo podem ter pontos de vista variados, segundo os seus interesses, necessidades, e grau de lucidez em relação à amplitude de perspectivas que circundam o campo, ainda que compartilhem de uma mesma lógica estruturante.

Tendo em vista o estudo de dois campos distintos, a aproximação dos ambientes acadêmicos nos cursos de graduação da IES-A e da IES-B possibilitou identificar uma clara distinção de espaços, recursos e relações, inclusive de acessibilidade e acolhimento. De maneira a complementar as constatações objetivas, Bourdieu (2004) postula que as distintas disciplinas e instituições do grande campo científico gozam de níveis variados de autonomia.

De tal forma, além das características peculiares de cada espaço social, as pressões externas se concretizam de maneira diferenciada, segundo as características do próprio campo. De tal modo, o grau de autonomia de um campo pode ser percebido pela capacidade que o mesmo apresenta para refratar as influências externas, de maneira que as mesmas sejam transfiguradas, se tornem quase irreconhecíveis. Em oposição, o grau de heteronomia pode ser constatado pela manifestação direta das influências externas no campo (BOURDIEU, 2004).

Certamente, variados graus de autonomia puderam ser constatados em relação aos campos estudados e para tal convém compreender aspectos de destaque no complexo cotidiano de cada realidade social. Somente dessa forma, será possível inferir percepções a respeito das tomadas de posição dos sujeitos do grau de autonomia que gozam em suas condutas.

O ambiente mais singelo ocupado pelo curso de enfermagem da IES-A, mesmo que situado em uma instituição com longa existência e tradição local, reporta uma sensação de maior proximidade e acolhimento, típica dos colégios da educação básica. O convívio mais estreito entre os agentes, no entanto, não implica maior conhecimento e proximidade. Tendo em vista que as relações, especialmente entre alunos, são permeadas por conflitos latentes e explícitos, entende-se que o capital em jogo é intensamente disputado.

Por sua vez, a maior imponência dos ambientes e a maior burocratização que permeia as práticas na IES-B destacam uma maior robustez institucional. Isso, por sua vez, não inviabiliza a proximidade e a construção de laços de afeto entre os alunos, ainda que em grupos mais reservados. De todo modo, esse cenário não isenta a existência de disputas. Ao contrário, elas se expressam pela busca por interesses distintos considerados opostos no seio institucional, mesmo que os conflitos encontrem reduzido espaço para se concretizar, tendo em vista a intensa jornada de atividades a que todos estão submetidos.

Entre os docentes, essa é a lógica reinante. Cada um deles procura investir em sua própria rotina, imersos em múltiplas tarefas e cada vez mais apartados das atividades de ensino e. Resta, então, a competição pela racionalidade científica, em vertentes distintas, que se concretizam em um nítido conflito entre departamentos, uma espécie de guerra fria acadêmica e de base epistemológica, que dita o ritmo de ações docentes, como também as discentes.

Para os docentes da IES-A essa é uma realidade distinta, já que intensamente envolvidos com as atividades de ensino, disputam por horas de trabalho em meio às cifras instáveis a cada semestre. A rotina maçante a que também estão expostos não lhes permite investir em pesquisa, numa lógica oposta àquela que vigora na IES-B. Preocupados com a formação profissional e com a inclusão de seus alunos no mercado de trabalho, encontram na valorização da prática instrumental a linha mestra da formação, que prioriza estágios e prepara os alunos para uma realidade previsível.

Por sua vez, a tônica da reflexão e da crítica dá o tom aos relatos docentes da IES-B. De tal modo, o mercado é vislumbrado com maior amplitude, para além do mercado de trabalho. Essa mesma visão abarca os alunos, que se percebem motivados para idealizar estratégias contrárias ao que concebem como uma prática profissional transformadora.

Todo esse contexto de relações estabelecidas no ambiente universitário compõem a estrutura de poder em jogo, em que os agentes sociais disputam para conservar ou transformar a ordem social vigente. As dinâmicas sociais estabelecidas continuamente se refletem em disposições distintas para ação frente a um mercado que se deseja alcançar ou cujos impactos são sentidos e se tornam objetos de contestação.

## 9.2 Aspectos transversais

O amplo conjunto de manifestações evidenciados nas narrativas, por vezes, divergentes, também confluem para pontos comuns que se constituem como reflexos da amálgama existente entre o microcosmo, com suas especificidades, e o macrocosmo, que extrapola o campo.

A universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade da qual faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada (CHAUI, 2001, p.35).

Conforme apontam os pressupostos de Bourdieu e Passeron (2015), estudante e professor são produtos do mesmo sistema. De tal modo, suas manifestações são a expressão do próprio campo, e compõem uma refinada cascata de determinações inter-relacionadas e muitas vezes inconscientes para os sujeitos.

Dentre as conexões constatadas, algumas serão enfatizadas com base na sua pertinência para um entendimento articulado ao contexto social contemporâneo. A seleção dos aspectos em destaque parte de uma consideração ao ensino superior como um universo de análise que é submetido às leis sociais e que jamais escapa às macrodeterminações históricas.

Parte dos aspectos identificados nas entrevistas parecem ser comuns ao campo universitário, ou seja, a expressão do macrocosmo nas práticas cotidianas. Outros aspectos sinalizam especificidades manifestas em ambientes acadêmicos específicos. De tal forma, as especificidades podem ser compreendidas como determinações intrínsecas ao próprio campo, pois conforme afirma Bourdieu (2004), estariam em coerência às leis compartilhadas internamente e que estabelecem as suas regras de funcionamento.

Chauí (2001) argumenta que as tendências do ensino superior brasileiro nas últimas décadas estariam relacionadas à *“formação de pequenos guetos autorreferidos, internamente fracionados por divisões políticas e desavenças pessoais”* (p.46). De certa forma, a sua provocação ilustra bem como as IES se configuraram como espaços inflamados por disputas internas e que por sua vez estão subordinadas à macro organização do sistema universitário. Os seus efeitos práticos, portanto, constituem-se da combinação desses fatores.

Com base na conformação histórica de uma universidade direcionada à produtividade e ao mercado, que caracteriza o enfoque desta pesquisa, os aspectos identificados nas entrevistas podem ser compreendidos formas de repercussão dos campos em estudo aos parâmetros mercadológicos. Estes, por sua vez, guiam a formação profissional e resultam em presumidas divergências entre a formação acadêmica e a função primordial da universidade na produção do conhecimento e na luta pela democracia.

Os reflexos dessa configuração têm impacto direto na formação de profissionais e pesquisadores, tendo em vista o panorama de empobrecimento das práticas docentes e o conformismo que impera entre os estudantes (CHAUI, 2001). Frente à forte tendência de direcionamento do ensino superior com foco no atendimento às necessidades determinadas pela racionalidade capitalista, torna-se urgente compreender como se articula essa realidade, para que seja possível delinear reais perspectivas de mudança.

Logo, os aspectos a seguir sinalizados foram identificados como parâmetros importantes para uma compreensão ampla dos campos em estudo, tomando-se a configuração mercantil da educação como referência fundamental.

#### O AMBIENTE UNIVERSITÁRIO COMO ESFERA DOMÉSTICA

Outra referência comum às narrativas foi a recorrente referência à IES como uma “segunda casa”. Essa sensação parece vinculada e justificada por elementos relacionados à familiaridade e acolhimento, contudo parece revelar uma dimensão intimamente relacionada ao alto desempenho.

Nesse sentido a acentuada dedicação, que pode ser exigida, demandada ou desejada, se reflete em extrema disponibilidade para o trabalho, no caso dos docentes, ou para o estudo, no caso dos discentes. O acentuado esforço para o alcance das desejadas métricas, além do crescente acúmulo de atividades no ambiente universitário resulta na frequência predominante ao ambiente acadêmico, em relação próprio ambiente doméstico.

A dicotomia promovida pela acentuada valorização do produtivismo acadêmico viabiliza o simultâneo fortalecimento dos ideais de compromisso, esforço e meritocracia; aliado à progressiva precarização do trabalho docente. Ora, conceber o ambiente de trabalho como um lar implica não somente devoção às tarefas desempenhadas, mas uma fusão fortemente estabelecida com trabalho, que conta com o senso de responsabilidade como elo principal.

Nesse modelo, as premissas de flexibilidade do trabalhador, redução do número de funcionários, acúmulo de atribuições e exigência por um contínuo desenvolvimento de

habilidades e competências convertem o trabalho em esfera central da vida, que invade às demais, possibilitando reduzida expressão para dimensões fundamentais, como lazer e família (TULESKI, ALVES e FRANCO, 2017).

Ao destacar faces da precarização docente como um dos aspectos que transpassam narrativas no contexto universitário, convém contextualizar que essa lógica e seus efeitos danosos se estabeleceram e se aperfeiçoaram em meio à edificação da sociedade capitalista. Nesse sentido, o desenvolvimento do processo produtivo nas condições impostas pelo capital contribui para a indócil alienação em relação ao processo de trabalho (TULESKI, ALVES e FRANCO, 2017).

#### MÁXIMO DESEMPENHO

A responsabilização dos sujeitos é um dos reflexos das diretrizes empresariais aplicadas à educação (PIOLLI, 2019). Formatos de responsabilização individual frente a sucessos e fracassos tornaram-se prática comum, especialmente entre os docentes, que são submetidos a condições de trabalho avessas à legítima produção do conhecimento. Nesse sentido, as IES apresentam um crescente e refinado cabedal de mecanismos de controle das atividades docentes e que se somam ao acúmulo de exigências burocráticas e administrativas que, em conjunto, visam o desempenho de competências pré-estabelecidas (SAMPAIO, 1991; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Os discentes, por sua vez, também estão submetidos a esse modelo. Sob a mesma lógica neoliberal, estão expostos a um nível crescente de responsabilização no qual são impelidos ao máximo desempenho de habilidades consideradas necessárias para a vida moderna. De tal modo, são alvo da mesma razão produtiva que rege os professores e que se reproduz por meio das relações sociais estabelecidas.

As pedagogias do “aprender a aprender” assumem, então, amplo destaque na mediação do processo ensino-aprendizagem, ao buscar uma formação acadêmica alinhada aos valores de um sistema educacional edificado sobre o capitalismo contemporâneo (DUARTE, 2013).

Tal conformação é fruto das profundas modificações decorrentes das transformações socioeconômicas do período pós Segunda Guerra Mundial e que impactaram em diversos aspectos da vida social, inclusive a educação. Com foco nos parâmetros competitivos e demandas informacionais decorrentes das metas de reestruturação econômica e internacionalização, as novas correntes do conhecimento foram idealizadas e colocadas em prática (MORAES, 2009).

De tal modo, as estratégias educacionais baseadas no desenvolvimento de competências, tornaram-se hegemônicas, disseminando a máxima de que os trabalhadores devem estar aptos para se adaptarem às necessidades mutantes do modo de produção capitalista. No que se refere aos sistemas de ensino, tornaram-se crescentes as demandas sobre os professores e as pressões sobre os aprendizes, todos submetidos a mecanismos avaliativos recorrentes (MORAES, 2009).

Tendo em vista que as novas formas de governança são dominantes na educação superior, se concretizam diferentes sistemas de auditoria e responsabilização dos sujeitos, típicas de vários outros campos da vida contemporânea. A denominada “cultura de auditoria” se revela, então, como uma condição hegemônica, que diz respeito ao emprego de princípios da administração financeira que regem organizações do setor, em contextos alheios à contabilidade (SHORE, 2009).

“Ao reduzir tudo a simples e claras contagens matemáticas, essas medições possibilitam a comensurabilidade entre todas as áreas de escolas e entre os sujeitos. Assim, o desempenho de todo aluno, professor ou instituto pode agora ser quantificado, calibrado, comparado, escrutinado, visibilizado, classificado, premiado ou punido – tudo em nome do “aumento de qualidade”.( SHORE, 2009, p.39).

Assim, o uso indiscriminado dos mecanismos de auditoria culminaram em profundas transformações na cultura universitária. Nesse contexto, as dimensões não mercantis da vida tornaram-se cada vez mais estreitas (SHORE, 2009).

Essa conjuntura pode ser identificada uma marca nas narrativas de discentes e docentes, nas quais os sujeitos expressam claramente a intenção de “dar o seu melhor”, o que infere máxima dedicação e esforço para a obtenção do que consideram um bom desempenho. A autoexigência elevada também é nítida por meio das repercussões emocionais da vida universitária, que foram expressas de maneira semelhante por alunos e professores.

A modernização da universidade desperta fascínio em muitos atores, que consideram vantajosa a dominação da racionalidade administrativa e dos parâmetros de eficácia baseados em dados quantitativos. Essa é uma expressão sócio-histórica da própria modernidade, na qual vigora o desejo de controlar, prever e manipular a realidade por meio de instrumentos práticos e dispositivos teóricos. Muitos docentes aderem com total lealdade aos critérios adotados com vistas a maior produtividade e eficácia, o que se relaciona à crença subjetiva de bom desempenho e ao cumprimento de seu dever, assim como à aceitação objetiva de modelos imediatistas. (CHAUÍ, 2001).

Assim como no ensino superior, em todos os níveis de educação, observa-se a necessidade de constante manifestação de produção “correta” e eficaz. O contexto se torna

propício para a emergência da cultura de auditoria, ou seja, o avanço da cultura organizacional na educação, por meio da difusão e aplicação de conceitos relacionados à avaliação e desempenho.

É importante reconhecer que o predomínio de uma cultura de auditoria nos campos do trabalho e do conhecimento são fruto direto do avanço neoliberal e se consolidam por meio da atuação, considerada neutra, de uma parcela da população, a “nova classe média gerencial e profissional”. Em pleno uso da racionalidade técnica, o grupo representa uma via de suporte técnico às ações neoliberais, inclusive na educação, por meio da mensuração e do controle de resultados (APPLE, 2005).

É importante destacar que parte da pressão a favor dessas políticas vem de administradores educacionais e de departamentos da área administrativa, que acreditam totalmente que tal controle é “bom” e justificado, e possibilitam o alcance capilar dessa diretriz, tal qual expressa APPLE (2005): “[...] para se comercializar algo como a educação, primeiro ela deve ser transformada em uma comodite, um ‘produto’. O produto, então, fica lá para atender a diversos fins” (p.46).

Os efeitos da cultura de auditoria, e que revelam *habitus* vigentes no meio universitário são os maestros de outras características que assumem potencial de transversalidade em meio aos achados da pesquisa. Pode-se destacar a tendência evidenciada de procurar o estabelecimento do “diferencial de si” que pôde ser constatado em diversas narrativas. Dessa forma, não foi incomum a tendência dos sujeitos em se exaltar em relação demais, comumente se destacando em relação às condutas adotadas pela maioria. Essa parece ser uma forma de distinção, atrelada à noção de um desempenho diferenciado em relação ao grupo.

A descrição da metodologia “aluno responsável”, que será adotada na IES-A é uma expressão característica de como as práticas pedagógicas refletem a dinâmica social descrita, compondo-se como uma objetivação da valorização da autonomia discente, nos moldes do “aprender a aprender”. De maneira análoga, a expectativa dos alunos de que os professores se adaptem às novas demandas e aos interesses dos alunos também expressa o domínio da cultura de auditoria.

CHAUÍ (2001) esclarece ainda, que frente às determinações estruturais de rendimento e eficácia, processam-se os ideais de especialização e competência nas universidades. De tal modo, pode-se considerar que ao se enquadrar nos ditames administrativos, que tende a homogeneizar diretrizes, as IES se equiparam a outras empresas. O próprio modelo organizacional praticado nas universidades revela uma dinâmica gerencial baseada em

parâmetros que fogem à realidade da realidade acadêmica e priorizam uma racionalidade administrativa. Trata-se de uma prescrição que equipara as universidades às empresas privadas, que se constitui como uma das bases da conformação universitária no contexto neoliberal (OLIVEIRA, 2019).

Para implementar em seus domínios uma forma de administração estruturalmente igual à das empresas, é necessário um substituto para o papel do lucro, de algo a ser maximizado. O substituto é a produtividade, a razão entre os bens produzidos e os recursos gastos em sua produção. Para medir a produtividade é necessário medir a produção - esse é o papel da avaliação que, para cumpri-lo, precisa ser quantitativa. A administração baseada nas avaliações quantitativas é uma faceta da transformação da Universidade num simulacro de empresa, e daquilo que é produzido (em especial, os artigos científicos) em simulacros de mercadoria. (OLIVEIRA, 2019, p.61).

A modernização da universidade desperta fascínio em muitos atores, que consideram vantajosa o domínio do rigor gerencial e dos parâmetros de eficácia baseados em dados quantitativos de produtividade. Essa é uma expressão sócio-histórica da própria modernidade, na qual vigora o desejo de controlar, prever e manipular a realidade por meio de instrumentos práticos e dispositivos teóricos (CHAUI, 2001). Como percebido, muitos docentes (e também discentes) aderem com total lealdade aos critérios adotados com vistas a maior produtividade e eficácia, o que se relaciona à crença subjetiva de bom desempenho e ao cumprimento de seu dever, assim como à aceitação objetiva de modelos imediatistas.

#### SOBREVALORIZAÇÃO DA PRÁTICA

A busca dos alunos por elementos institucionais que reforcem a sua intensa busca pela prática profissional é um dos aspectos recorrentes. Vislumbrar, se aproximar e sentir-se preparado para a prática profissional parece nortear os alunos. De tal forma, os enaltecimentos, críticas, frustrações e perspectivas constatados nos discursos sinalizam que os estudantes se orientam em busca da realidade que se apresenta além da universidade.

Diferentes aspectos constatados no conjunto de entrevistas corroboram essa tendência. Dentre os discentes, destacam-se: a escolha pelo curso de enfermagem pautada em uma expectativa de uma atuação dinâmica no cuidado; a intensa valorização da prática profissional na formação; o interesse pela teoria aplicada à prática; a consideração de que os docentes devem se manter conectados à realidade;

Da mesma forma, a prática profissional aparece como elemento central dentre as narrativas docentes, ao ser valorizada como importante elemento da formação. A relevância desse aspecto se manifesta, ainda, pelos frequentes embates entre professores e que se pautam nas distintas perspectivas a respeito da centralidade do saber técnico/instrumental na produção

de conhecimento e na formação acadêmica. A institucionalização deste dilema sob a forma da forte rivalidade existente entre os departamentos da IES-B, é mais um meio de objetivação de questões que balizam a vida contemporânea.

A intensa valorização da prática por discentes e docentes é coerente às tendências hegemônicas de enaltecimento do saber empírico. Por sua vez, a epistemologia educacional centrada na prática tem relação direta com os valores neoliberais, que sobrevalorizam a realidade objetiva e privilegiam a experiência concreta, a eficiência, o imediatismo (MORAES, 2001; 2009).

É importante, no entanto, que a consideração a esses aspectos ultrapasse o entendimento que se trata de uma mera consideração da validade empírica na pesquisa ou na educação. Segundo Moraes (2001) é fundamental descortinar o grande dilema contemporâneo que ameaça as bases filosóficas e científicas da produção do conhecimento na contemporaneidade.

Moraes (2009) já ressaltava o risco às ciências, sobretudo as ciências sociais e humanas, ameaçadas em suas bases epistemológicas e entregues ao mais puro realismo empírico, em comprometimento aos pilares da racionalidade e da crítica. Os interesses socioeconômicos e políticos derivados da desqualificação das correntes teóricas (no campo da educação e também em outros) e da crítica relacionam-se à razão instrumental, ao consumismo e ao individualismo.

“Nessa perspectiva cética e relativista, o mundo social é esvaziado de qualquer dimensão estrutural duradoura que apenas o esforço teórico pode alcançar. Por conseguinte, a teoria que se constrói, nivelada em seu conjunto por indiferenciado relativismo, se restringe a descrever e, quando muito, a nomear as formas fenomênicas do cotidiano” (MORAES, p.318).

Em decorrência desse processo, que sobrevaloriza a prática e o “saber fazer” como meta maior do processo ensino-aprendizagem, a teoria se vê ameaçada e fadada ser considerada obsoleta, descartável e sem impacto significativo na prática social. Dessa forma, a contínua restrição de conteúdos e a crescente precarização da prática educativa crescentemente privam os educandos de conteúdos clássicos, em detrimento do desenvolvimento de competências e do potencial criativo.

Duarte (2013) promove uma discussão sobre o movimento dialético existente entre a objetivação histórica e a apropriação de conteúdos pelos sujeitos para analisar esse fenômeno contemporâneo e ressalta que a perspectiva hegemônica busca romper este ciclo, ao atribuir efemeridade às relações e ao conhecimento.

Nesse sentido, as produções socioculturais passam a ser encaradas como mais um produto modulado pelo capital e, portanto, revestidas de transitoriedade. Cria-se, pois, um abismo entre passado e presente, como se o momento atual não se constituísse como produto

histórico de sucessivas construções. Logicamente, também se propõe um rompimento entre presente e futuro, ao ignorar que novo se constitui a partir de um legado (DUARTE, 2013).

A configuração do campo educacional reverbera essa convicção, ao exaltar as inovações e questionar a validade dos construtos científicos e filosóficos (DUARTE, 2021). Entende-se, então, que as bases curriculares das instituições de ensino se posicionam como nó crítico, pois apesar de congregarem os conhecimentos produzidos em uma ou mais áreas do conhecimento, buscam atender às demandas imediatistas da sociedade contemporânea.

Uma espécie de ansiedade discente parece dirigir a vivência universitária à busca pela experiência que se espera ter após a conclusão da vida acadêmica. Essa ideia parece ser central para os participantes e pode ser ilustrada por meio da fala emblemática de um dos alunos: *“To querendo ser cada vez mais ser um profissional de enfermagem, não um acadêmico”* (A4).

Apple (1989) enfatiza que a conformação curricular exerce uma ação preponderante para preservar a separação entre concepção e execução nas universidades e reproduzir as relações de classe vigentes na sociedade contemporânea. O autor ressalta que frente à adequação do sistema de ensino à ideologia do capital, observa-se o impacto na ênfase dada a algumas disciplinas e no descaso a certos conteúdos, considerados dispensáveis (APPLE, 2005).

De tal modo, a priorização da prática, sob o domínio de uma racionalidade instrumental, indica a finalidade máxima do processo educativo. Assim, discentes e docentes assumem uma postura de valorização extrema da prática profissional. Esse formato pode ser compreendido como um dos efeitos da concretização de uma sociedade operacional, conforme definida por Chauí (2001), em que os amplos conhecimentos são minimizados em detrimento do rígido controle sobre a produção material e intelectual, possibilitando a conformação de uma formação acadêmica direcionada à produtividade e ao mercado.

O termo “formação” se viu reconfigurado sob a lógica mercantil, na qual a aquisição de cultura geral, desconectada de objetivos específicos, não mais importa. A “formação” passa a ser compreendida como um processo de acumulação contínua de conhecimento orientada às necessidades de mercado, pensado desde a fase escolar. De maneira crescente parece legitimada a interferência das empresas para formar trabalhadores qualificados a produzir mais e melhor. Nesse sentido, difunde-se a ideia de “uma formação ao longo de toda a vida”, na qual o indivíduo aprende a desenvolver uma espécie de “autoformação permanente”, sendo capaz de se adaptar rapidamente às flutuações de mercado, especialmente as transformações

tecnológicas e econômicas. O resultado é, senão outro, a pauperização intelectual (LAVAL, 2004).

As IES pesquisadas expressam diferentes traços da reconfiguração que sobrevaloriza o saber prático, e que se faz perceptível na polarização entre teoria e prática existente nos embates travados entre o corpo docente da IES-B. Também se faz presente no contexto de investimento e valorização da pesquisa na instituição cada vez mais vinculado à inovação. Tornam-se ainda mais explícitas frente à exaltação da prática educativa conectada ao mercado que vigora juntos a discentes e docentes da IES-A.

Duarte (2013) pondera que o movimento dialético existente entre teoria e prática requer que ambas sejam encaradas como faces complementares de um mesmo processo, de maneira que seja superada a polarização e a suposta contradição existente entre teoria e prática. Trata-se, pois, de sublinhar a insuficiência empírica para desvendar a complexidade da vida social, apesar de sua contribuição intransferível ao percurso analítico (MORAES, 2009).

A conformação neoliberal do conhecimento pode, então, ser apreendida como utilitarista e mercantilista, ao privilegiar os aspectos técnicos que possibilitam a adaptação dos indivíduos à lógica capitalista (DUARTE, 2020). Nesse sentido, impõem-se o árduo desafio de preservar a prática educativa da mera concepção mercantil, que fragmenta práticas e conhecimentos, o que demanda esforços teóricos e políticos vigorosos (FRIGOTTO, 2015).

#### CONFLITOS GERACIONAIS

Perfis comportamentais distintos com base nas idades e no tempo de vinculação institucional dos sujeitos foram mencionados em diversos momentos, revelando uma tratativa distinta de grupos, tendo a geração como elemento definidor.

Entre as docentes, as compatibilidades etárias tendem a se refletir em agrupamentos e identificação de hábitos semelhantes, em contraposição à incompatibilidade geracional, que comumente causa estranhamentos e vinculação a comportamentos indesejados. Especialmente os docentes mais velhos e com maior tempo de vinculação às IES, que foram associados a manifestação de posturas autoritárias e menor abertura ao diálogo. As diferenças também parecem associadas em relação ao processo de trabalho, ao ensino e às relações estabelecidas com alunos e outros professores.

O hiato geracional entre alunos e professores também foi considerado como limitador e sua menção, por docentes e discentes, parece validar a oposição de perspectivas assumidas pelos distintos grupos. A mesma lógica foi considerada em relação aos “alunos mais velhos”,

por serem considerados como portadores de interesses distintos ao da maioria dos alunos. O mesmo raciocínio foi constatado em relação aos mais jovens, frequentemente vinculados à imaturidade e irresponsabilidade.

Todo esse cenário de distinções delimita um conflito de gerações, que diz respeito não somente ao perfil etário, mas também a vivências e preferências discrepantes. Sem desconsiderar a complexidade dos estudos geracionais, que demandam aprofundamento nos conceitos relacionados à transmissão, conservação e sucessão, entende-se que o fenômeno geracional se constitui elemento fundamental para a compreensão da dinâmica social em uma perspectiva temporal.

As gerações possuem, na sucessão biológica, sua condição de existência concreta. No entanto, elas não se efetivam como tal sem a constituição de uma situação material e simbólica capaz de criar o pertencimento a uma coletividade (TOMIZAKI, 2010, p.332).

Como define Bourdieu (2004), “o campo universitário reproduz a estrutura de poder constitutiva da sociedade, em suas posições, ‘consciências e vontades individuais ou coletivas’” (BOURDIEU, 2017, p.70).

Logo, pode-se compreender que os agentes sociais interagem dispendo de recursos desiguais, segundo o capital acumulado, e sendo regulados por regras latentes que são inerentes ao campo. De acordo com as posições ocupadas, os agentes atuam no campo e concretizam formas distintas de exercício de poder, configurando as complexas redes do sistema de dominação (BOURDIEU, 2004; BOURDIEU e PASSERON, 2015).

Em seus estudos no campo universitário, o teórico também constatou diferenças relacionadas à idade e que traduzem as diferenças do capital incorporado (*habitus*) e objetivado (BOURDIEU, 2007). De tal modo, as formas de poder vigentes no campo universitário coexistem de maneira complementar e não se excluem umas às outras.

Pode-se afirmar que há uma forma de cumplicidade estrutural entre os tipos de poder, que apresentam mecanismos de hierarquização independentes (BOURDIEU, 2017). De tal forma, os atores sociais coabitam no ambiente universitário e as práticas de dominação são tecidas no universo das relações construídas. Nessa perspectiva, o esforço para decifrá-las é passo fundamental para ampliar o entendimento sobre o campo e sobre as suas tendências.

Portanto, a intrincada teia de relações estabelecida guarda em si uma estrutura lógica e congruente ao tecido social. No entanto, é importante atentar-se que se trata de um retrato dinâmico, uma vez que a posição dos indivíduos nas relações de dominação pode mudar na linha do tempo, conforme esclarece o teórico: “*a estrutura do campo universitário é apenas o estado, num dado momento do tempo, da relação de forças entre os agentes ou, mais*

*exatamente, entre os poderes que eles detêm a título pessoal e sobretudo por meio das instituições de que fazem parte [...]”* (BOURDIEU, 2017, p.171). Logo, tendo em vista a construção sócio-histórica do campo, os desdobramentos do cenário contemporâneo são determinantes para a sua configuração atual.

Uma outra perspectiva válida para compreensão dos embates motivados pelas diferenças geracionais está conectada às tendências de outorgar maior validade ao que é recente, atualizado, moderno, inovador. Nesse sentido, em face do contínuo movimento de ruptura com as tradições, as gerações tendem a se desconectar de uma perspectiva sócio-histórica, a se refletir em um crescente isolamento geracional, que maximiza as diferenças e potencializa conflitos.

A recorrente desconsideração dos discentes à história e ao legado da IES a qual estão vinculados, corrobora essa perspectiva, especialmente se considerarmos que ambas são regionalmente ou nacionalmente reconhecidas por sua tradição.

#### INDIVIDUALISMO

Na mesma lógica que constrói a necessidade de desempenho, imperam as práticas centradas nos próprios sujeitos, cada vez mais distantes das formas de construção coletiva. Essa perspectiva foi repetidamente referida nas narrativas por meio das recorrentes referências a “cada um por si”, seja na compreensão do desempenho da rotina docentes, seja no estabelecimento de uma rotina discente de estudos e cumprimento de responsabilidades.

A composição das categorias de análise também possibilitou vislumbrar que o isolamento relatado por professores e alunos, especialmente na fase inicial do curso, reflete essa conformação social. No grupo docente, as reduzidas interações sociais estabelecidas com os pares e com os alunos também são expressão desse modelo, que é marcado por trajetórias notadamente individualizadas. Além das escassas ações de atuação conjunta do corpo docente; a diminuta interação com os colegas, especialmente de outros departamentos; e o contato pontual com grande parte dos alunos de graduação, caracterizam o habitual distanciamento que se interpõe nas relações estabelecida no cotidiano de trabalho.

O esvaziamento de habilidades tradicionalmente vinculadas ao professor, como a comunicação, vem sendo impactado pelas rígidas predefinições da atuação profissional. Este processo apresenta diversos efeitos sobre o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as formas de interação são minimizadas e os professores passam a assumir verdadeira ação gerencial frente ao conjunto de alunos. Observa-se, então, progressivo isolamento de alunos e

professores, que se veem alijados dos processos de concepção e organização curricular (APPLE, 1989).

BOURDIEU e PASSERON (2015) já constatavam junto ao sistema de ensino francês, na década de 1960, as dificuldades de estudantes para alcançar uma conduta cooperativa, frente aos reduzidos incentivos. O estabelecimento de trocas e até mesmo o contato entre os sujeitos apresentavam-se reduzidos em relação à prática da competição individual, tendo em vista que tentativas de integração desempenhadas pelos estudantes frequentemente fracassavam e reafirmavam um modo de ser solitário.

As entrevistas evidenciaram o grande potencial competitivo que permeia as relações estabelecidas na academia, especialmente na interação entre os alunos. O ímpeto competitivo domina e se manifesta por prática explícitas de exaltação de si, confrontos diretos em busca por destaque, ou mesmo por meios velados.

A competição entre os pares, a falta de cooperação e o individualismo exacerbado são algumas das marcas do cenário universitário atual. A busca obsessiva pela realização pessoal se vê, então, reforçada pelos ideais neoliberais e seus princípios meritocráticos, em meio a um cenário de indivíduos autocentrados e com reduzida sociabilidade (FRIGOTTO, 2015; POMAR, 2019; SAFATLE, JUNIOR E DUNKER, 2021).

Uma das expressões dessa macrodeterminação fica explícita nas manifestações de docentes e discentes que compreendem que a conquista do emprego depende de cada um, tendo em vista o seu grau de adequação ao mercado. Nesse sentido, conforme ressalta Frigotto (2015), o fortalecimento do individualismo se reflete em um enfoque ao processo educativo como um mecanismo que se direciona para a empregabilidade segundo méritos individuais embasados em dedicação e bom desempenho.

De outro modo, pode-se considerar a determinação de padrões sociais de comportamento como efeitos decorrentes do confronto da sociedade moderna consigo mesma, e que geram uma série de consequências indesejadas, conforme postulam os pressupostos teóricos de Ulrich Beck a respeito da reflexividade da modernidade.

Neste contexto, os indivíduos apresentam um conjunto de transformações notáveis e que expressam o horizonte de incertezas. Como manifestações típicas da contemporaneidade, observa-se a dissipação progressiva de padrões culturais vigentes na sociedade industrial. De maneira semelhante, há um desgaste (ou mesmo exaustão) dos significados coletivos e que se expressa pela crescente interpretação individual das ameaças, sem buscas por soluções coletivas e em coerência com a estrutura econômica ocidental. O processo de individualização acaba por

conformar novos modos de vida, culminando em indivíduos centrados na própria biografia e caracterizados pela compulsão pelo planejamento segundo as suas próprias convicções (BECK, 2012).

#### SOFRIMENTO PSICOSSOCIAL E ALIENAÇÃO

A busca incessante pelo desempenho, estimulada pela cultura em vigor, inevitavelmente é acompanhada por sensações indesejadas de fracasso, medo, angústia, ansiedade. Essa é a expressão do sofrimento docente e discente, relatada de maneira unânime entre os sujeitos pesquisados.

O pleno investimento nas potencialidades e na realização individual inevitavelmente convivem com o seu oposto, que é a frustração associada ao fracasso. Decorre desse quadro a sensação de esvaziamento diante do inalcançável e que se desdobra em autoculpabilização. O reflexo direto da gestão individualista no seio do liberalismo que concebe, orienta e avalia a vida tal qual um modelo empresarial é o comprometimento da vida psíquica, no qual o sofrimento é gerido pela lógica mercantil e neoliberal vigentes (SAFATLE, JUNIOR E DUNKER, 2021).

Logo, pode-se afirmar que há uma cooperação psicologicamente subordinada ao capitalismo, a partir do habitus enraizado e sedimentado por meio das normas sociais (BURAWOY, 2010).

DEJOURS; *ABDOUCHELI* e JAYET (1994) já postulavam a respeito dos prejuízos físicos e mentais decorrentes da exploração que submete o trabalhador a condições precárias. Ao partir das bases sócio-históricas das relações de produção como determinantes das psicopatologias relacionadas ao trabalho, Dejours descortina os efeitos indomáveis da vida social contemporânea sobre a saúde dos trabalhadores e suas típicas formas de adoecimento.

De tal forma, suas contribuições teóricas a respeito dos mecanismos de adaptação e enfrentamento desempenhados pelos trabalhadores frente à dura realidade de trabalho explicitam as formas cotidianas empenhadas para lidar com as pressões produtivas. No contexto das narrativas analisadas, as estratégias mobilizadas pelos agentes sociais, comumente relatadas como processo de adaptação à rotina universitária, indicam a magnitude das formas de sofrimento relativos à lógica produtiva que vigora no campo universitário.

Os relatos de condições objetivas de trabalho desfavoráveis, bem como a manifestação de sofrimento psicossocial ou físico associado à atividade ocupacional, estiveram presentes de maneira considerável nos relatos docentes. No entanto, apesar dessas constatações, a satisfação

com a carreira docente foi manifesta por grande parte das entrevistadas. Esse fato contrasta, ainda, com a inserção não intencional na carreira, que prevaleceu nas entrevistas.

Dessa forma, é importante considerar que a inserção na carreira foi conduzida por contingências que extrapolam a escolha realizada pelos sujeitos, e que por sua vez, refletem os determinantes sócio-históricos implicados nessa iniciação. As constatações são indicativas do caráter contraditório do trabalho, que oscila entre sofrimento e satisfação docente e que expressa o movimento dialético que permeia as relações.

Nesse sentido, a apropriação<sup>35</sup>, enquanto um processo de natureza sócio-histórica e que deveria conduzir os sujeitos ao legado produtivo que os precede, se desenvolve de forma alienante. Ou seja, nessa condição, os indivíduos se percebem privados da ação “humanizadora” que a ação produtiva deveria desempenhar, frente ao contexto da luta de classes.

Partindo da compreensão de que ações de objetivação dos sujeitos constituem o mecanismo essencial de realização humana, entende-se que o pleno desenvolvimento humano dos trabalhadores lhes é usurpado pelo modo capitalista de produção. Essa seria a expressão do processo de alienação, no qual os sujeitos são privados da consciência de si e da apropriação da ação transformadora que operam no mundo. Em contrapartida, as atividades humanas e as relações sociais se convertem em formas de concretização do capital e obtenção de riqueza material (DUARTE, 2013).

Conforme definido por Marx, o termo “alienação” corresponde à condição de subordinação do trabalhador, frente à imposição da venda de sua força de trabalho na sociedade de classes. Dessa forma, o mesmo permanece alheio ao fim de sua produção, de maneira que sua atividade e o produto desta correspondem às exigências de mercado, em detrimento de sua própria consideração no processo produtivo (KONDER, 1999).

Na perspectiva marxiana, além de ser um fenômeno que afeta o trabalhador, a alienação também alcança a classe dominante, pois promove o desenvolvimento de formas de pensar e agir coerentes ao modo de produção capitalista (KONDER, 1999).

Compreendida como um fenômeno conduzido pelas relações sociais estabelecidas no seio do capitalismo e que aparta os indivíduos do alcance de suas máximas possibilidades humanas, Duarte (2013) esclarece que a alienação expõe os indivíduos às implacáveis consequências das relações sociais estabelecidas pela própria humanidade. Logo, resultam

---

<sup>35</sup> Duarte (2013) descreve os processos dinâmicos que viabilizam a autoconstrução do ser humano ao longo da história como “objetivação” e “apropriação”, que possibilitam a transformação da atividade humana em objeto e que por sua vez alimenta e se alimenta das atividades de uso do objeto. Segundo o autor, essa relação dialética proporciona o desenvolvimento dos indivíduos e o desenvolvimento histórico da humanidade, uma vez que geram novas necessidades e novas formas de ação em uma perspectiva temporal.

desse processo, as distintas formas de exploração, miséria e submissão que assolam a sociedade capitalista.

O processo produtivo na sociedade capitalista conforma uma perspectiva alienante, uma vez que ao objetivar o seu trabalho sob a forma de mercadoria, os sujeitos não se apropriam totalmente de sua ação no mundo. Por sua vez, a parcela da ação convertida em salário e que garante a subsistência, não é acompanhada da parcela que é apropriada pelo capital. Esta se converte em algo extrínseco e estranho ao seu próprio produtor e esvaziada de seu caráter histórico.

Na sociedade burguesa, o indivíduo não encontra satisfação, ou melhor, só a encontra na superficialidade e no imediatismo da vida cotidiana alienada, que tem no dinheiro sua forma de objetivação por excelência e na posse de mercadorias, sua forma quase exclusiva de apropriação (DUARTE, 2013, p.97).

De tal forma, os indivíduos tendem a se realizar nos valores capitalistas e não em decorrência da realização consciente, livre e universal de suas atividades. A reduzida prática reflexiva a respeito do curso de graduação que frequentam e até mesmo a desconsideração da conformação histórica da IES que frequentam, podem ser identificadas como indicativos da postura alienante assumida por discentes.

### **9.3 As atitudes**

O conjunto de percepções dos sujeitos em pesquisa e que dizem respeito à vida na universidade é indicativo do formato e da natureza das ações que empreendem face às vivências no ensino superior. Dessa forma, a maneira como são percebidas a carreira, a formação, as influências de mercado; bem como os relacionamentos estabelecidos; e sensações decorrentes, alimentam e são alimentadas pelas ações empreendidas pelos sujeitos frente às influências de mercado na formação.

Entende-se que as condutas gerais dos participantes, ainda que não sejam reconhecidas por eles como mecanismos reativos ao cotidiano acadêmico, revelam intenções, formas de perceber e estar no mundo, e especificamente, no curso de graduação em enfermagem.

Predominou nas narrativas um discreto conteúdo referente às ações implementadas no contexto da configuração mercantil do ensino superior. Apesar da recorrente percepção das implicações negativas do mercado na universidade, especialmente na IES-B, as manifestações quanto às práticas adotadas apresentaram-se diminutas em relação aos demais aspectos tratados nas narrativas.

As ações relatadas apresentaram naturezas distintas, que possibilitaram a identificação de diferentes perfis de respostas às influências de mercado. Dentre as principais características das atitudes relatadas, foi possível evidenciar um perfil genérico de ações. Primeiramente, tratam-se de ações cotidianas que, em geral, não refletem planejamento ou preconcepção de metas e estratégias. Via de regra, lidam com os efeitos da mercantilização, sem que haja uma reflexão consciente sobre a finalidade da prática estabelecida.

Houve uma recorrente dificuldade para perceber as atitudes adotadas e a forma como foram descritas, no transcorrer das entrevistas, caracteriza uma imitada identificação por parte dos sujeitos de que se constituem como respostas à dinâmica social no qual estão inseridos. As narrativas analisadas atestaram que os agentes sociais operam suas ações em duas possíveis frentes: i. de fortalecimento da lógica mercadológica na universidade; ii. em sentido contrário a essa consolidação.

Majoritariamente, as ações descritas se conformaram de maneira despretensiosa, sem o reconhecimento do contexto social que as produz e sem que fosse percebido o seu potencial transformador ou reprodutor. A parte considerável de menções de práticas alinhadas ao *modus operandi* modo de produção capitalista e de suas incursões na educação. Essa perspectiva se alinha às práticas reformistas, que em lugar de prospectar formas de modificação da ordem vigente, promovem ações que proporcionam a manutenção do *status quo* das relações estabelecidas no ensino superior (FRIGOTTO, 2015).

As distintas iniciativas direcionadas para a realização pessoal, enumeradas por alunos e professores, também foram compreendidas como ações decorrentes dos impactos mercadológicos na universidade. Adotadas como meios para obter prazer ou mesmo relaxamento diante das tensões e angústias associadas à vida na academia, podem ser compreendidas como ações desempenhadas em um contexto que os sujeitos se encontram destituídos de compreensão a respeito de sua participação produção do cenário social. Em outras palavras, caracterizadas como práticas alienantes.

Compreender a alienação como um produto da atividade social é passo fundamental para a transformação da realidade alienante. No entanto, enquanto vigora a tendência de naturalização das relações estabelecidas, interpretadas como algo espontâneo e autônomo, não há horizontes para os processos de transformação (DUARTE, 2013).

Sob a perspectiva “bourdieusiana”, a posição ocupada pelo agente é determinada pelo volume de capital acumulado em relação aos demais agentes do campo científico. Nesse

sentido, o teórico esclarece que quanto mais frágil for a posição ocupada na estrutura de distribuição de capital, maior será a pressão exercida pelo campo (BOURDIEU, 2004).

De tal modo, a tomada de posição política na universidade está intimamente relacionada com a posição ocupada no campo universitário. A propensão de docentes à defesa do mercado varia de acordo com o seu grau de dependência em relação ao mercado e de como o seu capital específico depende das garantias estatutárias oferecidas pela instituição (BOURDIEU, 2007).

Bourdieu (2004) reconhece que, em meio às relações de poder, certos agentes podem ser conduzidos a formas de resistência ao campo. A via para concretização dessa ação e para a orientação das estratégias é, necessariamente, a mobilização de capital. Como consequência direta dessa ação, inevitavelmente, o campo tende a reagir a fim de impossibilitar a manifestação de propensões contrárias às suas regras (BOURDIEU, 2004).

Dessa forma, a matriz conceitual *habitus* desponta como elemento-chave para o estudo do posicionamento dos agentes sociais no contexto da universidade produtivista, tendo em vista diz respeito à disposição para a prática e que pode caracterizar-se como uma ação elaborada em resposta ao contexto social.

Mesmo que no discurso de alguns participantes transpareça uma predisposição para a prática direcionada aos ideais de liberdade e autonomia universitária, predomina uma ação real fragmentada e dispersa. Apesar de haver iniciativas bem-intencionadas e delineadas ao alcance das causas, comumente observa-se uma reduzida articulação de ações, que indicam um certo desnorteamento ou impossibilidade para agir.

Notadamente individualizadas, pouco planejadas, implementadas no cotidiano, sem articulação com outras ações, as práticas estabelecidas pouco consolidam suas finalidades. Essa configuração focada em ações individuais pode ser compreendida como um dos efeitos diretos da própria lógica social contemporânea. Os movimentos de oposição individualizados e desprovidos de organização social refletem uma priorização do aperfeiçoamento individual em detrimento da identificação com a coletividade (SAFATLE, JUNIOR E DUNKER, 2021).

De tal forma, para Chauí (2001) a luta docente se orienta pela busca por cargos, salários e carreiras que se baseiam em tempo de serviço, em detrimento da relevância de suas contribuições ao conhecimento científico. A fragmentação da classe docente, tal qual outras esferas da produção, tende a deslocar as lutas para um formato corporativo, que se caracterizam por uma desconsideração à macro organização do sistema universitário. O direcionamento da luta docentes a esta finalidade acaba por deslocar as decisões docentes ao serviço em que atuam (CHAUÍ, 2001).

A superação dessa perspectiva alienante pressupõe a apropriação das relações para além dos ditames do capital. De tal forma, vislumbraria que os sujeitos se reconhecessem nos objetos que resultam de sua atividade do mundo, e que caracterizam parte da construção histórica da humanidade. Ao encarar a natureza coletiva das relações sociais, e, portanto, o seu caráter cambiante, seria possível contemplar uma forma de plena humanização social (DUARTE, 2013). Para além do reconhecimento da real situação de alienação, é necessário agir sistematicamente para a superação dessa condição.

É preciso conhecer as possibilidades, saber utilizá-las e querer utilizá-las. É necessário um posicionamento político e ético em relação a essas possibilidades. Por sua vez, esse posicionamento valorativo terá que se efetivar em ações coletivas concretas que empreguem os meios disponíveis para efetivar as transformações necessárias (DUARTE, 2013, p.60).

Frente a esse panorama, a greve dos estudantes revelou-se como uma prática central e diferenciada, que contou com participação coletiva, planejamento, articulação com outras iniciativas e, especialmente, clara consideração às metas pretendidas. Enquanto atitude discente, apresentou-se como a possibilidade mais próxima de consolidação de uma ação efetiva.

Tendo em vista a delimitação do perfil das práticas desempenhadas, Halfman e Radder (2019) desenvolveram proposições conceituais a partir da constatação de padrões de resistência implementados em diferentes localidades no mundo, desempenhados frente ao contexto da universidade produtivista. Para os autores, a conformação das resistências requer considerar as condições locais que as sustentam e que viabilizam a sua prática, até mesmo porque as manifestações do modelo mercantil são variáveis segundo as realidades de cada contexto local e regional.

Nesse sentido, foram identificados diferentes formatos de resistência, vislumbrados a partir de contribuições de diversas localidades globais, por meio de relatos de experiências e sistematizações de estudos empíricos. Por sua vez, os variados formatos se concretizam e alcançam amplitudes distintas, a depender dos recursos e estratégias implicados.

As *greves e recusas coletivas* se apresentam como estratégias pouco exploradas e com grande potencial de impacto, se articuladas às ações de *sindicalização*. Esta, por sua vez, também se articula como um possível formato, viabilizado pela composição coletiva de associações (sindicatos e órgãos coletivos estudantis) que desempenham papéis de negociação, apresentação de evidências e organização de mobilizações; proporcionando estratégias de maior alcance, apesar do reduzido grupo de participantes, conforme os relatos.

Ainda como estratégia coletiva, as *intervenções democráticas* se compõem como conselhos e dirigentes eleitos que atuam de forma a promover acesso a pautas fundamentais para o exercício da resistência. Apesar das reduzidas possibilidades de transformações substanciais, tais estratégias são comumente empregadas, como no caso das práticas de representação discente e docente relatados nos campos em estudo.

Os autores destacam, ainda, as *manifestações e atividades críticas, que composta por* conteúdo variado, apresentam publicamente as requisições de mudanças pretendidas no ensino superior.

Nesse mesmo sentido, a resistência ativa é defendida como uma forma necessária de enfrentamento aos ditames da lógica neoliberal sentidos no campo da educação.

A resistência ativa à doutrinação obscurantista neoliberal é inspirada por uma atitude de confiança na capacidade da humanidade de construir uma forma de organização social que tenha por valor máximo a plena humanização de todas as pessoas, o que implica, igualmente, que as decisões sobre os rumos da sociedade considerem as consequências daquilo que fazemos no presente para o futuro próximo e distante da vida neste Planeta (DUARTE, 2020, p.43).

Nesse sentido, idealiza-se um modelo de “imparcialidade posicionada” por parte dos docentes, que consiste no desenvolvimento de ações expressas com base em convicções fundamentadas e posicionamento respeitoso. Dessa forma, o processo educativo desempenhado em vias democráticas possibilitaria a abordagem a questões relevantes, sem prejuízos à estrutura curricular e à dinâmica disciplinar, e nem mesmo constrangimentos ou comprometimento à figura docente (DUARTE, 2020).

Esse formato de ação posicionada pôde ser constatado entre os docentes pesquisados, em especial por uma docente da IES-B, que relatou o desempenho de práticas pedagógicas idealizadas como emancipadoras, além de sua ampla divulgação aos pares. Ainda que se configurem como ações individualizadas, as ações desempenhadas um apresentam um amplo alcance e manifestam um nítido reconhecimento dos objetivos libertadores a que se pretendem.

Para o autor, a via pedagógica de transformação social pressupõe um movimento coletivo de luta e embasamento teórico comprometido com os pressupostos da socialização da riqueza intelectual e material. (DUARTE, 2013). Logo, pode-se entender a transformação da realidade, como um ato revolucionário, e que pressupõe a difusão de conhecimentos pautados no materialismo histórico dialético como forma de conceber o mundo, na qual se pressupõe a priorização de autores clássicos.

A busca pela intensificação de formatos de comunicação com colegas e discentes, por meio de participação em projetos de pesquisa e outras práticas pedagógicas, se apresentou como um formato efetivo de mobilização, descrito por docentes da IES-B.

## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, é necessário ponderar algumas considerações sobre a amostra das IES e sujeitos em estudo. O fato de todas as docentes entrevistadas apresentarem um período razoável de vinculação institucional, que variou de 6 anos a 28 anos, certamente contribuiu para a possibilidade de ponderar sobre temáticas diversas, em vista da duração das vivências.

Esse fato pode ser considerado favorável para o reconhecimento das características do campo e de seus atores sociais, o que caracteriza uma amostra diferenciada em tempos de relações de trabalho progressivamente efêmeras. A este fato pode ser relacionado o extenso volume de dados obtidos em grande parte das entrevistas e que demandaram uma abordagem analítica bastante minuciosa e sistemática.

Soma-se, ainda, a constatação de que a participação voluntária dos sujeitos da pesquisa privilegiou aqueles que perceberam afinidades com a temática em estudo. Especialmente na IES-B, que demandou uma prévia apresentação da pesquisa para que os sujeitos estabelecessem contato se mostrando favoráveis à participação, constatou-se a colaboração de discentes e docentes afinados à temática pesquisada, e que frequentemente eram estudiosos de área.

No entanto, diante dessas características relacionadas ao perfil dos participantes da pesquisa, indaga-se quanto à aproximação dos achados em relação à realidade vigente no ensino superior brasileiro. Além do recorte de participantes ter conduzido a um grupo de sujeitos com características semelhantes, as duas IES pesquisadas representam um nicho institucional diferenciado. Tendo em vista que a IES-A é uma autarquia, com indícios da rede privada e sinais da rede pública; e que a IES-B se apresenta como uma referência nacional, ambas estão localizadas no Estado com o maior desenvolvimento econômico do país. Logo, uma realidade bastante divergente de diversas outras instituições dispersas pelo Brasil.

No entanto, apesar das peculiaridades das instituições pesquisadas e dos participantes do estudo, entende-se a sua validade e o seu valor para a apreensão da vida social, uma vez que se parte do pressuposto que cada campo social é regido por leis próprias. Além disso, correspondem a campos imersos em um mesmo macrocosmo, que submete as IES e os sujeitos a exigências e demandas coerentes à lógica do capital.

Nesse sentido, apesar da configuração peculiar dos sujeitos pesquisados no processo de pesquisa, torna-se pertinente considerar as colocações de Bourdieu (2017) a respeito da seleção dos campos e fenômenos sociais em estudo. Dessa forma, ao considerar o risco de que um estudo se concretize sob a existência de aspectos subentendidos ou sob o privilégio de aspectos

valorizados pelos sujeitos em estudo, o teórico também ressalta que o campo se efetiva por meio do estabelecimento de relações sociais e do confronto de *habitus*, que possibilitam afinidades ou divergências.

Logo, enquanto legítima expressão do campo, os sujeitos em estudo reportam-se a mesma trama social que se concretiza na realidade cotidiana do campo. Restou à tarefa analítica promover uma reconstrução dos fenômenos sociais em estudo por meio da investigação científica, a partir de um recorte da realidade.

Frente a essa constatação fica nítida a pertinência da inclusão de novos perfis institucionais em levantamentos semelhantes, que pudessem se aproximar com mais propriedade de um recorte mais heterogêneo da realidade do ensino superior em enfermagem no Brasil.

A pesquisa realizada conseguiu avançar nos objetivos pretendidos, porém vale ressaltar alguns aspectos para os quais serão necessárias novas oportunidades e novos esforços interpretativos, que possibilitariam aprofundamento em aspectos específicos. Nesse sentido, certamente, a perspectiva teórica de Christophe Dejours a respeito da Psicodinâmica do trabalho é pertinente para uma compreensão ampliada dos processos de trabalho docente, bem como apresenta contribuições singulares para a investigação da rotina discente estabelecida no meio acadêmico e suas repercussões para os próprios sujeitos sociais. No entanto, admite-se que o aperfeiçoamento dessa abordagem irá demandar novos exercícios argumentativos, a serem implementados em circunstâncias que transcendem a elaboração dessa tese. O mesmo é aplicável para a ênfase ao agravamento do cenário político, tendo em vista o contexto histórico atual, que é marcado pelo avanço de práticas obscurantistas e pela regressão de direitos sociais. É válido, ainda, para a consideração aos impactos e desdobramentos do período pandêmico que foram impostos aos círculos educacionais e para além destes.

Para além das instâncias que demandam avanços, a pesquisa sinaliza a pertinência de um enfoque amplo sobre a distinção entre condição de docentes e de discentes. Os resultados da pesquisa apontam que, assim como os docentes estão submetidos a condições de trabalho consoantes ao período histórico que vivemos, os discentes também estão submetidos à lógica trabalhista neoliberal.

A quantificação da prática dos alunos, dentre outros aspectos atinentes à “Cultura de auditoria” possibilitam um constante “adestramento da mão de obra”, conforme adverte Chauí (2001), que se consolida como uma espécie de ajustamento para a realidade da vida profissional. Em alguns casos observa-se, até mesmo, a celebração de convênios entre as

universidades e os serviços de saúde que oferecem campos de estágio em busca de mão de obra barata para minimização de custos (GOMDIM, 2002).

Sob a justificativa da qualificação profissional, concretiza-se a equiparação dos acadêmicos a um proletariado subordinado aos ditames da produtividade (SHORE, 2009). O trabalho educativo se reduz à geração de um produto que possibilita a concretização dos domínios mercantis e produtivos, viabilizando a naturalização de uma educação submetida ao capital. Consolida-se um formato educativo que se molda segundo os parâmetros empresariais, tais como o foco em metas e a avaliação sistemática do rendimento (CATINI, 2019).

O conjunto de aspectos identificados derivam da subordinação do ensino ao mercado se apresenta de forma díspar em relação ao cenário vigente, no qual, segundo Chauí (2001), a universidade assume passivamente, sem críticas e reflexão, a perda de seus referenciais de racionalidade. De tal forma, o sistema de ensino se assemelha a um ambiente de trabalho no que tange o processo produtivo (APPLE, 1989). Nesse sentido, compreende-se que a configuração do campo universitário está imbricada à lógica social vigente na era do capitalismo tardio, em que é irrefutável a mediação do capital nas relações de ensino e nas relações de trabalho estabelecidas.

Assim, a lógica organizacional produtivista se expande por toda a sociedade, inclusive na educação, ainda que seja por vias tácitas. Nesse sentido, pode-se afirmar que o ensino se constitui como um processo de trabalho e a cultura é valorizada como mercadoria, caracterizando fluxos de mercantilização e acúmulo, uma vez que o conhecimento acumulado possui uma correspondência econômica. Trata-se de um sistema que produz trabalhadores obedientes, habilitados e adaptados às necessidades da sociedade capitalista contemporânea (APPLE, 1989).

A mercantilização da educação invade os espaços de ensino, inclusive se infiltrando nas ilhas de resistência e gerando certa modulação das consciências. (APPLE, 2005). As alterações curriculares também são perceptíveis, tendo em vista que o processo ensino-aprendizagem necessita ser quantificado. “Os méritos do currículo agora são calculados em termos daquilo que é mais visível ao escrutínio externo: habilidades tangíveis, transferíveis e vendáveis.” (SHORE, 2009, p.45).

Uma implicação importante da formação viabilizada como composição de mão de obra adequada ao contexto mercantil é o impacto que esse modelo formativo gera para o próprio campo da enfermagem. Um campo que se edifica sob uma estrutura formativa que sobrevaloriza

o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que conduzem ao convívio harmônico com o modo de produção capitalista e suas consequências individuais e coletivas.

Não há como ignorar que as expectativas e os desejos em relação ao ensino superior em enfermagem estão imersos nas construções sociais efetivadas ao longo das trajetórias de vida e que se constituem a partir das relações de poder, da divisão social do trabalho, da dinâmica do mercado, entre outros aspectos macroestruturais e que são determinantes das vivências cotidianas. Dessa forma, analisar como estudantes e futuros egressos lidam com o seu próprio objeto de trabalho implica considerar as condições sociais historicamente estabelecidas que os envolvem.

A construção histórica da profissão, vinculada à representação do feminino e à disposição para servir e auxiliar, que se fizeram presentes nos discursos referentes à escolha da profissão, reforçam a sua posição na divisão social do trabalho. Da mesma forma, a conformação social da profissão, majoritariamente composta por trabalhadores provenientes de classes sociais desfavorecidas, é resultante do processo de reprodução da estrutura social, que perpetua a divisão social do trabalho.

Todo esse contexto se reflete em uma tendência de reduzida apropriação do enfermeiro em relação ao seu processo de trabalho. Portanto, o despertar da consciência reside no processo de formação profissional em enfermagem e encontra nas atitudes docentes e discentes um solo fértil para a edificação de condutas mais conscientes e problematizadoras.

O patente processo histórico de alienação que permeia a profissão revela a ignorância frente à profundidade dos mecanismos de dominação que permeiam a prática da enfermagem. De tal modo, como esclarece Burawoy (2010), a alienação se apresenta como uma forma de reprodução das estruturas sociais e que ocorre de maneira desapercibida, por meio das normas sociais estabelecidas.

A desoladora tendência que se verifica na conformação da universidade contemporânea indica o quão imersos nos encontramos nos jogos de poder que mantem a máquina produtiva em operação e em atendimento aos interesses dominantes. Situada enquanto engrenagem em contínua atividade, a grande massa de estudantes, professores e funcionários das IES ignora a função de sustentação que exercem no sistema, limitando-se às ações de produção e consumo. A grande maioria dos agentes sociais ignora, especialmente, os rumos a que estamos destinados e que operam no sentido de fortalecimento da lógica perversa do capital.

Essa condição, qualificada por Marx por meio do conceito de alienação, se pauta na ausência de reconhecimento do papel social que os indivíduos exercem e da essência humana

de intervir no mundo. Ainda que esta perspectiva seja desoladora, ela guarda em si o germe da transformação social, pois parte da concepção de um valor latente. É justamente a mobilização deste potencial para a ação, para a contestação e para a transformação que tornam acessíveis as possibilidades de mudança.

Certamente, uma das primeiras condições para a transformação é o reconhecimento da necessidade e de seus desdobramentos indesejáveis. Sob a perspectiva dialética, agrega-se a tal condição, a consideração do processo histórico que conduziu ao fenômeno em análise, compreendendo o efeito cíclico que estabelece e mantém cada aspecto vigente na vida social.

A organização social contemporânea tem promovido uma progressiva ruptura ideológica para o reconhecimento das reais necessidades, uma vez que, com crescente amplitude, tem desconsiderado o legado construtor da humanidade, bem como as consequências históricas da lógica centrada no acúmulo de capital material. Como resultante, a superficialidade da vida cotidiana centrada no consumo e no efêmero, resulta em práticas alienantes, por vezes revestidas de progressismo.

Em geral, predomina um agir docente centrado na promoção de práticas educativas capazes de estimular o desenvolvimento de habilidades e competências que engendrem formas criativas para lidar com as pressões e com os efeitos de mercado. No entanto, tais práticas se veem esvaziadas de estímulos teóricos e práticos para a idealização e desenvolvimento de ações que visem superar os nós da realidade social por meio de transformações radicais (DUARTE, 2021).

A comunicação e o compartilhamento de saberes contra-hegemônicos, por meio da valorização de conteúdos capazes de despertar consciências para a realidade social se faz pungente em meio às práticas isoladas e imediatistas. Um dos grandes desafios e que exige embate coletivo é a superação das barreiras comunicacionais impostadas por um ensino superior fragmentado e disperso, conforme adverte Chauí (2001): “*não há ‘turmas’ e sim conglomerados humanos que se desfazem ao final de cada semestre*” (p.49).

De tal modo, é premente que os críticos da educação, por vezes dispersos em correntes teóricas distintas, comuniquem as suas constatações, compartilhem as suas preocupações, e socializem o conhecimento necessário para a construção coletiva de meios para a superação do caos.

Portanto, o processo de transformação social exige lutas inerentes ao *campo*, ou seja, uma modalidade de confronto que se dá no cotidiano das vivências entre os agentes que compartilham regras sociais específicas, segundo Bourdieu (2004). No entanto, para o autor,

aliado ao contexto da estrutura social no qual estão inseridos, as condições de vida dos indivíduos são um elemento que conforma a tendência de suas ações. Logo, a categoria *habitus* permite a análise das diferentes tendências ou disposições para a prática e para as possibilidades de mudança social.

As vias para superação da alienação encontram a educação como percurso principal, o que requer um movimento oposto à internalização dos valores restritos ao capital, conforme ressalta Mészáros (2008). “Contudo, a tarefa histórica que temos de enfrentar é incomensuravelmente maior que a negação do capitalismo” (p.61). Ou seja, não basta atuar sobre os seus efeitos, sendo necessário abordar as determinações do sistema.

Tendo em vista o fato de que o processo de reestruturação radical deve ser orientado pela estratégia de uma reforma concreta e abrangente de todo o sistema no qual se encontram os indivíduos, o desafio que tem de ser enfrentado não tem paralelos na história. Pois o cumprimento dessa nova tarefa histórica envolve simultaneamente a mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade, no sentido de reconquistar o controle total do próprio capital – e não simplesmente das personificações do capital que afirmam os imperativos do sistema como capitalistas dedicados – e a *transformação progressiva da consciência* em resposta às condições necessariamente cambiantes (MÉSZÁROS, 2008, p.65).

Nesse sentido, a educação assume função fundamental no processo de transformação por ser capaz de atuar na mudança de condições objetivas, como a promoção da transformação autoconsciente, o que encontra bases na teoria marxiana e que ressalta o papel da educação na superação da alienação.

Porém, como alcançar esse processo de valoração da enfermagem por vias de fortalecimento de seus próprios agentes, que seria de toda forma, a única via plausível?

Como primeiro passo, mostra-se fundamental compreender em profundidade os processos pelos quais os agentes podem concretizar as ações de contestação aos parâmetros mercadológicos, que guiam a formação profissional e para tal apresenta-se uma questão importante a ser decomposta: As atitudes constatadas caracterizam a imposição de resistência ao modelo vigente ou uma forma de resistência para se manter em meio a este modelo?

Essa reflexão, pois, revela um potencial transformador, uma vez que apresenta aspecto motivador central para mover novos questionamentos e práticas, que muitas vezes são imperceptíveis, porém que em si o potencial de fortalecer e balizar condutas implicadas com a transformação social.

De todo modo, destaca-se que se trata de uma estratégia de ação sob risco. Risco de se dissolver mediante a contínua natureza etérea das relações estabelecidas na universidade, do crescente alijamento dos docentes em relação às práticas de ensino engajadas, do progressivo

afastamento uma atuação autêntica no meio acadêmico e que em face da modulação promovida pela vivência universitária, indicam uma redução da valiosa espontaneidade docentes para interagir, questionar, articular e mobilizar.

Certamente, em tempos de pandemia e pós-pandemia do coronavírus essas tendências se acentuam, frente a um quadro composto por bruscas transformações nos hábitos sociais. A vigência de ameaça disseminada, a percepção coletiva de risco, e as novas formas de sociabilidade e comunicação vigentes compõem um horizonte repleto de novos sentidos, em vigorosa construção. De tal modo, a nova conjuntura reforça proeminentemente que a elucidação dos múltiplos componentes da vida social necessariamente requer uma interpretação à luz da historicidade. Para Mascaro (2020), a pandemia é uma crise do modo de produção capitalista, e seu impacto social é sem precedentes.

Da mesma forma, o contexto político conservador de extrema direita vigente em âmbito nacional tende a acirrar o controle sobre as práticas educativas, bem como ampliar os efeitos deletérios sobre as reais vocações da universidade. Além disso, tendo em vista a associação direta entre a afirmação de direitos e a compra/venda de serviços, pode-se constatar a intensificação das iniquidades, uma vez que as desigualdades passam a extrapolar a dimensão entre classes sociais, impactando na segmentação interna das próprias classes (CATINI, 2019).

O reconhecimento dos prejuízos irreparáveis causados à formação e à autonomia do educando indicam a necessidade de resistir aos domínios da educação que se estrutura no individualismo e na heteronomia. Resistir implica viabilizar conteúdos e as formas sociais que pautem a educação como uma prática emancipadora.

Tendo em consideração o contexto que se apresenta é clara a necessidade de considerar os aspectos que tendem a ser acirrados e como esse quadro de efeitos irá se comportar ao longo do tempo. Ressalta-se, assim, que as perspectivas que tendem a destacar aspectos transversais como o individualismo, a precarização do trabalho docente, o sofrimento universitário e a alienação discentes, são fundantes dos desdobramentos no novo cenário e sinalizam tendências irrefutáveis.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, G. S. C. **As determinações do capital sobre a formação do trabalhador em saúde: um estudo sobre reformulações curriculares em dois cursos de medicina do paraná.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <[http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Teses/tese\\_guilherme\\_albuquerque.pdf](http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Teses/tese_guilherme_albuquerque.pdf)> Acesso em 20 dez. 2019

ALMEIDA, M. J. Ensino médico e o perfil do profissional de saúde para o século XXI. **Interface: Botucatu**, v.3, n.4, p. 123-132, fev. 1999. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/250989745\\_Ensino\\_medico\\_e\\_o\\_perfil\\_do\\_profissional\\_de\\_saude\\_para\\_o\\_seculo\\_XXI](https://www.researchgate.net/publication/250989745_Ensino_medico_e_o_perfil_do_profissional_de_saude_para_o_seculo_XXI)> Acesso em: 20 jan. 2019.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Soc. estado.**, Brasília, v.34, n.1, p.211-239, Jan. 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v34n1/0102-6992-se-34-01-211.pdf>> Acesso em: 06 fev. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. **ABEn contra retrocessos na formação em enfermagem.** Brasília, DF. 2021. Disponível em: <https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2021/05/Manifesto-DCN.pdf> Acesso em: 08 ago.2021.

APPLE, M. W. **Educação e poder.** Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade.** Tradução de Maria Cristina Monteiro. p.59-91. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

APPLE, M. W. **Para além da lógica de mercado:** compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

BARRETO, A. 2014. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 5-46, 2014. Disponível em: <[http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno\\_gea\\_n6\\_digitalfinal.pdf](http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf)> Acesso em: 08 Ago. 2020.

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In BECK, U., GIDDENS, A., LASH, S. **Modernização Reflexiva:** política, tradição e estética na ordem social moderna. 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP, p. 11-87, 2012.

BERNARDO, M. A. B. **Desafios da educação superior na atualidade: tarjetórias docentes.** PUC-Campinas. Campinas, p. 209. 2006.

BOSI, A. D. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, 28, n. 101, set./dez. 2007. 1503-23. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia do campo científico. Texto resvito pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais; Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sergio Miceti. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleção estudos).

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. 2 ed. Tradução de Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017. 310 p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998. 238 p. (Série Educação em Questão).

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015. 172 p.

BRAGA, M. J. G.; BÔAS, L. V. Enfermagem e docência: uma reflexão sobre como se articulam os saberes do enfermeiro professor. **Revista Ambiente Educação**, São Paulo, v. 7, n. 2, 2014 p. 256-67. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/about>> Acesso em: 17 Nov. 2020.

BRANDÃO, A. C. P.; FERENC, A. V. F.; BRAÚNA, R. D. C. A. Condições de trabalho docente na universidade pública brasileira: um mapeamento de estudos. **Revista Espaço Pedagógico**, 22, n. 2, jul/dez 2015. 343-55. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/5561/pdf>>. Acesso em: 23 jan 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.498**, de 25 de junho de 1986. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem e dá outras providências. Legislação para o Exercício da Enfermagem, 1986. 6p. Disponível em: <[http://www.cofen.gov.br/lei-n-749886-de-25-de-junho-de-1986\\_4161.html](http://www.cofen.gov.br/lei-n-749886-de-25-de-junho-de-1986_4161.html)> Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 3**, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem e dá outras providências. Diário Oficial da União 09, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 de novembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>> Acesso em: 05 jan.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 334**, de 8 de maio de 2019a. Institui a Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2019-pdf/119811-pces334-19/file>> Acesso em: 08 ago.2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas**: Informação Demográfica e Socioeconômica. Rio de Janeiro, n.41, p.1 a p.12, 2019b. Disponível em <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)>. Acesso em: 25 Jun. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Rendimentos de todas as fontes 2019:** PNAD contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 12 p. Disponível em <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101709\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101709_informativo.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. **Resumo Técnico do Senso da Educação Superior 2019.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021a. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf)> Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Moção de apoio nº 004, de 25 de maio de 2021. Brasília, DF. 2021b. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/images/mocoos/2021/Mocao004.pdf>> Acesso em: 08 ago.2021.

BURAWOY, M. (org). **O marxismo encontra Bourdieu.** Ruy Gomes Braga Neto (Trad). Campinas: editora da Unicamp. 2010.

CARCANHOLO, R. Capitalismo contemporâneo e trabalho produtivo. **Revista de Economia**, v. 34, n. especial, p. 205-221, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/economia/article/view/17195/11331>> Acesso em: 31 jan. 2020.

CARVALHO e ARAÚJO, C. R.; LOPES, R. E.; DIAS, M. S. A.; NETO, F. R. G. X.; FARIAS, Q. L. F.; CAVALCANTE, A. S. P. Contribuição das ligas de enfermagem para formação em enfermagem. **Enferm. Foco**, v.10, n.6, p. 137-142, 2019. Disponível em: <<http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/2802>> Acesso em: 23 jul.2021

CATINI, C. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 33-39.

CHAUÍ, M. D. S. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora Unesp, 2001. 205 p.

CHAUÍ, M. D. S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.24, p. 5-15, dez. 2003 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 16 mar. 2017.

CHIES, P. V. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 507-528, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v18n2/13.pdf>> Acesso em: 21 Set. 2020.

CONSELHO DE ENFERMAGEM DE SÃO PAULO. **Enfermagem em números SP:** panorama geral. 2020 Acesso em <<https://portal.coren-sp.gov.br/enfermagem-numeros-dados.php>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Enfermagem em números.** 2022. Disponível em> <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola Dejouriana à análise da relação de prazer, sofrimento e trabalho. Coordenação de Maria Irene Stocco Betiol. Tradução de Maria Irene Stocco Betiol [et al.]. São Paulo: Atlas, 1994.

DEJOURS, C. **Trabalho vivo**: sexualidade e trabalho. Tradução de Franck Soudant. Brasília: Paralelo 15, 2012a.

DEJOURS, C. **Trabalho vivo**: trabalho e emancipação. Tradução de Franck Soudant. Brasília: Paralelo 15, 2012b.

DONNAGELO, M. C.; PEREIRA, L. **Saúde e Sociedade**. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

DONNANGELO, M. C. **Medicina e sociedade**: o médico e seu mercado de trabalho. São Paulo: Pioneira, 1975.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 07 dez. 2021.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação contemporânea).

DUARTE, N. A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal. In: FACCI, M. G. D.; URT S. C. (orgs.) **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande: Ed. UFMS, 2020. p.23-44. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3551>> Acesso em: 09 abr. 2021.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

DUMÉNIL, G; LÉVY, D. Neoliberalismo – Neo-imperialism. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1 (29), p. 1-19, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecos/v16n1/a01v16n1>> Acesso em: 06 fev. 2020.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar** (Editora UFPR), Curitiba, n. 28, p. 17-36, dez. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2017.

FIOCRUZ; COFEN. **Perfil da Enfermagem no Brasil**: relatório final. Maria Helena Machado (coord.). Rio de Janeiro: NERHUS - DAPS - ENSP/Fiocruz, 2017. Disponível em: <<http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/relatoriofinal.pdf>> Acesso em: 13 set. 2021.

FOOTE-WHYTE, W. Treinando a observação participante. In: ZALUAR, A. (Org.). **Desvendando máscaras sociais**. São Paulo: Francisco Alves, 1980, p. 77-86.

FRENK, J.; CHEN, L.; COHEN, J.; CRISP, N.; EVANS, T.; FINEBERG, H. et al. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an

interdependent world. **The Lancet**, v. 376, n. 9756, p. 1923-1958, nov. 2010. Disponível em: < [http://thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736\(10\)61854-5.pdf](http://thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736(10)61854-5.pdf) >. Acesso em 07 out. 2016.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Niterói, 13, n. 20, Jun. 2015. 206-233. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619/6182>>. Acesso em: 19 Dez. 2020.

GALLEGUILLOS, T.G.B.; OLIVEIRA, M. A. C. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 80-87, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/41198/44746>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

GATTI, B. A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita**, São Paulo, Mai. 2010. 139-209. Disponível em: <[https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos\\_e\\_pesquisas\\_educacionais\\_vol\\_1.pdf](https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_1.pdf)>. Acesso em: 29 Jan. 2021.

GOMDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estud. Psicol.**, Natal, v.7, n.2, 2002, p. 299-309. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epsic/a/qY3vsNBv5N4PWF3LQT3Twsz/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 11 jan. 2021.

HALFFMAN, W.; RADDER, H. A Universidade produtivista se globaliza (e o mesmo acontece com a resistência). **Tradução:** Marcos Barbosa de Oliveira **Revista Adusp**, São Paulo, n.63, p. 17-25, nov. 2019. Disponível em: < <https://www.adusp.org.br/files/revistas/63/02.pdf> > Acesso em: 30 nov. 2020.

INEP. **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004**. Organizadores: Ana Estela Haddad *et al.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 531 p. Disponível em < [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489343](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489343)>. Acesso em: 20 Nov. 2020.

INEP. **ENADE 2016: relatório síntese de área enfermagem**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. 385 p. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2016/enfermagem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2016/enfermagem.pdf)>. Acesso em: 18 Ago. 2020.

INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 112 p. Disponível em < [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796)>. Acesso em: 17 Ago. 2020.

JESUS, E. S. et al. Preconceito na enfermagem: percepção de enfermeiros formados em diferentes décadas. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 166-

173, 2010. Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v44n1/a24v44n1>>. Acesso em: 14 Jul. 2020.

KILSZTAJN, S. Concentração e distribuição do rendimento por raça no Brasil. **R. Econ. contemp.**, Rio de Janeiro, v. 9, n.2, p. 367-384, 2005.

KONDER, Leandro. **Marx**. 7.ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1999 (Coleção Vida e obra).

LARA, Sueli do Rocio de. O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 33, p. 255-259, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602009000100017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 Dez. 2020.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. 1. ed. Londrina: Editora Planta, 2004. 324 p.

LEMONS, D. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Cad. CRH**, Salvador, 24, n. spe 01, 2011. 105-120. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792011000400008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792011000400008&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 29 Jan. 2021.

LEONELLO, V. M.; NETO, M. V. M.; OLIVEIRA, M. A. C. A formação superior de Enfermagem no Brasil: uma visão histórica. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 45, n. Esp. 2, 2011, p.1774-1779. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/9GyNX65VTNf4q6BhVDMWHjQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 02 fev.2021.

MAGNAGO, C.; PIERANTONI, C. R. a formação de enfermeiros e sua aproximação com os pressupostos das diretrizes curriculares nacionais e da atenção básica. *Ciênc. Saúde coletiva*, n. 1 v. 25, jan 2020, p.15- 24. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/csc/2020.v25n1/15-24/>. Acesso em: 02 fev.2021.

LOPES, M. J. M.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. (Org.). **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996. 156 p.

MANZAN, B. R.; SÁLUA, C. Precarização, trabalho decente intensificado e saúde de professores universitários. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, mai/ago 2014. p. 109-128. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9141>>. Acesso em: 20 janeiro 2021.

MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/331-1.pdf>>. Acesso em: 27 Jan. 2021.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse / Karl Marx** ; [tradução Mario Duayer e Nélio Schneider]. - São Paulo : Boitempo, 2011a. (Coleção Marx-Engels)

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte** / Karl Marx ; [tradução e notas Nélio Schneider ; prólogo Herbert Marcuse]. - São Paulo : Boitempo, 2011b. (Coleção Marx-Engels)

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASCARO, A. L. **Crise e Pandemia**. São Paulo: Boitempo, 2020. (Coleção Pandemia capital).

MASETTO, M. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus. 1998.

MEDEIROS, E. S. M.; PRESTES, D. R. M.; PIGNATA, E. K. A. A. Perfil do enfermeiro docente e sua percepção sobre a formação pedagógica. **Revista Recien.**, São Paulo, n. 24, v. 8, p.42-53, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/izabe/Downloads/269-1086-1-PB.pdf> Acesso em: 13 Nov. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, M. C.M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n.1, p. 07-25, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102> Acesso em: 08 dez. 2021.

MORAES, M. C.M. **Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p315/15284 > Acesso em: 22 jan. 2021.

MOTA, I. L.; COGO, A. L. P. Relações interpessoais e sentimentos de acadêmicos em Enfermagem na primeira prática hospitalar. **J. nurs. health.**,n.3, v.8, 2018.Disponível: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/11039 Acesso em: 26 fev. 2021.

MOTOYAMA, S. Os Nikkeis na USP: uma introdução histórica. In: MIYADAHIRA, A. M. K. et al. **Encontros e memórias**: a inserção Nikkei na USO e na sociedade brasileira. São Paulo: USP/EE/FFLCH, 2009. p.19-44.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 7.ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

NEVES, G, V. Educação brasileira na atualidade: entre a universalização e a qualidade. In. ALBECHÉ, d. L. (org.). **Universidade e sociedade**: visões de um Brasil em construção. Caxias do Sul: Educs, 2012, p.223-23.1

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; BARBOSA, E. D. S.; TORRES, M. N. B. F. **Docência universitária para Enfermeiros**: Dificuldades e esperanças. EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. Formação de professores, Complexidade e Trabalho Docente. Curitiba: [s.n.]. 2015. p. 17772-17784.

OLIVEIRA, M. B. Empresariamento da universidade: consequência nefastas do produtivismo. **Revista Adusp**, São Paulo, n.63, p. 59-72, nov. 2019. Disponível em: <<https://www.adusp.org.br/files/revistas/63/09.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2020.

PADILHA, M. I. C. S. O resgate das raízes: a influência da formação familiar e social na escolha e exercício da enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 44, n. 1, p. 30-35, 1991. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/reben/v44n1/v44n1a06.pdf>> Acesso em: 14 Jul. 2020.

PALLUDETO, Alex Wilhans Antonio; ANDRADE, Rogerio P. de. O capital monopolista-financeiro e a grande recessão. **Estud. Econ.**, São Paulo, v.44, n.4, p.881-888, Dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ee/v44n4/08.pdf>> Acesso em: 10 jan

PEREIRA, A.V. Relações de gênero no trabalho: reflexões a partir de imagens construídas de enfermeiras e enfermeiros. **Cad. Esp. Fem.**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 49-77, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/issue/view/705>> Acesso em: 25 Set. 2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. D. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIOLLI, E.; SOUSA, A. L. H. Expansão do ensino superior privado a partir dos anos 1990: educação mercantil e precarização do trabalho docente. In: FEPESP, F. D. P. D. E. D. S. P.-; (ORG.), G. M. **O Negócio da Educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco**. São Paulo: Olho d' água, 2017. p. 146-58. Disponível em: <[http://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Negocio\\_da\\_educacao\\_FEPESP\\_HD-aprimorado-14mai19.pdf](http://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Negocio_da_educacao_FEPESP_HD-aprimorado-14mai19.pdf)>. Acesso em: 13 Fev. 2020.

PIOLLI, E. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil pós-golpe institucional de 2016. **Revista Exitus**, Santarém/PA, 9, n. 1, jan./mar. 2019. 17-33. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/714/414>> Acesso em: 08 jul. 2021.

PIRES, D. E. P; BERTONCINI, J. H.; TRINDADE, L. L.; MATOS, E.; AZAMBUJA, E.; BORGES, A. M. F. Inovação tecnológica e cargas de trabalho dos profissionais de saúde: uma relação ambígua. **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v.33, n.01, p. 157-68, mar.2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v33n1/a21v33n1.pdf>>. Acesso em 16 mai. 2017.

POMAR, P. E. R. Desgaste mental, sofrimento físico e assédio moral na universidade produtivista. **Revista Adusp**, São Paulo, n.63, p. 73-76, nov. 2019. Disponível em: < <https://www.adusp.org.br/files/revistas/63/10.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2020.

RIBEIRO, A. A. A.; FALCON, G. S.; BORENSTEIN, M. S.; PADILHA, M. I. C. S. A escolha profissional no imaginário social - enfermeiras brasileiras e peruanas. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 241-250, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ean/v10n2/a11v10n2.pdf>>. Acesso em: 14 Jul. 2020.

RISTOFF, D. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-46, 2013. Disponível em: <[http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno\\_GEA\\_N4.pdf](http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N4.pdf)> Acesso em: 17 Ago. 2020.

SABADINI, M. S. Especulação financeira e capitalismo contemporâneo: uma proposição teórica a partir de Marx. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 3 (49), p. 583-608, dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8642177/9659>> Acesso em: 30 jan. 2020.

SAFATLE, V.; JUNIOR, N. D. S.; DUNKER, C. (Orgs. ). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990**. Documento de trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SAMPAIO, H. **O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações**. Revista Ensino Superior Unicamp, Campinas, n.4, p.28-43, out. 2011. Disponível em: <[https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04\\_outubro2011/05\\_ARTIGO\\_PRINCIPAL.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf)>. Acesso em 11 Mar. 2017.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v.11).

SANTOS, S. D. M. D. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, out/dez 2012. 229-44. Disponível em: <<file:///C:/Users/izabe/Downloads/16688-111079-1-PB.pdf>>. Acesso em: S

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública. Decreto n.º 6283, de 25 de Janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. **Normas da Universidade de São Paulo: USP**, São Paulo, 1934. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

SEMESP - Sindicato das mantenedoras do ensino superior. **Mapa do ensino superior no Brasil: 2016**. São Paulo: SEMESP, 2016. Disponível em: <<http://www.semesp.org.br/site/pesquisas/mapa-do-ensino-superior/mapa-do-ensino-superior-2016/>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

SHORE, C. Cultura de auditoria e governança liberal: universidades e a política da responsabilização. **Mediações**, 24, n. 1, 2009. 24-53.

SILVA, L. B. C. **A escolha da profissão: uma abordagem psicossocial**. São Paulo: Unimarco Editora. 1996. 221 p. (Série Ciência em Devir).

SOF (Sempreviva Organização Feminista). **Trabalho, corpo e vida das mulheres: crítica à sociedade de mercado**. Organizadores: Maria Lúcia Silveira e Taís Viudes de Freitas. São Paulo: SOF, 2007. 96p. (Coleção Cadernos Sempreviva. Série Economia). Disponível em: Acesso em: 07 Ago. 2020.

SOUZA, H. S.; MENDES, A. N.; CHAVES, A. R. Trabalhadores da enfermagem: conquista da formalização, "dureza" do trabalho e dilemas da ação coletiva. **Ciênc. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, v.25, n.1, p.113-122, jan. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/S8VGKQWYWd5mjP6hPwFHm5BQ/?lang=pt>> Acesso em: 03. fev. 2022.

SPADACIO, C. **Medicinas tradicionais, alternativas e complementares como marcadores de diferenciação social**. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000906634>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

SPINDOLA, T.; MARTINS, E. R. C.; FRANCISCO, M. T. R.. Enfermagem como opção: perfil de graduandos de duas instituições de ensino. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 61, n. 2, p. 164-169, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/reben/v61n2/a04v61n2.pdf>>. Acesso em: 19 Ago. 2020.

TEODOSIO, S. S.; PADILHA, M. I. "Ser enfermeiro": escolha profissional e a construção dos processos identitários (anos 1970). **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 69, n. 3, p. 428-434, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672016000300428&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672016000300428&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 Jul. 2020.

TERRA, F. S.; SECCO, I. A. O.; e ROBAZZI, M. L. C. C. Perfil dos docentes de cursos de graduação em enfermagem de universidades públicas e privadas. **Rev. enferm. UERJ.**, n. 1, v. 19, p. 26-33, 2011. Disponível em: <<https://www.facenf.uerj.br/v19n1/v19n1a05.pdf>>. Acesso em : 13 Nov. 2020.

TOMIZAKI, K. Transmitir e herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, abr-jun, 2010, p. 327-346. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315814003>> Acesso em: 25 jan. 2021.

TULESKI, S. C.; ALVES, A. M. P.; A. F. FRANCO. O que revela e o que encobre o produtivismo acadêmico? Problematizando a face objetivo-subjetiva do fenômeno e seu impacto social-individual. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. (orgs.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: EDUFPI, 2017, p.199-229. Disponível em: <[https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/EDUFPI/LIVRO\\_PRECARIZACAO\\_DO\\_TRABALHO\\_04-12.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/EDUFPI/LIVRO_PRECARIZACAO_DO_TRABALHO_04-12.pdf)> Acesso em: 09 abr. 2021.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M. **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 77-93. (Coleção Práxis).

VELHO, G. Observando o familiar. In: \_\_\_\_\_. **Individualismo e cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1994. p. 121-132.

VIANA, C. M. Q. Q.; MACHADO, L. C. 2016. Desenvolvimento profissional docente e intensificação do trabalho: viver ou sobreviver? **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p.47-60, set./dez. 2016. Disponível em: <[http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/592230](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/592230)>. Acesso em: 04 abr. 2017.

## APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas (discentes)

ALUNO número: \_\_\_\_\_

### Identificação

Sexo e Gênero:

Idade:

Cor\*:

Estado Civil:

Arranjo familiar (vive com quem):

Faixa de renda familiar\*:

Local de nascimento:

Instituições de ensino frequentadas (público ou privado, localidade).

Ocupação:

Filiação a sindicato, partido político ou movimento social?

Fase do curso, tempo de vinculação à universidade e atividades desempenhadas (monitoria, bolsa de pesquisa, etc.)

### Questões norteadoras:

1. Primeira graduação em andamento? Conte-me sobre a escolha do curso de enfermagem.
  2. Como você percebe a formação profissional do enfermeiro, considerando o curso de graduação ao qual você está vinculado?
  3. Para você, qual o perfil esperado do profissional enfermeiro formado nesta instituição de ensino?
  4. Você se percebe alinhado a este perfil profissional? Por que?
  5. Quais estratégias você adota na busca de uma formação alinhada ao perfil profissional que você acredita?
  6. Você considera que o mercado interfere na formação do enfermeiro? Como?
  7. Caso sim, como você se posiciona frente a esta interferência?
  8. Conte-me sobre as relações estabelecidas entre alunos e professores no cotidiano do curso de graduação em enfermagem desta instituição de ensino.
  9. Como você se percebe e se sente no contexto das relações estabelecidas?
  10. Dê exemplos de vivências e sensações que aconteceram no último semestre.
-

## APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas (docentes)

DOCENTE número: \_\_\_\_\_

### Identificação

Sexo e Gênero:

Idade:

Cor:

Estado Civil:

Arranjo familiar (vive com quem):

Faixa de renda familiar:

Local de nascimento:

Instituições de ensino frequentadas (público ou privado, localidade).

Atividades ocupacionais atuais:

Filiação a sindicato, partido político ou movimento social?

Tempo e tipo de vinculação à universidade

Cargos e funções desempenhadas na universidade (incluir disciplinas e períodos do curso).

### Questões norteadoras:

1. Conte-me sobre a escolha da atividade docente.
2. Como você percebe a formação profissional do enfermeiro, considerando o curso de graduação desta universidade?
3. Para você, qual o perfil esperado do profissional enfermeiro formado nesta instituição de ensino?
4. Você se percebe alinhado a este perfil profissional? Por que?
5. Quais estratégias você adota na busca de uma formação alinhada ao perfil profissional que você acredita?
6. Você considera que o mercado interfere na formação do enfermeiro? Como?
7. Caso sim, como você se posiciona frente a esta interferência?
8. Conte-me sobre as relações estabelecidas entre alunos e professores no cotidiano do curso de graduação em enfermagem desta instituição de ensino.
9. Como você se percebe e se sente no contexto das relações estabelecidas?
10. Dê exemplos de vivências e sensações que aconteceram no último semestre.

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: “As relações sociais no cotidiano das instituições de ensino superior: um estudo de cursos de graduação da área da saúde”, desenvolvida na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo e conduzida pela pesquisadora *Izabela Gonçalves Terra*.

O motivo que nos leva a estudar a formação profissional do enfermeiro é a influência que as relações sociais estabelecidas na universidade exercem sobre as práticas profissionais em saúde na sociedade contemporânea. A pesquisa muito tem a contribuir para a compreensão dos elementos que constituem o ensino superior no Brasil e o seu direcionamento para o mercado. O objetivo da pesquisa é analisar como professores e estudantes de cursos de graduação em Enfermagem se posicionam frente às relações sociais estabelecidas no ambiente universitário.

O processo de COLETA DE DADOS ocorrerá da seguinte forma: realização de entrevista individual, em ambiente de exclusividade com a pesquisadora, a partir de questões previamente estabelecidas, cujas respostas e argumentações serão livremente informadas por você, e aproveitadas apenas com a finalidade científica, preservando-se o seu anonimato. O uso de gravador visa unicamente o resgate e o aproveitamento das falas da entrevista pela pesquisadora.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: Esta pesquisa visa gerar benefícios sociais que contribuam para a formação e a atuação do profissional enfermeiro. Individualmente, espera-se que gere reflexão para prevenção, intervenção e alívio de problemas cotidianos. Os riscos relacionados a esta pesquisa são mínimos e estão relacionados ao fato de que você poderá sentir algum desconforto ao compartilhar percepções ou informações pessoais durante a entrevista. No entanto, você não precisa responder a todas as perguntas e pode manifestar o desejo de não comentar sobre determinado assunto, caso sinta incômodo ao falar. A sua escolha por se submeter à entrevista não terá nenhuma implicação sobre a sua situação na universidade

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento livre e esclarecido será emitido em duas vias. Uma via será arquivada na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo e outra será fornecida a você.

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:** A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional decorrente de sua participação.

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão, se assim o desejar. A pesquisadora Izabela Gonçalves Terra certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas, poderei chamar a pesquisadora Izabela Gonçalves Terra ou a professora orientadora Dr<sup>a</sup>. Aurea Maria Zöllner Ianni, por meio do e-mail: [izabelaterra@usp.br](mailto:izabelaterra@usp.br) ou pelo telefone (11) 3061-7967. Posso ainda, acessar o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, sito à Av. Dr. Arnaldo, 715, Cerqueira César – São Paulo, SP, e-mail: [coep@fsp.usp.br](mailto:coep@fsp.usp.br) (horário de funcionamento: segunda à sexta-feira, das 7h às 13h).

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

NOME:

DATA:     /     /

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

NOME:

DATA:     /     /

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE D – Categorias e subcategorias de análise

	<b>Motivação</b> <i>*Porque a enfermagem</i> <i>**Porque a docência</i>	<b>Formação</b> <i>Como é o curso e o que se espera</i>	<b>Mercado</b> <i>Percepção de relações entre o ensino superior e o mercado</i>	<b>Relações</b> <i>Relações sociais estabelecidas no contexto universitário</i>	<b>Sensações</b> <i>Repercussões emocionais e psicológicas da vida universitária</i>	<b>Atitudes</b> <i>Posicionamento frente às relações estabelecidas com o mercado</i>
Discurso discente*	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profissão benevolente (típica do feminino)</li> <li>• Atuação dinâmica no cuidado</li> <li>• Carreira acessível</li> <li>• Uma segunda opção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização da prática</li> <li>• Busca por conhecimento aplicado</li> <li>• Necessária conexão dos docentes à realidade</li> <li>• Valorização da instituição formadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Configuração mercantil das IES                             <ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Precarização</i></li> <li>→ <i>Mão de obra modulada</i></li> <li>→ <i>Competitividade</i></li> <li>→ <i>Pressão social</i></li> </ul> </li> <li>• Incompatibilidades entre ensino e mercado                             <ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Aplicabilidade do conhecimento</i></li> <li>→ <i>Difícil inserção no mercado de trabalho</i></li> </ul> </li> </ul>	<p><u>Entre alunos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca por afinidades (estranhamento do diferente)</li> <li>• Competitividade</li> <li>• Apoio entre alunos</li> <li>• Representatividade de discente</li> </ul> <p><u>Entre alunos e professores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Heterogeneidade de interações (respeitosas, pouco empáticas, preconceituosas)</li> <li>• Orientação de desempenho</li> <li>• Relações de natureza política (frágeis)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difícil adaptação à graduação</li> <li>• Sofrimento (pressão institucional e autoexigência)</li> <li>• Satisfação</li> <li>• Expectativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação ao <i>modus operandi</i></li> <li>• Busca por satisfação pessoal</li> <li>• Participação política</li> </ul>
Discurso docente**	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocação</li> <li>• Interesses individuais (status, rotina, salário)</li> <li>• Impacto social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação com as estratégias de ensino</li> <li>• Valorização da Técnicas/práticas</li> <li>• Reduzida atuação conjunta do corpo docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influência do mercado no trabalho docente</li> <li>• Influência do mercado no ensino</li> <li>• Influência do mercado no processo de trabalho em enfermagem</li> </ul>	<p><u>Entre professores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distanciamento</li> <li>• Conflitos frequentes</li> <li>• Busca por afinidades</li> </ul> <p><u>Entre alunos e professores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contato reduzido</li> <li>• Práticas autoritárias</li> <li>• Apoio aos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difícil adaptação ao trabalho</li> <li>• Sofrimento docente (autoexigência elevada e sofrimento discente)</li> <li>• Satisfação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação ao <i>modus operandi</i></li> <li>• Busca por satisfação pessoal</li> <li>• Fortalecimento da comunicação (com discentes e com os pares)</li> </ul>

QUADRO 1 – Categorias e subcategoria de análise