

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE ENFERMAGEM**

**MARIA DYRCE DIAS MEIRA**

**AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO:  
PERCEPÇÃO DE EGRESSOS DE UM CURSO DE  
GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

**SÃO PAULO  
2007**

**MARIA DYRCE DIAS MEIRA**

**AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO:  
PERCEPÇÃO DE EGRESSOS DE UM CURSO DE  
GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

**Dissertação apresentada à Escola  
de Enfermagem da Universidade  
de São Paulo para obtenção do  
título de Mestre em Enfermagem.**

**Área de concentração:  
Administração em Enfermagem**

**Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Paulina Kurcgant**

**SÃO PAULO  
2007**

**Catálogo na Publicação (CIP)**  
**Biblioteca “Wanda de Aguiar Horta”**  
**Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo**

Meira, Maria Dyrce Dias.

Avaliação da formação do enfermeiro: percepção dos egressos de um curso de graduação em enfermagem. / Maria Dyrce Dias

Meira. – São Paulo, 2007.

138 p.

Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paulina Kurcgant

1. Avaliação da educação
2. Enfermagem (educação)
3. Enfermeiros (formação profissional). I. Título.

## DEDICATÓRIA

Ao meu filho **Miguel**. A sua compreensão e apoio em todos os momentos foram significativos. A transcrição das entrevistas também foi um auxílio precioso. Amo muito você...

Aos meus pais, **Aurestino** (in memoriam) e **Maria do Rosário** (a minha “**Santinha**”), que sempre valorizaram a educação acima de qualquer outro bem material, e em todos os percalços do caminho me incentivaram a seguir em frente.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu **Deus Maravilhoso**, que a cada instante, tem revelado o seu amor por mim e demonstrado a sua direção e cuidado em minha vida.

À **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Paulina Kurcgant** por acreditar em mim, pelo carinho, paciência e encorajamento constante nesta jornada tão desafiadora. Agradeço a Deus todos os dias por você existir, por ser tão sábia e partilhar comigo um pouco deste saber. Que Deus te abençoe muito e sempre.

À **Dr<sup>a</sup>. Regina Faustino** por ser minha amiga e ter me conduzido pela mão nos primeiros passos desta caminhada.

Ao corpo docente da Escola de Enfermagem da USP, de maneira especial à querida **Dr<sup>a</sup>. Maria Amélia Campos de Oliveira** (Méia), pelo incentivo e apoio e às professoras, **Dr<sup>a</sup>. Maria Helena T. Ciampone e Dr<sup>a</sup>. Maria Madalena Januário Leite** pelas preciosas contribuições por ocasião da qualificação.

Aos colegas docentes e à direção do UNASP, representados na pessoa do **Prof. Oswalcir Azevedo**, coordenador do Curso de Enfermagem, que sempre demonstrou compreensão e apoio.

Às amigas, **Odete Santelli, Maria Paula Leitão, Talita Castelão, Tânia Kuntze e Elquia Machado** e ao amigo **Carlos Teixeira** pelo estímulo ajuda e apoio, tão essenciais em todos os momentos.

Às colegas de curso, representadas pela **Adriana André**, que se tornaram amigas e fizeram esta trajetória mais prazerosa.

Ao meu sobrinho, **Fábio Meira** e ao meu primo, **Robson de Oliveira** que tão prestimosamente fizeram a versão do resumo para o inglês.

À **Stela Cerqueira** pelo apoio logístico sempre presente e nunca negado. Você é dez.

Às bibliotecárias, **Nadir e Lucila** pelo apoio na correção das referências.

Agradeço de forma especial aos **egressos do Curso de Enfermagem do UNASP da turma de 2003**, por compartilharem comigo as suas percepções quanto ao processo formativo bem como as suas experiências profissionais. Os discursos de cada um de vocês possibilitou e enriqueceu esta pesquisa.

*“Se fosse ensinar a uma criança a arte da jardinagem, não começaria com as lições das pás, enxadas e tesouras de podar. Levaria a passear por parques e jardins, mostraria flores e árvores, falaria sobre suas maravilhosas simetrias e perfumes; levaria as livrarias, para que ela visse, nos livros de arte, jardins de outras partes do mundo. Aí, seduzida pela beleza dos jardins, ela me pediria para ensinar-lhe as lições das pás, enxadas e tesouras de podar. Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntas as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.*

*Se fosse ensinar uma criança a arte da leitura não começaria com as letras e as sílabas. Simplesmente leria as histórias mais fascinantes que a fariam entrar no mundo encantado da fantasia. Aí então, com inveja dos meus poderes mágicos, ela quereria que eu lhe ensinasse o segredo que transforma letras e sílabas em histórias. É assim. É muito simples”.*

**Rubem Alves**

Meira MDD. Avaliação da formação do enfermeiro: percepção de egressos de um Curso de Graduação em Enfermagem [dissertação]. São Paulo Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2007.

## RESUMO

**INTRODUÇÃO:** As Diretrizes Curriculares Nacionais propõem que a formação de enfermeiros seja vinculada às demandas e necessidades da comunidade, em conformidade com o quadro epidemiológico regional. Considerando que o ensino deve ser adequado a este contexto e que as transformações que podem ocorrer no aluno durante a formação acadêmica são basicamente influenciadas pelo currículo, surge a necessidade das Instituições de Ensino Superior repensarem seus Projetos Político Pedagógicos, com vistas a adotar uma metodologia de trabalho que possibilite ressignificar a ação de todos os agentes comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem. **OBJETIVO.** O presente trabalho investigou a percepção de egressos de um curso de graduação em enfermagem, sobre a contribuição do currículo no processo de formação frente às demandas que vivenciam no seu cotidiano profissional, visando fornecer subsídios para a reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso. **MÉTODO.** Optou-se pelo método de Estudo de Caso, por ser uma modalidade de pesquisa qualitativa com grande flexibilidade metodológica, que permite uma exploração abrangente e detalhada a respeito do objeto a ser investigado. As unidades incorporadas, representadas pelos estudantes, foram selecionadas numa amostragem intencional, de adesão espontânea, sendo incluídos no estudo 32 egressos, de ambos os gêneros, graduados no ano de 2003 e inseridos no mercado de trabalho. A coleta dos dados foi realizada após a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. Utilizou-se a técnica da entrevista focalizada com roteiro semi-estruturado após o consentimento livre e esclarecido dos participantes. A análise e a interpretação dos dados tiveram como base a Análise de Conteúdo de Bardin. **RESULTADOS:** A análise das unidades de significado abstraídas dos discursos dos egressos permitiu a composição de cinco categorias: A formação de competências técnico-científicas; A formação de competências sócio-educativas; A formação de competências ético-políticas; Elementos constitutivos do processo educativo e Elementos constitutivos do programa de ensino. As unidades de significado, relacionadas às categorias, apontam a importância de um ensino que reforce o desenvolvimento de competências ético-políticas e sugerem que este seja contextualizado com as Políticas Públicas de Saúde; planejado e aplicado na forma de projetos de pesquisas e de

extensão universitária e que atenda às demandas da comunidade. Sugerem ainda, que sejam pensadas metodologias de ensino que valorizem a prática da interdisciplinaridade, destacando a necessidade de serem otimizadas a distribuição de conteúdos e de carga horária das disciplinas que se destinam à formação de competências específicas do profissional enfermeiro, principalmente as relacionadas à administração e liderança em enfermagem.

**CONCLUSÃO:** Este estudo possibilitou uma reflexão aprofundada do ensino quanto às concepções, teóricas e práticas, relacionadas ao processo formativo de profissionais enfermeiros. Considerando que a realidade profissional oferece aos egressos as condições ideais para avaliarem o processo de formação, este estudo contribui com importantes subsídios para uma proposta pedagógica mais efetiva para o Curso de Enfermagem do Centro Universitário Adventista de São Paulo. No que tange aos aspectos teóricos, esta contribuição poderá ser extensiva a outros Cursos de Graduação em Enfermagem.

**Descritores:** Educação em Enfermagem. Avaliação. Formação profissional



Meira MDD. Assessment of the nursing degree: the egresses's perception of a Nursing Major Course [dissertation]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2007.

## ABSTRACT

**INTRODUCTION:** The National Curricular Guidelines propose that the nursing degree be linked to the demands of the community's needs, complying with the regional epidemiologic scenario. Considering that the teaching must be adequate to this context and the transformations that may occur in the student during the academic development are basically influenced by the curriculum, brings up the necessity of majoring institutions to rethink their Pedagogical Policy Projects, attempting to adopt a methodology of work that makes it possible to re-mean the role of all the agents committed to the teaching and learning process. **OBJECTIVE.** The work herein investigated the perception of the egresses of a nursing major course, about the contribution of the curriculum to the development process in contrast to the demands of the professional daily life, attempting to provide subsidies for the reformulation of the course's Pedagogical Policy Project. **METHOD.** The Case Study method was chosen, for being a way of qualitative research with great methodological flexibility, which allows a wide and detailed exploration of the object to be investigated. The incorporated units, represented by the students, were selected in an intentional sample, of spontaneous adherence, being included in the study 32 egresses, of both genders, graduated in the year of 2003 and inserted in the work market. The data collection was performed after the approval of the Ethics in Survey Committee of the Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. The egresses accepted volunteering to participate assigning the clarified and free consent. It was used the technique of focused interview with semi-structured path. The analysis and interpretation of the data were based on Bardin's analysis of content. **RESULTS:** The analysis of the meaning units abstracted from the egresses' speech permitted the composition of five categories: The development of technical-scientific competences; The development of socio-educative competences; The development of ethic-politics competences; Constructive elements of the educative process and Constructive elements of the teaching process. The meaning units, related to the categories, point out the importance of the teaching that reinforces the development of ethic-politics competences, suggesting that this is contextualized with the Public Health Policies; by planning and applying through research and university extension projects and meeting the community's demands. It is also suggested that teaching methodologies be

thought in order to validate the cross-curricular practices, highlighting the necessity of an optimized distribution of contents and time load of subjects that are meant to develop the professional nurse's specific competences, mainly those related to the administration and leadership in nursing.

**CONCLUSION:** This study made it possible to deeply reflect the teaching concerning the conceptions, theories and practices related to the development process of professional nurses. Considering that the professional reality offers the egresses the ideal conditions to assess the development process, this study contributes with important subsidies for a more effective pedagogical proposal to the Nursing Course of the Centro Universitário Adventista de São Paulo. Regarding the theoretical aspects, this contribution may be extended to other majoring Courses in Nursing.

**Key-words:** Education in Nursing. Assessment. Professional Development.

## LISTA DE SIGLAS

<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>SENADEn</b>	Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem
<b>ABEN</b>	Associação Brasileira de Enfermagem
<b>PAIUB</b>	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SINAES</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
<b>UFC</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>CEFET-BA</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
<b>CGE-FMTM</b>	Centro de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>FAMERP</b>	Faculdade de Medicina de São Jose do Rio Preto
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>UNASP</b>	Centro Universitário Adventista de São Paulo
<b>EEUSP</b>	Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo
<b>SEGETES</b>	Secretaria do Trabalho e da Educação na Saúde
<b>IAE</b>	Instituto Adventista de Ensino
<b>FAE</b>	Faculdade Adventista de Enfermagem
<b>EC</b>	Ensino Clínico

<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNS</b>	Conselho Nacional de Saúde
<b>UBS</b>	Unidade Básica de Saúde
<b>PSF</b>	Programa de Saúde da Família
<b>CTI</b>	Centro de Terapia Intensiva
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>SIA SUS</b>	Sistema de Informação Ambulatorial do Sistema Único de Saúde
<b>SIAB</b>	Sistema de Informação da Atenção Básica
<b>SIS Pré-Natal</b>	Sistema de Informação de Pré-Natal
<b>UTI</b>	Unidade de Terapia Intensiva
<b>SAE</b>	Sistematização da Assistência de Enfermagem
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>CIEE</b>	Centro de Integração Empresa-Escola
<b>ACLS</b>	Advanced Cardiac Life Support Course
<b>BLS</b>	Basic Life Support
<b>PALS</b>	Pediatric Advanced Life Support Course

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	19
1.1	ABORDAGENS PEDAGÓGICAS .....	23
1.2	A AVALIAÇÃO DE CURSOS NA PERCEPÇÃO DE EGRESSOS....	26
1.3	A PERCEPÇÃO DE EGRESSOS COMO INDICADOR PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	34
2	OBJETIVOS .....	39
3	REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO.....	40
4	A OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	43
4.1	O PROBLEMA .....	43
4.2	A UNIDADE-CASO .....	44
4.2.1	O contexto da pesquisa.....	44
4.2.2	O Curso de Enfermagem .....	48
4.2.3	O currículo do Curso de Enfermagem do UNASP .....	51
4.3	O PROTOCOLO DA PESQUISA .....	56
4.3.1	A população do estudo.....	57
4.3.2	O instrumento de coleta dos dados.....	57
4.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	58
4.4.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	60
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS .....	61
5.1	CATEGORIA I - A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS TÉCNICO- CIENTÍFICAS .....	63
5.1.1	Elementos facilitadores .....	64
5.1.2	Elementos dificultadores .....	66
5.1.3	Sugestões para a transformação do currículo.....	69
5.2	CATEGORIA II - A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SÓCIO- EDUCATIVAS .....	72
5.2.1	Elementos facilitadores .....	73
5.2.2	Elementos dificultadores .....	76
5.2.3	Sugestões para a transformação do currículo.....	79
5.3	CATEGORIA III - A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ÉTICO- POLÍTICAS .....	81
5.3.1	Elementos facilitadores .....	83

5.3.2	Elementos dificultadores .....	86
5.3.3	Sugestões para a transformação do currículo.....	87
5.4	CATEGORIA IV - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PROCESSO EDUCATIVO .....	89
5.4.1	A instituição.....	90
5.4.2	O discente .....	93
5.4.3	O docente.....	95
5.5	CATEGORIA V - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PROGRAMA DE ENSINO .....	99
5.5.1	Estratégias de ensino e de avaliação.....	100
5.5.2	Modelo formativo hospitalocêntrico .....	108
5.5.3	Relação teoria/prática .....	110
5.5.4	Organização dos conteúdos curriculares .....	113
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124

## APRESENTAÇÃO

A motivação para esse estudo surgiu a partir da minha primeira experiência como professora em sala de aula. Quando aceitei o convite para integrar o corpo docente da faculdade onde me graduei em 1978, eu imaginava que essa seria uma atividade simples e que eu poderia desempenhá-la com muita tranquilidade. No entanto, para minha surpresa, quando me deparei com uma sala de aula composta por setenta alunos, que expressavam diferentes expectativas e que ao mesmo tempo representavam profissionais de Enfermagem que estariam atuando num futuro muito próximo, eu literalmente “tremi nas bases”. Naquele momento senti o peso de ser co-responsável pela formação desses jovens, que passariam por situações semelhantes às que eu passei durante a minha trajetória profissional. Recordei “flashes” de momentos de total insegurança vividos durante a minha formação, em que a expectativa do que viria a seguir me instigava a questionar a pertinência e a aplicabilidade dos conteúdos oferecidos em sala de aula, bem como das práticas que tínhamos oportunidade de desenvolver nos campos de estágios.

A Escola de Enfermagem onde me formei era considerada uma das melhores na cidade de São Paulo. Conservadora e tradicional primava pelo aspecto moral da formação sem, contudo, menosprezar o rigor acadêmico. Tive excelentes professores que eram exigentes na medida certa, mas também tive alguns que eram pouco comprometidos com o desempenho dos alunos. Havia uma grande preocupação por parte da direção da escola em formar enfermeiros que atuassem no contexto hospitalar com ênfase na área médico-cirúrgica, mas principalmente em formar profissionais dispostos a “servir”.

“O primeiro trabalho a gente não escolhe”. Este é um dito popular que no meu caso se aplicou muito bem, pois pretendia trabalhar como missionária, e acabei sendo enfermeira em uma clínica de tratamentos naturais. Nesta área eu não tive nenhum preparo específico durante a

graduação, eu simplesmente teria que aprender tudo, e, ainda mais, buscar fundamentação científica onde o conhecimento aplicado era preponderantemente empírico. Este foi um momento altamente desafiador e, de certa forma apaixonante, pois descobri que eu teria que continuar estudando, e muito...

Na minha segunda atividade profissional, também tive que conviver com o meu despreparo, acrescido da falta de maturidade e de estrutura emocional para enfrentar as vicissitudes emergentes daquele contexto, pois era um mundo “à parte”. Apesar de eu ter desejado ser missionária e trabalhar numa lancha, que prestava assistência a uma população “ribeirinha” às margens do Rio Araguaia, este foi um grande desafio, pois eu não tinha a mínima noção das situações inusitadas que enfrentaria como enfermeira, em uma cidade com menos de vinte mil habitantes, paupérrima, onde o serviço de saúde disponível era um pequeno posto de saúde, mal equipado, que contava com apenas uma atendente de Enfermagem.

Os únicos profissionais de saúde da cidade eram: um dentista, que trabalhava na lancha, eu, como enfermeira e a atendente do posto de saúde. O hospital mais próximo ficava na cidade vizinha a 50 km de distância. A equipe da Lancha Luzeiro do Araguaia prestava assistência gratuita nesta cidade durante oito meses no ano. Nos outros quatro meses, quando o rio se tornava caudaloso devido às chuvas que provocavam enchentes, a lancha viajava percorrendo 1800 km rio abaixo, atendendo a população cujo único acesso a serviços de saúde acontecia nesta ocasião: pessoas, por exemplo, que sofriam “dor de dente” durante um ano, esperando a lancha passar para receber assistência odontológica; tribos indígenas carentes em todos os aspectos, e situações difíceis de serem descritas e vividas que duraram três anos e meio.

Todo este contexto acentuava ainda mais a minha insegurança e me desafiava a buscar mais preparo e a aprender com “todos” que pudessem de alguma forma me ensinar.



O meu trabalho seguinte, durante doze anos, foi em um hospital geral de médio porte, considerado na época, o melhor do Rio de Janeiro, pioneiro em cirurgia cardíaca. Nesse ambiente, totalmente diferente dos vivenciados até então, pensei poder utilizar os conhecimentos adquiridos durante a graduação e novamente, percebi que estavam defasados e que eu precisava aprender, muito mais, para atender às demandas do serviço. Esse período foi marcado por uma grande sede de conhecimento e também por uma busca incessante de formação mais adequada à minha nova área de atuação. Além dos vários cursos de atualização, fiz duas especializações, a primeira, em Administração Hospitalar e, depois, em Assistência de Enfermagem ao Paciente Crítico.

Nos últimos quatro anos que precederam a minha experiência docente, voltei a atuar na área de terapias naturais, em uma Instituição que tinha como missão, educar em saúde e promover a qualidade de vida. Esse foi um período gratificante e com grande senso de realização profissional, em que pude sentir mais segurança e domínio no desempenho cotidiano. Contudo, nos últimos anos, o distanciamento contínuo das práticas assistenciais hospitalares fez com que eu voltasse a me sentir insegura, principalmente para atuar em eventuais situações de emergência.

Nessa trajetória, marcada por fortes experiências e anseio de saber mais, surgiu o maior de todos os desafios: ser professora, participar da formação de futuros enfermeiros.

Ao tomar consciência da minha responsabilidade como docente sem nenhuma formação pedagógica, busquei cursar o mestrado como recurso para ampliar a minha visão de mundo, bem como para auxiliar no exercício da docência. Mas, como encontrar as respostas para as minhas inquietações? Como melhorar o processo de formação? Pensei nas minhas vivências: dificuldades e facilidades; inseguranças e certezas; frustrações e realizações; e, ao me reportar à minha própria experiência, surgiu o tema: **“Avaliar a formação a partir da percepção de egressos”**.

Partindo dessas inquietações, pretendo com o presente estudo, desencadear um processo investigativo voltado a apreender a percepção dos egressos quanto ao seu processo formativo e, assim, possibilitar a indicação de caminhos mais assertivos e adequados à formação do enfermeiro.

Em decorrência destas reflexões, pretendo ainda gerar uma melhor compreensão sobre o processo ensino/aprendizagem frente aos desafios atuais, tanto no setor da Saúde como no da Educação.

## 1 INTRODUÇÃO

“*Quem conhece a história de uma ciência, conhece metade desta ciência*”. Esse provérbio francês de autor desconhecido, citado por Saupe (1998) em seu livro “*Educação em Enfermagem*”, justifica a abordagem histórica para situar e contextualizar o ensino da Enfermagem no Brasil, bem como as transformações curriculares que vêm ocorrendo nessa trajetória.

Segundo Saupe (1998), em 1922 foi criada a Escola de Enfermeiras do Departamento Naval de Saúde Pública, que começou a funcionar em 1923. Em 1926 mudou de nome para Escola Ana Néri e, atualmente, é denominada Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em 1949 ocorreu a primeira reformulação do ensino de Enfermagem, privilegiando disciplinas de caráter preventivo. Esse modelo de ensino orientou-se pelo “*Currículo Guide*” americano, de 1937, caracterizado pela residência das alunas nas escolas em que estudavam.

Em 1961 a Lei 2.995/56, definia esta data como limite para o ingresso de estudantes no Curso de Enfermagem, sem o curso secundário completo. Desde então, a Enfermagem passou a ser considerada de nível superior e, em 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE) baixou o Parecer nº 271/62, que estabeleceu algumas alterações: o “*Currículo Mínimo*” com 3 anos de duração; a diminuição das disciplinas obrigatórias de vinte e nove para oito; a não inclusão de disciplinas básicas e de cultura geral, e a disciplina de Saúde Pública, que deveria ser contemplada na especialização.

Em 1972 foi emitido o Parecer nº 163/72 sobre a Reforma Universitária, mudando a carga horária mínima dos cursos de graduação, de 2.430 para 2.500 horas, desenvolvida em três anos. Além disso, foram destinadas mais 500 horas para as habilitações e 600 horas para a licenciatura. Esse parecer preconizava ainda o “enxugamento” de importantes áreas do conhecimento, como as Ciências Biológicas e a Saúde Pública, destinando a carga horária total ao desenvolvimento de habilidades técnicas. Esse foi, segundo Saupe (1998), um longo período, caracterizado pela mudança nos rumos que a Enfermagem vinha trilhando, antes orientados eminentemente para a saúde da população e que, passa então, para o modelo assistencial hospitalocêntrico - curativo.

Em 1994 foi aprovada a Portaria do MEC nº 1.721/94 que determinou a carga horária mínima total de 3.500 horas e a duração do Curso de Enfermagem em quatro anos ou oito semestres. Essa Portaria determinou também, a distribuição da carga horária para as diversas disciplinas, sendo que 15% (525 horas) foram destinadas para a área de Administração em Enfermagem.

Para contemplar as alterações previstas no novo currículo, foram feitos amplos debates visando articular uma nova relação entre as escolas e as unidades de serviço.

Em 1996 foi promulgada a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9694/96, dando maior autonomia didático-científica às Instituições de Ensino Superior (IES), que passaram a ter a atribuição de fixar os currículos de seus cursos e programas de ensino. Referente a essa nova proposta, vale considerar a influência exercida por um documento emitido, a partir do 3º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil - 3º SENADEN (ABEn, 1998), que apresentou o perfil desejado para os egressos dos cursos de Enfermagem; as diretrizes curriculares que determinam as competências e habilidades esperadas do graduando; os conteúdos considerados essenciais e os indicadores de avaliação.

O perfil do egresso preconizado nesse documento aponta para um profissional enfermeiro generalista, crítico e reflexivo, com competência técnico-científica, ético-político e socio-educativa. (ABEn, 1998)

Em relação às competências e habilidades, visando contemplar o perfil do egresso definido acima, destacam-se as áreas da assistência, da informação, da educação, da prevenção, da investigação e ainda do gerenciamento em saúde. (ABEn, 1998)

Os conteúdos do novo currículo deveriam abranger as cinco áreas temáticas: bases biológicas e sociais da Enfermagem; fundamentos de Enfermagem; assistência de Enfermagem; administração em Enfermagem; e ensino em Enfermagem.

Quanto aos indicadores da avaliação, foi recomendada a ratificação do que era determinado no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) com o acréscimo dos indicadores de produção científica docente e discente.

Em 2000, a Portaria nº 1518, direciona a formação do enfermeiro para um perfil que contempla a aquisição de competências e habilidades; de conteúdos curriculares essenciais; duração do curso; estágios; reconhecimento de habilidades e competências extra escolares e a estrutura geral do curso dando ênfase a prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde tanto no nível individual como coletivo (Nimtz, 2003).

Segundo Nimtz (2003, p. 40), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) tratam a educação como, *“um fenômeno humano, múltiplo e diferenciado, vinculando a educação escolar ao universo profissional e à prática social”*.

Visando contemplar a abrangência das DCN, que propõem a formação dos enfermeiros vinculada às demandas e necessidades da comunidade, considerando o quadro epidemiológico do país/região, surge a

obrigatoriedade das IES repensarem ou construïrem o seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

O PPP, para Gadotti (2000), é um processo permanente de discussão das práticas, das preocupações e dos pressupostos da educação. É a vida da escola, expressa e instituída na dinâmica do currículo; é a expressão operativa das intencionalidades que direcionadas aos objetivos pretendidos levam, por conseguinte, a escola a sistematizar e assumir a sua autogestão.

Assim é importante considerar alguns pressupostos e diretrizes na construção do PPP:

O PPP fundamentado numa visão da abordagem sócio cultural da educação deve ser construído vivenciando a reciprocidade através do diálogo, enfocando as aspirações e práticas do processo ensino-aprendizagem; pressupondo gerar uma discussão a respeito do que professores e alunos pensam, sabem e experimentam; planejando a organização e articulação entre professores e alunos, de maneira a envolvê-los de forma igualitária e participativa; exercendo práticas pedagógicas em sala de aula, de forma articulada e explicitada, a fim de definir os eixos básicos que fundamentam seu projeto pedagógico. Deve, ainda, fazer questionamentos do que sejam: conhecimento, sociedade, ciência, aprendizagem, currículo, qualidade de ensino e competência; redimensionar os espaços e aperfeiçoar os processos numa prática contínua e recorrente. Essa construção deve estar fortemente ancorada numa base teórica que ilumina e conduz a prática reflexiva coletiva (Gadotti, 2000).

Esse autor ressalta ainda a importância de se considerar o PPP uma construção sempre inacabada, ou seja, devem ser pensados sempre como pontos de partida, renovados, ritualizados e ampliados em sintonia com as tendências do mundo, e operacionalizado numa busca incessante de novos significados.

Para Vasconcelos (2000), o PPP não é apenas um marco referencial, e não deve ficar só no nível filosófico, 'como uma espécie de ideário', (grifo do autor), mesmo que contemple princípios pedagógicos norteadores. Também não deve focar apenas as constatações de um diagnóstico, mas comprometer-se com a efetiva alteração da realidade. Esse autor define o PPP como um plano global da instituição, que pode ser entendido como um processo de planejamento participativo, que vai sendo aperfeiçoado na medida em que se concretiza, na prática. Só então, poderá ser definido o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico que permite enxergar e refletir sobre a realidade, a fim de transformá-la. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição propiciando o processo de transformação.

Dessa forma, o PPP exige à adoção de uma metodologia de trabalho que possibilite ressignificar a ação de todos os agentes comprometidos com o processo.

*“A fim de fazer do PPP um referencial de trabalho dos professores, é necessário mais do que sistematizar e disponibilizar instrumentos, é premente superar dificuldades e apontar caminhos que possam ajudar na tarefa tão urgente e essencial de transformar a prática na direção de um ensino mais significativo, reflexivo, crítico, humanista, criativo e duradouro, mediando a construção da cidadania na perspectiva da autonomia e da solidariedade” (Nimtz, 2003, p. 34)*

## 1.1 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

As concepções pedagógicas que norteiam a prática docente apresentam variações, o mesmo ocorrendo com as abordagens pedagógicas que orientam o processo ensino-aprendizagem. Assim, se o docente desenvolve uma prática denominada tradicional, *“a relação professor-aluno é vertical, sendo que um dos pólos, o do professor detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula, etc”*. Já na abordagem comportamentalista, essa relação

se dá numa perspectiva em que o professor é considerado um planejador e um analista de contingências, ou seja, responsável por aumentar a probabilidade de ocorrência de uma resposta a ser apreendida (Mizukami, 1986, p. 14).

Por outro lado a abordagem humanística dá ênfase ao sujeito, valorizando o subjetivo, a auto-valorização e o “vir-a-ser”, enquanto os conteúdos passam a ter uma importância secundária. Nessa abordagem, privilegia-se a interação educador-educando na efetivação do processo ensino-aprendizagem. Na concepção cognitivista, o professor orienta o aluno e lhe concede ampla margem de autocontrole e autonomia, assumindo o papel de investigador, pesquisador, orientador e coordenador levando, o aluno, a trabalhar o mais independentemente possível. Nessa perspectiva, o aluno é tratado de acordo com suas características próprias, cabendo-lhe um papel essencialmente ativo (Mizukami, 1986).

Na abordagem sócio-cultural, a relação professor-aluno é horizontal e não imposta, propiciando uma interação efetiva entre educando e educador, em que o aluno assume a posição de sujeito de sua própria educação. É uma relação fundamentada no diálogo, entendido nas dimensões de ação e reflexão, características da práxis (Mizukami, 1986).

Nessa direção, Freire (1999), expressando seu entendimento a respeito das relações inter-pessoais entre educador e educando em uma perspectiva dialógica da educação, diz:

*“Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão buscam saber mais”* (Freire, 1999, p. 81).

Freire (1999) defende uma pedagogia libertadora que propõe uma reflexão crítica concernente ao oprimido, lembrando que ele também se faz opressor, por internalizar essa contradição, vivida na



condição concreta, existencial, e cuja superação não lhe está clara. Precisa, portanto, para isso, ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis.

A práxis é a reflexão e ação do ser humano, inserido na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela, para transformá-la. Na relação dialógica libertadora entre educador e educando, o método deixa de ser um instrumento do educador, com o qual manipula os educandos e ambos co-intencionados na transformação da realidade, se encontram na tarefa de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la para recriar um novo conhecimento, sem pseudo-participação, e sim como deve ser, com engajamento.

Freire (1999) identifica a concepção tradicional da educação como sendo uma educação “bancária”, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, e de transmitir valores e conhecimentos. O educador é o sujeito do processo ensino/aprendizagem e os educandos, meros objetos.

Contrapondo-se a essa prática pedagógica opressora, Freire (1999) propõe a prática pedagógica problematizadora que rompe com os esquemas verticais característicos da educação “bancária”. Dessa maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa e passam a ser investigadores críticos e reflexivos.

O educador dialógico acredita na capacidade, direito e vocação do ser humano de ser mais, pois, ele sabe que o poder de fazer, de criar e transformar, é um poder dos homens. Ainda segundo Freire (1999, p. 84), “*a educação autêntica, repitamos não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo*”, preconizando que a colaboração entre sujeitos, ainda que em níveis diferentes de funções, seja a mola propulsora da reflexão-ação.

Se os educadores buscam uma educação que tenha como produto final a formação de indivíduos, com competência para atuar de forma eficiente e efetiva, precisam ir a campo e verificar como os protagonistas desse processo atuam em contextos diversos, ou seja, têm que “*problematizar*” - partir da prática, confrontar os aspectos teóricos relacionados, refletindo criticamente, a fim de voltar à prática do cotidiano, para desvelá-la e transformá-la. Nesse contexto, os objetivos dessa pesquisa são coerentes com a prática pedagógica “*problematizadora*”, e devem estar amparados e vinculados a um sistema de avaliação que possa dar sustentação à prática educativa pretendida.

## 1.2 A AVALIAÇÃO DE CURSOS NA PERCEPÇÃO DE EGRESSOS

Quando a avaliação visa o aprimoramento de um curso, objetiva, principalmente, verificar as mudanças que provoca na vida do estudante. É importante lembrar que essas influências são multidimensionais e que, a avaliação deve promover o mapeamento de todos esses fatores. Para avaliar os diferentes aspectos educacionais, uma forma de avaliação que tem sido pouco explorada é a opinião do egresso. Ela é uma das dimensões que possibilita a visualização das transformações que ocorrem no aluno, influenciadas pelo currículo, pois é pelo desempenho do aluno que o processo educativo se concretiza.

O egresso enfrenta no seu cotidiano de trabalho situações complexas, que o levam a confrontar as competências desenvolvidas durante o curso, com as requeridas no exercício profissional. Pode, a partir daí, avaliar a adequação da estrutura pedagógica do curso que foi vivenciado, bem como os aspectos intervenientes desse processo, na formação acadêmica.

O campo da avaliação educacional pela sua complexidade, tem sido objeto de estudo de vários autores que, a partir dos anos 50, buscam novas conceituações das práticas avaliativas que sejam coerentes com as concepções pedagógicas.

Segundo Vianna (2000), um dos primeiros teóricos a buscar um aprofundamento no campo da avaliação foi Tyler, que contribuiu com estudos sobre avaliação por objetivos, e com a diferenciação conceitual de *avaliação e medida*. Baseado no conceito de que educar consiste na mudança de padrões de comportamento, Tyler atribui, à escola, a responsabilidade de verificar sua eficiência, através da avaliação. Considera também que a avaliação proporciona subsídios para uma análise crítica, que possibilita a reformulação e aprimoramento da programação curricular. Preocupa-se com o julgamento da eficiência do currículo, identificando a avaliação como o processo de investigação de valores que visa o aperfeiçoamento do sistema educacional.

Ainda segundo o autor, Cronbach incorpora, ao seu trabalho, uma concepção de avaliação que tem por finalidade fazer não apenas um julgamento final, mas oferecer meios para o aprimoramento de currículos, ao identificar os elementos que devem ser ajustados no processo educacional pretendido. Apresenta quatro aspectos considerados de extrema importância: *“a associação entre avaliação e o processo de tomada de decisão; os diferentes papéis da avaliação educacional; o desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos e algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional”* (Cronbah apud Vianna, 2000, p. 67).

Stake apud Vianna (2000), defende a idéia de que a avaliação não deve ter um caráter meramente episódico, devendo ser calcada na compreensão de todo processo que diz respeito ao programa educacional e, tendo como base, o levantamento de dados fundamentados na realidade.

As idéias de Stake deram origem à *avaliação responsiva*. Destaca os aspectos formal e informal da avaliação e traz importante contribuição na metodologia do estudo de caso, ao orientar que este deve ser fundamentado em uma observação reflexiva e interpretativa. (Vianna, 2000)

Para Scriven a avaliação educacional desempenha vários papéis, mas, possui um único objetivo que é o de *“determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado”*. O objetivo é a resposta aos problemas e os papéis são as várias possibilidades de uso dessa resposta. Vianna, apoiado nos estudos de Scriven, registra que *“Não existe diferença entre avaliação formativa e somativa, pois ambas visam determinar o valor de uma entidade em particular”*. Salienta que a diferença entre elas está no *“timing”* em que são realizadas, para o que se destinam e no uso que se faz dos resultados. *“Tudo depende da perspectiva em que se situa quem faz a análise”* (Vianna, 2000, p. 85-98).

Vianna (2000) apresenta também as contribuições de Stufflebeam, que a partir dos anos 70 define avaliação como *“um processo para descrever, obter e processar informação útil para julgar decisões alternativas”* e destaca três aspectos indispensáveis para compreensão do seu modelo: a avaliação como um processo sistemático e contínuo; a avaliação servindo para elaborar questões e buscar informações que respondam, de forma relevante, a essas questões e, por fim, propõe que a avaliação deve favorecer a tomada de decisão dos gestores. Apresenta o modelo *“CIPP”*, que pressupõe quatro momentos: avaliação de contexto, de insumos, de processo e de produto. Este modelo tem como ponto central aprimorar e não provar (Stufflebeam apud Vianna, 2000, p. 103-15).

As contribuições desses teóricos trazem uma compreensão ampliada da complexidade que envolve a Avaliação Educacional que, cada vez mais, se configura como um campo em expansão no Brasil.

Amorim e Sousa (1990) consideram o crescente interesse em sistematizar a avaliação como meio de monitoramento na implementação de políticas para o Ensino Superior, e também como “prática” que possibilita a transparência das realizações institucionais para a comunidade universitária e para a sociedade. Consideram também que uma proposta de avaliação tem que ter relação com o objeto ao qual se dirige, e se concretiza dependendo dos valores que os sujeitos envolvidos têm a respeito. Para esses autores,

*A avaliação deve possibilitar, à comunidade acadêmica, analisar os processos contraditórios que permeiam a vida universitária e procurar, de fato, dar uma dinâmica ao processo de avaliação que contemple uma visão de totalidade da problemática educacional (Amorim e Sousa, 1990, p. 6).*

A avaliação, quando adotada com o objetivo de aprimoramento do curso, influencia tanto as decisões referentes a materiais e métodos de ensino que possibilitarão a promoção de uma aprendizagem significativa, quanto à formulação ou reformulação de propostas curriculares e de práticas pedagógicas. Acima de tudo, a avaliação deve diagnosticar os pontos críticos do programa de ensino e também mapear as necessidades de mudança.

A partir dessas concepções, algumas iniciativas foram implementadas no campo da avaliação do Ensino Superior no Brasil.

Na década de 90 foi implementado o PAIUB (Programa de Apoio Institucional das Universidades Brasileiras). Ristoff registra que o referido programa define avaliação como,

*Um processo contínuo de aperfeiçoamento acadêmico; uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária; um processo sistemático de prestação de contas à sociedade; um processo de atribuição de valor... a partir de parâmetros derivados dos objetivos; um processo criativo de autocrítica (Ristoff, 2005, p. 27).*

O PAIUB, apesar de fortemente influenciado por modelos internacionais, projetava a avaliação, numa perspectiva bastante

progressista e emancipatória, adequada ao sistema educacional brasileiro. Visava a melhoria da qualidade pedagógica, científica e gestora, sem abrir mão da autonomia.

Para Souza (2002), a avaliação institucional proposta pelo PAIUB, poderia ser considerada como referência para uma política de avaliação das IES, sugerindo que fosse praticada a partir da realidade social. Dessa forma, a avaliação permite visualizar as peculiaridades de cada instituição e possibilita uma gestão direcionada às dimensões política, acadêmica e administrativa.

Com a expansão da rede de ensino, principalmente na iniciativa privada, a avaliação institucional tornou-se uma prioridade para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que intentou, por meio desta prática, garantir um ensino de qualidade motivado pela “competitividade”. A Lei nº 9.131/95, que altera dispositivos da Lei nº 4.024/61, trata da criação do Conselho Nacional de Educação e institui o “Exame Nacional de Cursos”.

A avaliação surge então com um papel controlador, tendo, de um lado o Estado e, do outro, a Instituição, e como ponto comum, a “qualidade”. Nessa contradição é possível entender o papel da Instituição enquanto realização de missões científicas e sociais, de auto-conhecimento, de tomada de decisão e, o papel do Estado, enquanto cumprimento de normas e de requisitos legais, metas, ranking e credenciamentos.

A avaliação, segundo essa proposta, deveria acontecer em quatro níveis: no desempenho global do sistema educacional, utilizando indicadores por região segundo áreas do conhecimento e tipo de instituição; no desempenho individual das IES, em todos os níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão; na avaliação dos cursos, pelas condições estruturais e resultado no Exame Nacional de Cursos, conhecido como “provão”; e na avaliação da pós-graduação, por área do conhecimento.

Segundo Sousa e Freitas (2004), o Exame Nacional de Cursos reduziu a atividade avaliativa ao procedimento de medida ou quantificação de resultados, ficando a cargo do Governo Federal, determinar o que deveria ser valioso para as instituições, ou seja, o uso da avaliação como dispositivo de regulação educacional e social.

Outras críticas foram feitas a esse sistema de avaliação, entre os quais destacam-se: o incentivo à competitividade, provocado pelo estabelecimento de *ranking* das instituições e o uso dos resultados do provão, como critério para a liberação de recursos financeiros.

Contrapondo a esse modelo avaliativo e baseado nas premissas de que 'educação é um bem público, direito do cidadão e dever do Estado' e que formação e conhecimento são capitais da sociedade, Dias Sobrinho, (2003) sugeriu uma "*avaliação educativa*". Para tanto, a mesma deveria ser: formativa; democrática e participativa; global e contínua; com ênfase qualitativa; e ainda ter: flexibilidade, credibilidade e legitimidade, institucionalidade e continuidade. Essa avaliação deveria ser contemplada em dois níveis: nacional e institucional, e ser considerada em três dimensões essenciais: auto-avaliação, avaliação externa, a re-avaliação e a meta-avaliação. Vislumbrando um novo sistema de avaliação com estas características este autor propõe que,

*A avaliação não deverá ser realizada, então, como processo de controle, punição ou premiação; mais propriamente deve ser um processo integrado às estruturas pedagógicas, científicas e administrativas, com a finalidade principal de melhorar o cumprimento da responsabilidade social das IES, por meio de um aumento consistente da profissionalização dos docentes, revisão crítica dos currículos, programas, práticas pedagógicas, valor científico e social das pesquisas, impactos e inserção institucional na comunidade local, nacional e mundial (Dias Sobrinho, 2003, p. 43).*

Com o propósito de alargar as fronteiras da Avaliação Educacional, a partir de 2004, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que contempla, de forma integrada, a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Na

concepção do SINAES a avaliação é uma atividade estruturada que visa a verificação da qualidade da instituição, e de sua responsabilização com o social bem como o redimensionamento das ações da própria instituição. A abrangência dessa proposta dá, à avaliação, um caráter sistêmico, por integrar os espaços, os momentos e os diferentes instrumentos de avaliação e de informação, em torno de uma concepção global única. (Brasil, 2005),

Esse sistema de avaliação está fundamentado em uma concepção predominantemente *formativa*, definida por Mendes (2005, p. 178) como: *“toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, qualquer que seja o quadro e a extensão concreta da diferenciação do ensino”*.

A avaliação institucional no âmbito do SINAES deverá acontecer em dois momentos: a avaliação externa e a auto-avaliação que abrange *dez dimensões*, cada uma com um peso específico conforme a natureza da atividade que se desdobra em indicadores com seus respectivos critérios.

As dez dimensões propostas pelo SINAES (Brasil, 2005, p. 21), são:

1. *Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional*
2. *Perspectivas científica e pedagógica formadora: políticas, normas e estímulos para o ensino, a pesquisa, e a extensão*
3. *Responsabilidade social da IES*
4. *Comunicação com a sociedade*
5. *Políticas de pessoal, de carreira, de aperfeiçoamento, de condições de trabalho*
6. *Organização e gestão da instituição*
7. *Infra-estrutura física e recursos de apoio*
8. *Planejamento e avaliação*
9. *Política de atendimento a estudantes*
10. *Sustentabilidade financeira*

A distribuição de pesos para cada dimensão se faz considerando, principalmente, a natureza das atividades, sendo que, para as



atividades fins são atribuídos pesos maiores, por abrangerem recursos necessários à execução do ensino, da pesquisa e da extensão, incluindo as responsabilidades e os compromissos com a sociedade. Para as atividades consideradas “meio” (aquelas que dizem respeito aos recursos humanos, físicos e de infra-estrutura e aos procedimentos organizativos e operacionais das IES), são atribuídos pesos menores.

Entre as dez dimensões do SINAES, a *nona dimensão* faz referência à “Política de atendimento a estudantes e egressos”. O manual de orientações para a operacionalização da auto-avaliação da IES, concernente a esta dimensão, apresenta como núcleo básico e comum, a inserção profissional dos egressos e a participação dos egressos na vida da Instituição, e como núcleo de temas optativos sugere vários questionamentos:

- *Existem mecanismos para conhecer a opinião dos egressos sobre a formação recebida, tanto curricular quanto ética? Quais são?*
- *Qual a situação dos egressos? Qual o índice de ocupação entre eles? Há relação entre a ocupação e a formação profissional recebida?*
- *Existem mecanismos para conhecer a opinião dos empregadores sobre os egressos da instituição? Quais?*
- *É utilizada a opinião dos empregadores dos egressos para revisar o plano e os programas? Como é feita?*
- *Existem atividades de atualização e formação continuada para os egressos? Quais?*
- *Há participação dos egressos na vida da instituição? Como?*
- *Que tipos de atividades desenvolvem os egressos? Que contribuições sociais têm trazido?*

(Brasil, 2004, p. 35)

O SINAES orienta também para investigar se existe documentação, dados e indicadores para avaliar esta dimensão, como pesquisas ou estudos sobre os egressos e/ou empregadores dos mesmos; dados sobre a ocupação dos egressos e evidências de atividades de formação continuada para os egressos.

Apesar de ser um dos indicadores da eficiência de um programa educativo, a nona dimensão foi considerada, por aqueles que

pensaram a proposta avaliativa do SINAES, entre as que têm menor peso. A forma como foi feita a distribuição desses valores, recebendo menor peso, poderá influenciar os gestores das IES, na priorização de medidas de avaliação de curso pelos egressos, por ocasião da elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

### 1.3 A PERCEPÇÃO DE EGRESSOS COMO INDICADOR PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Na literatura pesquisada foram encontradas poucas referências quanto à percepção de egressos como indicador de avaliação institucional. Os estudos realizados buscam apreender os aspectos considerados relevantes, pelo egresso no seu processo formativo.

Tendo como objetivos analisar o atendimento aos discentes e aos egressos dos cursos de graduação, e também identificar as ações internas propostas para o atendimento aos dois segmentos, a Universidade Federal do Ceará (UFC), realizou uma pesquisa com egressos graduados em 2003 e 2004, totalizando 101 sujeitos, de diversas áreas, incluindo a Enfermagem. O questionário estruturado aplicado constatou que, 72% dos egressos estavam trabalhando na sua área e 88% necessitavam buscar novos conhecimentos para enriquecer sua formação. Quanto à contribuição do currículo do curso no atendimento das necessidades profissionais, 60,4% revelaram considerá-la inadequada ao exercício da profissão (Universidade federal... 2006).

Outro importante relato sobre a prática da Avaliação Institucional contemplando a nona dimensão, foi realizado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA). Foram investigados 17 egressos dos cursos de Administração e Engenharia, porém o instrumento utilizado buscava a representação dos egressos de forma

bastante abrangente. Os resultados foram apresentados na forma de tabelas e gráficos com demonstrativos percentuais dos principais indicadores como: grau de satisfação dos egressos em relação ao curso, atividades de pesquisa, estágios, crescimento como cidadão, infra-estrutura e imagem da escola (Centro Federal... 2006).

Essas pesquisas foram iniciativas internas das duas Universidades para contemplar os critérios da avaliação institucional que evidenciam a importância de um processo avaliativo, considerando a percepção e a avaliação do egresso.

Outras pesquisas sobre a avaliação de cursos na perspectiva do egresso, voltadas especificamente para o curso de graduação em Enfermagem, mostram que essa dimensão destaca importantes aspectos a serem considerados, quando se pretende aproximar o ensino à prática cotidiana.

Cardoso (2002) realizou um estudo no Centro de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (CGE-FMTM). Em uma abordagem quali-quantitativa, pesquisou 108 egressos formados nos anos de 1992 a 1999, com os objetivos de: estudar o processo de formação em Enfermagem segundo a opinião de egressos; verificar a inserção no mercado de trabalho e obter sugestões para melhoria do currículo do curso.

Os resultados mostraram que 37% dos egressos estão inseridos na área hospitalar e 24% em Saúde Coletiva. Com relação à escolha da profissão, 76,4% dos egressos reconhecem ter acertado na opção que fizeram. Quanto ao processo formativo, 83,8% optariam por estudar novamente na mesma instituição, por reconhecerem que o curso contribuiu de forma efetiva na sua formação e que as disciplinas práticas ajudaram na escolha da área de atuação. Os egressos apresentaram como sugestões para a melhoria da qualidade de ensino, a oferta de disciplinas com conteúdos integrados; maior tempo de estágio e residência obrigatória;

maior enfoque em programas de Saúde da Família; maiores investimentos nas pesquisas em Enfermagem; maior intercâmbio acadêmico com a população, e a promoção de palestras e jornadas com a participação dos egressos.

Outro trabalho realizado, nessa direção, foi elaborado pelo “grupo de ensino” do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em uma análise quali-quantitativa apresenta a percepção de 13 egressos inseridos em diversas instituições de saúde em Florianópolis. Os resultados apontam como problemas relacionados ao currículo: ‘tempo insuficiente para as experiências práticas; falta de integração entre as fases; divergência entre o papel do enfermeiro repassado no curso e aquele esperado pelos empregadores; satisfação do egresso em ser enfermeiro e insatisfação quanto ao papel, salário e reconhecimento no mercado’. Apontam, ainda, as contradições entre o discurso e a prática; a visão de integridade do ser humano e a formação contextualizada. Segundo a visão das autoras, esse trabalho contribuiu para uma reflexão sobre o mundo acadêmico e a realidade profissional (Ghiorzi, Ribeiro e Fenilli, 1995).

Com o propósito apenas de investigar a inserção no mercado de trabalho como parâmetro para a avaliação da qualidade do ensino, Soler, Perroca, Santos e Santos (2001), docentes da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP), desenvolveram uma pesquisa junto aos egressos das três primeiras turmas de Enfermagem graduados até 1996. Foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas a 59 egressos. As autoras admitem que o trabalho possibilitou estabelecer vínculos entre a prática e a teoria, de forma a enriquecer o ensino de graduação por promover a visualização de novas formas de intervenção e estratégias acadêmicas, além de contribuir para melhorar as condições gerais do processo de formação.

Outra pesquisa interna realizada por docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná apresentou resultados que

subsidiaram a construção de um novo Projeto Político Pedagógico (PPP), que passou a vigorar em 2003. As autoras fazem uma retrospectiva do processo, e destacam a formação de dois grupos de trabalho: um grupo que ficou responsável por fazer um resgate conceitual dos valores que norteiam a prática da Enfermagem e outro que teve, como atribuição, elaborar um diagnóstico a partir da visão dos acadêmicos, docentes, “egressos” e profissionais dos campos de estágios. No relatório da pesquisa não estão incluídos o instrumento e os resultados obtidos a partir da visão dos egressos, mas as autoras admitem que a pesquisa possibilitou a reformulação do PPP do curso, no sentido de atender às Diretrizes Curriculares Nacionais e também às demandas reveladas pelo diagnóstico realizado (Oliveira, Schineider, Rizzotto, e Rodrigues, 2003)

Nessa direção, destaca-se um projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido por Oliveira e Souza (2004)<sup>1</sup>, sobre o destino profissional dos graduados da USP, cuja finalidade é a de subsidiar o aprimoramento da gestão acadêmica e melhorar a eficiência e eficácia dos cursos de graduação.

Esse projeto de pesquisa apresenta como objetivo ‘desenvolver estudos sobre o perfil dos formados nos Cursos de Graduação da USP; sua atividade profissional atual e trajetória ocupacional; identificar sua apreciação sobre a formação possibilitada pela Universidade; buscar compreender possíveis variáveis intervenientes nas suas escolhas e destinos ocupacionais’.

O projeto propõe realizar o levantamento de dados em três cursos, das áreas de Humanas, Exatas e Biológicas e implantar o sistema de acompanhamento de ex-alunos, como prática usual. Prevê o delineamento e implementação de uma metodologia de avaliação que

---

<sup>1</sup> Oliveira RP, Sousa SZ Programa de estudo sobre o destino profissional de graduados pela USP. [Projeto de pesquisa]; São Paulo – SP, Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação, FEUSP; Versão outubro 2004.

incorpore, ao debate, 'o papel social da Universidade', tanto no que diz respeito ao público interno e externo, quanto ao destino profissional de seus egressos. A pesquisa proposta por esse projeto, trará contribuições valiosas para as IES, por possibilitar a visualização de aspectos relevantes do processo avaliativo, junto aos egressos.

A avaliação no processo educativo deve ser uma prática emancipatória e possibilitadora de transformações demandadas pela sociedade pois, *“os processos avaliativos sempre trazem um potencial de fazer acontecer, de direcionar a ação, de induzir transformações, qualquer que seja a concepção e características presentes na atividade avaliativa”* (Sousa e Freitas, 2004, p. 166).

## **2 OBJETIVOS**

- 1- Apreender a percepção de egressos do Curso de Graduação em Enfermagem do UNASP, em relação ao seu processo de formação, frente às demandas que vivenciam no cotidiano profissional.
- 2- Fornecer subsídios para reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem do UNASP.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO**

Essa pesquisa, de abordagem qualitativa teve como fonte direta de coleta dos dados, um ambiente natural. Triviños (1992) discorrendo sobre pesquisa qualitativa aplicada à área educacional, defende como característica fundamental desse tipo de pesquisa, a descrição de fenômenos impregnados de significados singulares e subjetivos. Os indivíduos envolvidos nas pesquisas qualitativas devem ser entendidos como um conjunto de atores sociais, que revelam dados percebidos como modelos culturais interiorizados e pontos de vista peculiares (Minayo, 1992).

Para atender aos objetivos da pesquisa, a metodologia adotada tem um caráter descritivo exploratório. Segundo Gil (2002), pesquisas descritivas têm como propósito descrever as características de determinada população (grupo) ou fenômeno, bem como descobrir a relação entre variáveis. Por outro lado, as pesquisas exploratórias visam proporcionar maior familiaridade com o problema, a fim de explicá-lo melhor. Para tanto, envolve pessoas que tiveram experiências práticas com o objeto de estudo.

O método adotado foi o Estudo de Caso, identificado por Gil (2002), como uma modalidade da pesquisa qualitativa com grande flexibilidade metodológica, em que se pretende uma exploração mais abrangente e detalhada a respeito do objeto a ser investigado. Esse método é adequado ao delineamento de fenômenos contemporâneos, dentro de uma determinada realidade. O estudo de caso é utilizado com diferentes propósitos no âmbito das pesquisas qualitativas, destacando o de explorar situações da vida real, cujos limites ou contornos não estão claramente percebidos, e o de descrever e explicar determinadas situações dentro de um contexto peculiar.



Para esse autor, o estudo de caso possibilita uma visão global e não um conhecimento preciso acerca do problema ou de suas possíveis causas, assim como identifica possíveis fatores que podem, ou não, ser influenciados por estes.

De acordo com Yin (2005), as etapas normalmente seguidas na realização de um estudo de caso são:

- **Formulação do problema** – essa fase busca entender as causas determinantes da situação a ser investigada.
- **Definição da unidade-caso** – refere-se a um indivíduo em seu contexto social, ou um conjunto de relações. Pode ser definida do ponto de vista temporal e espacial, tendo como critério de seleção o propósito do estudo (intrínseco, instrumental e coletivo).
- **Determinação do número de casos** – Exceto nos casos intrínsecos, o número deverá considerar a “saturação teórica”.
- **Elaboração do protocolo** – define o instrumento da coleta de dados e a conduta para sua aplicação, de acordo, principalmente, com o número de casos que se investiga.
- **Coleta de dados** - recomenda-se utilizar procedimentos diversos para garantir a qualidade dos resultados provenientes das convergências e divergências das observações e recorrer a múltiplas fontes de evidências, a fim de conferir significância ao estudo.
- **Análise dos dados** – deve ser de natureza predominantemente qualitativa, podendo envolver também diferentes modelos de análise, todavia, cuidando

de preservar a totalidade da unidade social. Convém ter muito claro o quadro referencial teórico, a fim de evitar especulações ao realizar essa etapa.

- **Redação do relatório** – Requer um grau de formalidade menor, por ter um delineamento mais flexível, sem, contudo deixar de considerar os aspectos relativos à apresentação do problema, à metodologia empregada, aos resultados obtidos e às conclusões.

## **4 A OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA**

### **4.1 O PROBLEMA**

A formação tradicional em saúde, com base na estrutura disciplinar e nas especialidades, leva a uma fragmentação no ensino relativo à saúde dos indivíduos e coletividades, formando especialistas que dominam tecnologias diversas, mas que são cada vez menos capazes de lidar com a subjetividade e a diversidade sócio-cultural das pessoas. O Ministério da Saúde através da Secretaria do Trabalho e da Educação na Saúde – SEGETES, propõe que os processos de formação dos profissionais de saúde sejam estruturados a partir da problematização do seu processo de trabalho e tenham como objetivos, a transformação das práticas profissionais, da própria organização do trabalho, com vistas às necessidades de saúde das pessoas, à gestão setorial e à promoção da saúde (Brasil, 2003).

Coerente com a recomendação do Ministério da Saúde e com a necessidade da formação de enfermeiros que reconheçam a profissão como um conjunto de práticas sociais, é proposta desse estudo, conhecer e analisar as dificuldades enfrentadas pelos egressos de um Curso de Graduação em Enfermagem, relativas à sua inserção e adequação no mercado de trabalho.

## 4.2 A UNIDADE-CASO

A pesquisa tem como unidade-caso, o processo de formação de egressos do Curso de Enfermagem de um centro universitário privado, confessional e filantrópico, que concluíram o curso em uma Unidade de Ensino, no ano de 2003. Esses estudantes vivenciaram em sua formação, o currículo vigente durante esses anos e, no momento da coleta de dados dessa pesquisa, estavam inseridos no mercado de trabalho no Município de São Paulo ou em cidades próximas.

Assim, esse estudo pressupõe um *caso único, representativo*, classificado por Yin (2005), como *Estudo de Caso Incorporado*. As unidades incorporadas, representadas pelos estudantes, foram selecionadas numa amostragem *intencional* de adesão espontânea. Dessa forma, participaram da pesquisa, egressos formados no ano de 2003, inseridos no mercado de trabalho e que aceitaram participar, voluntariamente do estudo, após os devidos esclarecimentos sobre os objetivos e aspectos éticos legais que o envolvem.

### 4.2.1 O contexto da pesquisa

O cenário desse estudo é, em parte, o mesmo onde fiz o curso de graduação em Enfermagem há 25 anos, e onde, desde agosto de 2002, atuo como docente, nas disciplinas de Terapias Naturais e Fundamentos do Processo Gerencial.

Fundado em 1915, o Instituto Adventista de Ensino (IAE), teve seu processo de credenciamento como Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) concluído em 1999. Atualmente, funciona em três "campi": Sendo um localizado na capital, abrangendo uma área de 300.000m<sup>2</sup>, com ampla área verde e infra-estrutura para moradia de alunos

em regime de internato e semi-internato; os dois outros, nos municípios de Engenheiro Coelho e Hortolândia. No campus São Paulo, cenário desse estudo, desenvolve-se desde o ensino infantil até a Pós-graduação.

O UNASP, campus São Paulo, está situado na grande Metrópole Brasileira, cujo referencial de serviços de saúde e educacionais são reconhecidos em todo país, localizado na Região Sul do município de São Paulo, no bairro Capão Redondo. Tem como mantenedora a União Central Brasileira da Igreja Adventista do Sétimo Dia.

O UNASP é uma instituição filantrópica, confessional, com fins de ensino, pesquisa e extensão. Tem como pressuposto pedagógico uma concepção filosófica que se fundamenta na visão bíblico-cristã do homem como ser integral e na formação científica, técnica e espiritual, como elementos fundamentais para o desenvolvimento das potencialidades humanas (Centro Universitário... 2001a, p. 7).

Tem como missão: *“educar no contexto dos valores bíblico-cristãos para o viver pleno e a excelência no servir”*, como visão *“ser um Centro Universitário reconhecido através da excelência dos serviços prestados, seus elevados padrões éticos e da qualidade pessoal e profissional de seus egressos”* e como lema: *“Educar e Servir”* (Centro Universitário... 2001a, p. 4).

A filosofia educacional adventista defende a aquisição de hábitos saudáveis e, através da obra médico-missionária, atua com ações de cunho social, a fim de promover melhores hábitos relativos à saúde, em busca de uma melhor qualidade de vida, segundo os princípios bíblicos. Busca educar para servir e, desde 1844 quando se originou nos Estados Unidos, adotou como modelo organizacional escolas vinculadas às Igrejas. Difundiu-se no Brasil por volta de 1910, desenvolvendo assistência à saúde baseada no modelo hospitalar (Faustino, 2004).

O presente estudo aborda a Pedagogia Adventista, assim denominada, por integrar uma linha filosófica peculiar que orienta o Sistema Educacional Adventista, responsável pela formação de 1.200.000 alunos da educação básica ao Ensino Superior, através de 6.500 instituições, em cerca de 150 países. No Brasil, existem 400 unidades escolares, nas quais estudam 110 mil alunos. (Confederação...,2004)

Os princípios metodológicos que servem como base às práticas curriculares nas escolas adventistas, estão descritos em um documento denominacional sobre a Pedagogia Adventista. Este documento trata da integração fé e ensino, que são delineados pela cosmovisão bíblico-cristã, cujo objetivo é levar os alunos a internalizarem uma visão de mundo orientada para o serviço e motivada pelo amor. (Confederação...,2004)

Trata também do estímulo ao espírito de investigação, reflexão e criatividade em que o docente contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual do discente, estimulando-o a procurar respostas para suas indagações e instigando-o a fazer novas perguntas.

Considera o conhecimento da realidade do educando como ponto de partida, sendo que o docente deve conhecer a realidade de vida do educando e ao introduzir um tema deve fazê-lo sempre na perspectiva deste, relacionando as partes com o todo. Tal postura contribuirá para estimular o aluno na sua trajetória e para orientá-lo na compreensão e elaboração de questões mais amplas.

Discute a relação teoria-prática, e considera que *aprender fazendo e fazer aprendendo*, são elementos de um círculo harmonioso que na concepção pedagógica Adventista, integram o processo ensino/aprendizagem de forma indissolúvel, pois não é produtivo deter-se no ensino de conceitos quando estes não estão ligados às práticas cotidianas.

Trata da interação afetiva, pois acredita que é pela conquista do coração que se obtém a amizade e se contribui para desenvolver a auto-

estima, essencial no crescimento da personalidade, bem como o sentimento de aceitação, segurança e inter-relacionamento. (Confederação..., 2004)

O ensino de valores é a axiologia que deve permear o currículo escolar e influenciar um viver coerente com os princípios básicos da ética cristã valorizando o ser humano como membro de uma comunidade, com responsabilidades e direitos para com o meio ambiente, a vida e a família.

Outro princípio é o respeito à unicidade do educando. Reconhecendo e respeitando a individualidade e os valores pessoais, sem, contudo, negar a importância da integração com o grupo.

A Pedagogia Adventista considera o espírito cooperativo no espaço escolar, excelente oportunidade para o desenvolvimento contínuo e de formação do caráter. Trabalhos em grupo, envolvimento em projetos de auxílio à comunidade e participação ativa dos educandos no apoio aos seus pares, são algumas alternativas aplicáveis a esse princípio.

Traz a interdisciplinaridade como o modelo educativo que não pode ser fragmentado na aplicação de conteúdos das diferentes disciplinas, pois a relação epistemológica entre os diferentes saberes deve ser construída de maneira harmoniosa.

Trata do preparo para servir, não entendido como subserviência nem como humanitarismo altruísta, mas como essência do amor cristão e do reconhecimento da relação igualitária entre seres humanos.

Finalmente, considera que tanto a orientação didático-pedagógica como a prática pedagógica devem ser coerentes com os princípios elencados anteriormente e também com o Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino; devem abranger atividades diversificadas, de forma que estimulem todos os sentidos, envolvendo todas as áreas do currículo e contemplando todos os objetivos propostos. O uso

de tecnologias como recurso educacional deve ir além do ensino instrumental, para a valorização do ser humano e dos significados que são produzidos nessa interação. (Confederação...,2004)

A avaliação sistemática da aprendizagem deve garantir o incremento das capacidades e habilidades, da motivação, e da autoconfiança tanto do educador como do educando, bem como das responsabilidades pela própria aprendizagem. É essencial que seja contínua, integrada, abrangente, versátil, e de caráter compreensivo, de forma a incentivar o compromisso do educando com o seu próprio crescimento. Deve ainda considerar as diferenças individuais e as várias formas de ensinar, utilizando diferentes instrumentos de aferição do aprendizado.

#### **4.2.2 O Curso de Enfermagem**

Para atender à necessidade de mão-de-obra para o trabalho missionário com os doentes, em 1968 foi criado o curso de graduação em Enfermagem, conhecido como Faculdade Adventista de Enfermagem (FAE), tendo sido autorizado pelo Conselho Federal de Educação através do Decreto Federal nº 62.800 de 31 de maio de 1968 e reconhecido através do Decreto 73.535 em 02 de março de 1969. Das 27 alunas que compuseram a primeira turma, 21 graduaram-se (Centro Universitário... 2001b).

Uma característica importante do Curso de Enfermagem do UNASP é o fato de receber estudantes vindos de todos os estados brasileiros, e também alguns de outros países como: Bolívia, Chile, Peru, França e Angola. Esta diversificação ocorre pelo fato da escola possuir residencial feminino e masculino, com capacidade para 400 alunos e manter intercâmbio cultural com outras escolas denominacionais Adventistas.



Na última avaliação realizada pelo Ministério da Educação e Cultura em 1999, a FAE obteve conceito B. Com a transformação em Centro Universitário em 2000, o nome foi alterado para Curso de Enfermagem do UNASP. Este é normatizado pelo Regulamento Interno, subordinado ao Regimento Geral do Centro Universitário e vem tendo seu Projeto Político Pedagógico reelaborado por uma comissão composta por professores enfermeiros, com experiência profissional e docente. Nele estão inseridas as concepções filosóficas, conceituais e estruturais do curso.

O Curso de Enfermagem do UNASP tem como missão “*o desenvolvimento do aluno em suas potencialidades integrais como ser saudável, capacitando-o para o processo do cuidar em Enfermagem*” (Centro Universitário... 2001b, p. 8).

A proposta pedagógica do curso emerge, assim, dos valores ético-político-cristãos, que visam preservar e desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais dos alunos, tendo como critério o seu crescimento harmônico, capacitando-os para o desempenho de responsabilidades técnicas, científicas e administrativas no campo da Enfermagem (Centro Universitário... 2001b).

A metodologia problematizadora, proposta no Projeto Político Pedagógico norteia o Curso de Enfermagem do UNASP, não tendo sido encontrada indicação a partir de qual referencial teórico foi definida.

O perfil do profissional que o curso pretende formar é fortemente influenciado pelo fato de grande parte do grupo de alunos serem provenientes de regiões diversas do país ou de outros países. Por essa razão prevalece a formação generalista enfocada num perfil epidemiológico mais amplo, descrito no Projeto Político Pedagógico como segue:

*O egresso do Curso de Enfermagem é um profissional generalista, apto a dar respostas às especificidades de saúde da população, visando o indivíduo, família e comunidade, através de ações planejadas, fundamentadas no perfil epidemiológico e quadro sanitário do país, reconhecendo os condicionantes sócio-políticos e*

*econômico-culturais, atento aos resultados da globalização. Deverá desenvolver habilidades e competências para auto-direcionar-se na formação crítica, na construção do conhecimento, bem como para gerenciar os processos de trabalho. Deverá ser agente ativo de transformação social e de mudança no cenário da Enfermagem (Centro Universitário... 2001b, p. 12).*

Os critérios de seleção dos campos de prática residem na facilidade de acesso, para os alunos, e na oferta de oportunidades para o desenvolvimento de procedimentos técnicos. Os objetivos do Ensino Clínico, descritos em seu Manual, são: “... *oferecer oportunidades para o aluno complementar e aplicar seus conhecimentos técnico-científico-culturais (...) através de atividades (...) em conformidade com a programação da disciplina*” (Centro Universitário..., 1999, p. 7).

O Ensino Clínico (EC) é oferecido em instituições públicas, privadas e beneficentes, selecionadas em função das condições que oferecem para o aprendizado. Os convênios estabelecidos são semestrais ou anuais, podendo ou não ter continuidade nos semestres seguintes.

Atualmente, o Curso de Enfermagem conta com 27 campos para EC, que recebem cerca de 200 alunos por semestre. Estes campos estão assim organizados: Unidades Básicas de Saúde do município de São Paulo e municípios circunvizinhos à IES; Unidades de Internação Hospitalar em Instituições Públicas Municipais, Estaduais e Beneficentes; Clínica de Terapias Naturais; Creches e Escolas. O Curso de Enfermagem conta ainda como campo de EC, com uma Policlínica dentro do Centro Universitário destinada ao atendimento ambulatorial da comunidade do entorno.

A distribuição dos campos de EC é feita considerando as necessidades das disciplinas ofertadas em cada semestre, e o quantitativo de alunos matriculados. O número de alunos, em cada campo, varia de seis a dez, dependendo da gravidade dos pacientes e da complexidade das atividades a serem desenvolvidas. Cada grupo de alunos é acompanhado por um professor que também ministra as aulas teóricas e integra o corpo docente do curso.

O UNASP dispõe de uma biblioteca com acervo bibliográfico específico disponível em: [www.unasp.br](http://www.unasp.br). Conta ainda com laboratórios Específicos e Gerais: Laboratório de Enfermagem; Anatomia Humana; Computação; Eletroterapia e Massoterapia; Fisiologia do Exercício – Lafex; Fisiologia Humana; Fisioterapia Geral I e II; Microbiologia e Genética; Microscopia, Citologia e Histologia; Química I e II, Bioquímica, Bromatologia e de Técnica Dietética e Tecnologia de Alimentos.

Os programas de atividade de extensão universitária integram o atendimento à população do campus e a comunidade vizinha, mais especificamente com atividades que são realizadas na Policlínica Universitária, nos Ambulatórios de Saúde Mental e de Prevenção do Câncer Ginecológico e nas Feiras de Saúde.

#### **4.2.3 O currículo do Curso de Enfermagem do UNASP**

A definição de currículo emerge do termo original proveniente do latim “*curriculum*” que significa percurso ou caminho, sugerindo uma trajetória a ser percorrida na intenção de chegar a um destino. Embora se entenda, a partir desse conceito, que o currículo é compreendido além da grade de disciplinas que compõem um curso, esse trabalho parte de uma perspectiva conceitual de que:

*O currículo é uma construção social da escola, um instrumento pelo qual ela delimita um espaço onde vão ocorrer as experiências de ensino e aprendizagem, com vistas a um processo de formação, em um determinado nível de educação escolar, durante certo período de tempo (Maia, 2004, p. 104).*

O currículo que vigorava na Faculdade Adventista de Enfermagem para a formação dos graduandos da turma de 2003, período desse estudo, orientava-se pelo modelo tradicional de disciplinas, estabelecido em 1996 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse currículo as áreas temáticas bem como as respectivas cargas horárias, que

deveriam ser contempladas na matriz curricular eram definidas pelo CNE. Nesta matriz, as disciplinas eram agrupadas em blocos temáticos, segundo as áreas do conhecimento: Humanas, Biológicas e Administrativas. Estabelecia também as disciplinas consideradas instrumentais e básicas para o aprendizado e exercício profissional, e determinava as disciplinas teórico-práticas, com suas especificidades.

Nesse modelo, o curso se desenvolvia em quatro anos, com uma carga horária total de 4.320 horas distribuídas em etapas semestrais. No primeiro ano eram oferecidas as disciplinas consideradas “básicas”, constituídas predominantemente pelas áreas de humanas e instrumentais. A partir do terceiro semestre eram introduzidas as disciplinas teórico-práticas, sempre com uma carga horária preponderante destinada ao Ensino Clínico, correspondente a 33% do total de horas do curso.

Seguindo o modelo prescrito pelas DCN, o Curso de Enfermagem do UNASP procurou adequar o currículo à sua realidade (ANEXO I).

Pelo fato do estudo corresponder ao período de 2000 a 2003, a turma em questão conviveu com as alterações curriculares, propostas e implantadas a partir da elaboração do Projeto Político Pedagógico (Centro Universitário... 2001b), cujo conteúdo apontava significativas mudanças conceituais e metodológicas, que refletiam na nova matriz curricular, e conseqüentemente, eram objeto de comparações freqüentes entre esses estudantes.

É importante ressaltar que, para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, foram realizadas entrevistas com os gerentes dos serviços de Enfermagem das principais instituições empregadoras, a fim de colher informações sobre o desempenho dos profissionais formados pelo Curso de Enfermagem do UNASP. Paralelamente, foram promovidas reuniões com docentes, com o objetivo de provocar reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem e apontar as necessidades de

aperfeiçoamento das práticas didático-pedagógicas, de modo a promover uma melhor formação acadêmica.

A partir dessas informações e reflexões foram propostas alterações significativas na matriz curricular do Curso de Enfermagem do UNASP, buscando contemplar as determinações das novas DCN aprovadas em 2001. As modificações pretendidas, por esta matriz curricular, são apresentadas a seguir, conforme apontadas no PPP do curso:

- Inserção de disciplinas teórico-práticas, específicas da Enfermagem e também de conteúdos referentes ao contexto universitário e próprio do mundo da Enfermagem e do trabalho, a partir do 1º semestre do Curso a fim de propiciar maior motivação do aluno e certificação da sua escolha.
- Fusão de disciplinas teórico-práticas da área de Fundamentação e Assistência de Enfermagem. Fixação de três eixos paralelos no processo ensino-aprendizagem com o objetivo de oferecer uma composição lógica e seqüencial de componentes curriculares:
  1. O eixo do **sadio para o doente** (da promoção e prevenção para o tratamento e reabilitação).
  2. O eixo do **ciclo de vida** (concepção, gravidez, infância, adolescência, adulto, senilidade).
  3. O eixo das atuações **mais simples para as mais complexas**.

Foi proposta também, a inserção de disciplinas filosófico-sociais e espirituais ao longo de todo o Curso, partindo de concepções gerais para outras de caráter específico da Enfermagem, com a finalidade de acentuar a formação humanístico-cristã e a definição de conteúdos

transversais, presentes em todas as disciplinas que reforçam as práticas e que “tonalizam” o Curso.

Foi feita ainda a inclusão de disciplinas optativas com a intenção de motivar o aluno para novos e específicos conhecimentos e a previsão de carga horária para atividade extra-classe, a fim de possibilitar a participação dos alunos em atividades de extensão universitária, projetos comunitários, atividades de iniciação científica e estudos independentes e complementares.

E por fim, foram atribuídas 378 horas/aulas para o Estágio Curricular Supervisionado, visando atender as DCN e propiciar, ao discente, no final do Curso, a possibilidade de optar por áreas de seu interesse, de atuar com mais autonomia, numa abordagem multiprofissional e transdisciplinar. (Centro Universitário... 2001b).

Contudo, não foi contemplado ainda, o número de horas do Estágio Curricular Supervisionado determinado pelas DCN, e que deveria corresponder a 20% da carga horária total do curso, ou seja, 864 horas. O colegiado do curso considerou inviável essa possibilidade, pois para atender a essa exigência teria que reduzir, drasticamente, o número de horas atribuídas às disciplinas de formação específica, tanto na teoria como na prática, posto que o curso já destinava 33% da carga horária total para o EC em Instituições de saúde. Também entendendo que essa conduta visava preservar a qualidade do ensino que sempre priorizou a inserção do discente no campo de prática assistencial, o mais precocemente possível, a fim de aproximá-lo do seu campo de atuação profissional.

Alguns aspectos relativos à turma de formandos em 2003 merecem considerações, segundo depoimento oral do atual coordenador do curso.

A relação candidato x vaga no processo seletivo no ano 2000 foi de 410 alunos para 120 vagas. Foram aprovados 80 alunos,

distribuídos inicialmente em duas classes, uma com 55 e a outra com 25 alunos, denominadas turmas A e B, respectivamente.

Em 2001 houve uma mudança na coordenação do curso com transferência interna de funções, passando o vice-coordenador para a coordenação e a coordenadora assumindo a diretoria de graduação do Centro Universitário. Neste ano foi feita ainda, uma reconstrução didático-pedagógica da matriz curricular o que causou um impacto negativo nas turmas, pois os alunos, sujeitos da pesquisa, faziam comparações e achavam a nova matriz, bem melhor do que a que estavam cursando.

Em 2002 foram ampliados os espaços físicos dos laboratórios de Fisiologia, Citologia, Histologia e Patologia; o curso passou a usar novas dependências com ambientes mais amplos e também novos e melhores equipamentos.

A escola passava por contenção de despesas, devido à abertura de novos cursos e cobrança de valores mais elevados por parte das instituições de saúde conveniadas para o EC. Outro fator que contribuiu para a contenção de despesas foi o início da construção de um prédio que abrigaria a nova biblioteca e mais salas de aula.

No início do ano de 2003, em decorrência da redução do número de alunos, as turmas A e B foram agrupadas em uma grande turma de 70 alunos. Esta junção não foi aceita com naturalidade pelos alunos, que apresentaram dificuldades no ajustamento, o que transparecia nitidamente, pela divisão, entre eles, nas tomadas de decisão, sempre postas em dois pólos, e até na disposição das cadeiras em sala de aula.

O corpo docente, nesse período, era composto por 54 professores, sendo um pós-doutor, três doutores, dezenove mestres e trinta e um especialistas. Destes, seis cursaram Licenciatura, quatro Pedagogia e dois Metodologia do Ensino Superior. Quarenta e seis professores eram “aulistas”, e os outros eram de dedicação exclusiva, com jornada de 40

horas semanais. O plano de carreira privilegiava a titulação e produção científica dos docentes, e havia também incentivos para qualificação permanente do corpo docente (Moraes, 2003).

#### 4.3 O PROTOCOLO DA PESQUISA

O mapeamento para localização dos egressos foi feito a partir de uma listagem fornecida pela secretaria do Curso de Enfermagem do UNASP.

Para o desenvolvimento do estudo foram feitos contatos informais com os prováveis colaboradores, verificando a disponibilidade de participarem do mesmo. Posteriormente, foi marcada, de maneira formal, uma entrevista em local, data e período pactuados com os sujeitos.

Nessa ocasião, foram dadas as informações sobre a pesquisa de acordo com os procedimentos éticos formais, tendo sido apresentado e colocado em discussão o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (ANEXO II), que formaliza a concordância do egresso em participar do estudo, através de entrevistas gravadas em fita magnética, para posterior análise.

As entrevistas foram individuais e confidenciais e após a transcrição das falas, os depoimentos foram devolvidos aos entrevistados, a fim de serem validados e somente após a aprovação, os conteúdos foram analisados.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da EEUSP (ANEXO III).



#### 4.3.1 A população do estudo

A população foi constituída por egressos do Curso de Enfermagem do UNASP, formados no ano de 2003 e que, na ocasião da coleta de dados, estavam inseridos no mercado de trabalho na grande São Paulo ou em cidades vizinhas. O número de alunos graduados em 2003 foi de 70 alunos, muitos dos quais, por serem provenientes de lugares diversos, retornaram às suas cidades de origem, limitando a representação da amostra.

Esgotadas as possibilidades de localização, foram colaboradores do estudo, 32 ex-alunos.

#### 4.3.2 O instrumento de coleta dos dados

Para a coleta de dados foi adotada a técnica da entrevista *focalizada com roteiro semi estruturado*, que, segundo Gil (2002), embora livre, enfoca um tema bem específico, cabendo ao entrevistador conduzir de tal forma que o entrevistado não se desvie do foco proposto.

O instrumento foi submetido a um pré-teste a fim de ser validado quanto ao alcance dos objetivos, sendo composto de duas partes: na primeira constam, a caracterização dos sujeitos e o contexto relativo à sua atuação profissional; na segunda busca-se a percepção dos egressos quanto ao seu processo de formação, e foi realizada tendo como questões norteadoras:

- 1- Como você descreve o seu trabalho atual como enfermeira(o)?
- 1 Quais as facilidades que você encontra, no seu cotidiano, e que você considera estarem relacionadas à sua

formação no curso de graduação em Enfermagem?

- 2 Quais as dificuldades que você encontra, no seu cotidiano, e que você considera estarem relacionadas à sua formação no curso de graduação em Enfermagem?
- 3 De acordo com a sua vivência atual, que mudanças você proporia no currículo do Curso de Enfermagem do UNASP para aprimoramento do processo ensino/aprendizagem?

#### 4.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise e a interpretação dos dados coletados nas entrevistas tiveram como base a *análise de conteúdo* de Bardin definida como:

*Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).*

Dessa forma, o método adotado pressupõe três momentos: pré-análise; exploração do material e interpretação dos conteúdos.

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita, e corresponde a um período de intuições. Tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as idéias iniciais, de modo a conduzir a um esquema preciso o desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

Esta primeira fase preconiza ainda: a escolha das falas a serem submetidas à análise, a categorização para análise temática e a modalidade de codificação para o registro dos dados.

Bardin (1977) define as categorias como classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico. O agrupamento deve ser efetuado considerando os caracteres comuns das falas representativas destes elementos. A categorização tem como primeiro objetivo fornecer uma representação simplificada dos dados brutos, por condensação.

As categorias são organizadas e codificadas, sendo a *codificação* o tratamento do material que corresponde à transformação dos dados brutos do texto, por recorte, agregação e enumeração, em unidades temáticas significativas. A partir daí se propõe inferências e interpretações previstas ou inesperadas, permitindo atingir a representação do conteúdo.

Com o intuito de preservar o anonimato dos sujeitos, eles foram denominados “Enfermeiro” e simbolizados por: E1, E2... E32. As unidades de significado destacadas foram agrupadas por semelhança e codificadas de forma a situá-las nos discursos dos egressos.

A categorização consistiu essencialmente de operações de reagrupamento das unidades de significado, em função dos objetivos do estudo, o que permitiu a identificação das seguintes categorias: a formação de competências técnico-científica; a formação de competências sócio-educativas; a formação de competências ético-políticas; elementos constitutivos do processo educativo e os elementos constitutivos do programa de ensino.

A interpretação dos dados gerada a partir da fala dos egressos representa os aspectos mais significativos do processo de formação e foram analisados de acordo com o referencial temático, considerando também o PPP do Curso de Enfermagem do UNASP, construído a partir dos pressupostos filosóficos do sistema educacional adventista.

#### **4.4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA**

A amostra consistiu de 32 sujeitos, egressos do curso de enfermagem do UNASP, graduados em 2003. Destes, nove eram do sexo masculino, prevalecendo a faixa etária de 27 a 31 anos; 23 eram do sexo feminino com predomínio da faixa etária de 23 a 30 anos. Dos 32 egressos, 18 eram técnicos ou auxiliares de enfermagem antes da graduação, 26 estavam cursando pós-graduação “lato sensu” e apenas um havia ingressado em um programa de mestrado. Com relação à área de atuação, houve prevalência de inserção dos egressos, em Instituições Hospitalares Públicas e Privadas (26) e em segundo lugar nos Serviços de Saúde Pública, com destaque para o PSF (15). Por último, vários se encontravam na área de Ensino Técnico (14) e alguns, no Ensino Superior (02). A grande maioria dos entrevistados (25) relatou ter tido experiência em mais de um local de trabalho e destes, oito assumiram cargos de gerência.

## **5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS**

A análise das entrevistas permitiu resgatar cinco categorias com suas respectivas unidades de significado, abstraídas dos discursos dos egressos. Considerando os objetivos da pesquisa, as categorias foram analisadas segundo o referencial temático abordado, o que confere um sentido singular a cada uma delas.

- 1 A Formação de Competências Técnico-científicas
  - Elementos facilitadores
  - Elementos dificultadores
  - Sugestões para a transformação do currículo
- 2 A Formação de Competências Sócio-educativas
  - Elementos facilitadores
  - Elementos dificultadores
  - Sugestões para a transformação do currículo
- 3 A Formação de Competências Ético-políticas
  - Elementos facilitadores
  - Elementos dificultadores
  - Sugestões para a transformação do currículo
- 4 Elementos Constitutivos do Processo Educativo
  - A instituição
  - O docente
  - O discente
- 5 Elementos Constitutivos do Programa de Ensino
  - Estratégia de ensino e avaliação
  - Modelo formativo hospitalocêntrico
  - Relação teoria/prática
  - Organização dos conteúdos curriculares

As três primeiras categorias fazem referência às dimensões das competências previstas nas DCN para a formação do enfermeiro, em que é apontado o perfil do egresso, como sendo um profissional: generalista, crítico e reflexivo, com competência técnico-científica, ético-político, social e educativa. (Brasil, 1996)

A análise destas categorias parte da compreensão de competência definida por Perrenoud (1999, p. 7) como, “*a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*”. Em outras palavras, é a capacidade de articular e mobilizar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, para resolução de problemas e enfrentamento de situações imprevisíveis em um determinado contexto cultural ou de trabalho concreto.

Na categoria I, que diz respeito à formação de competências técnico-científicas, foi possível identificar na fala dos egressos as seguintes unidades de significado: elementos facilitadores, elementos dificultadores e sugestões para a transformação do currículo.

É importante considerar que, para as categorias II e III, “*A formação de competências sócio educativas e ético políticas*”, foram resgatadas as mesmas unidades de significados da primeira categoria, relativas aos elementos facilitadores e dificultadores, e as sugestões para a transformação do currículo.

A quarta categoria identificada diz respeito aos *elementos constitutivos do processo educativo*. Zabalza (2004), ao abordar a temática do ensino universitário na perspectiva do cenário educacional e de seus protagonistas, defende a idéia de que a instituição em seu contexto, os conteúdos, os professores e os alunos representam eixos estruturantes, cujas influências complexas e multidimensionais se entrecruzam ao incidirem sobre o resultado final do processo educativo. Coerente com essa visão, as unidades de significado da quarta categoria, verbalizadas pelos egressos, fazem referência: ao *docente, discente e à instituição de ensino*.

Por abrangerem unidades de significado bastante expressivas para o processo de formação do enfermeiro, destacam-se na quinta categoria os *elementos constitutivos do programa de ensino* representados pelas unidades de significado: *estratégia de ensino e avaliação; modelo formativo hospitalocêntrico; relação teoria/prática e organização dos conteúdos curriculares*, com destaque para a necessidade de melhorar o ensino de administração.

São apresentadas, a seguir, a análise das categorias e suas respectivas unidades de significado:

## 5.1 CATEGORIA I - A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS TÉCNICO-CIENTÍFICAS

Nessa categoria são analisadas as Unidades de significado relacionadas às competências técnico-científicas esplanadas por Kurcgant (2006)<sup>2</sup>, como a capacidade de articular ciência e técnica; capacidade de conhecer, intervir e facilitar intervenções nas situações de saúde-doença e capacidade de reconhecer, e atuar, nos diferentes cenários de saúde.

Perrenoud (1999), ao defender um ensino voltado para a construção de competências, propõe que os currículos sejam alicerçados em conhecimentos pautados no saber contextualizado, e ancorados na ação.

Com base nessas premissas, foram resgatadas nos discursos dos egressos várias falas relacionadas à atuação profissional referentes à formação de competências técnico-científica durante a graduação. As unidades de significado que compõem essa categoria,

---

<sup>2</sup> Kurcgant P. A profissão – Enfermagem. O profissional – Enfermeiro. Palestra ministrada no Curso de Enfermagem do Centro Universitário Adventista de São Paulo. São Paulo: 2006.

destacadas a seguir são: os elementos facilitadores; os elementos dificultadores e as sugestões para transformação do currículo.

### 5.1.1 Elementos facilitadores

Com relação à unidade de significado “*elementos facilitadores*”, merecem destaque as referências feitas ao embasamento teórico, como sendo de fundamental importância para o início da atuação profissional. São apresentadas a seguir algumas “falas” que evidenciam o reconhecimento do egresso nessa direção:

*O curso te dá uma base muito boa. A graduação te ajuda, tanto na anatomia, na fisiologia, no cuidar do paciente, na forma que você vê, não é só aquele negócio mecânico de chegar e fazer, você sabe o porquê dessas coisas. (E11)*

*(...) a gente sempre tem uma base, não vem nada muito cru, A teoria no UNASP é muito boa, a gente chega com uma base muito boa mesmo. Muito boa... (E13)*

*O exame físico, sem dúvida ajudou muito... Exame físico é fundamental para você conseguir começar... Para começar tem que saber exame físico e fisiologia. Fisiologia não tem como escapar, fisiologia é fundamental. Farmacologia também é muito importante para você aprazar as medicações. Há tudo... Tudo vem da graduação!!! (E24)*

Os egressos mencionam também a formação generalista como um aspecto facilitador de grande relevância, contemplado na formação e que é imprescindível quando se depara com situações imprevistas. A formação generalista lhes permite a condição de acessar os conhecimentos que foram sendo sedimentados durante a graduação, nas diversas áreas de atuação.

*(...) as matérias na verdade praticamente todas elas me facilitam a vida porque eu trabalho no todo, no geral... (E1)*

*Quando eu fui trabalhar no “hospital x” e comecei a fazer as práticas mesmo, eu pensei: sou recém formada, eu não sei nada, era assim que eu me sentia: não sei*



*absolutamente nada... Acabei de sair da faculdade, mas eu não sei nada... Só que, quando você vai fazer o trabalho, quando você vai praticar você lembra que você sabe, porque uma hora você aprendeu na faculdade, o curso te deu aquilo... (E8)*

*(...) você não fez tantas vezes, você não tem habilidade, mas, você já fez e você sabe como fazer, basta lembrar!!! Porque você já viu aquilo, o curso te deu essa possibilidade de passar por aquela situação alguma vez... Isso eu tenho muito claro, que a graduação me deu... Deu-me essa segurança!!! Eu não tinha segurança porque eu só tinha feito poucas vezes, ou eu só tinha lido, nunca tinha feito, mas eu sabia! Quando eu fui fazer eu falei: não!!! Eu já aprendi isso na faculdade, só preciso lembrar. (E8)*

*Eu percebo que graças à graduação a gente consegue com maior facilidade entender todo o processo, (da doença)... Eu acho que isso vem da graduação... a gente consegue entender como que o processo da doença começa, como que um efeito colateral acontece e isso é devido a você ter uma compreensão clara de princípios de anatomia, de patologia, de fisiologia que você adquiriu na faculdade. (E22)*

*A faculdade direcionou bem e ensinou o caminho por onde a gente deveria ir... Contribuiu, e muito. Muitas vezes surge alguma dúvida, tanto no trabalho do PSF quanto no Hospital "X", eu vejo que o conteúdo que a gente recebeu na faculdade, que eu ainda tenho guardado bastante coisa do que a gente aprendeu lá e às vezes precisa estar buscando e sempre encontra. Eu vejo que foi de grande valia, que o teórico foi de grande grandíssima valia. (E23)*

Percebe-se, nesses discursos, coerência com o perfil do egresso dos cursos de Enfermagem preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que apontam para um profissional enfermeiro generalista, crítico e reflexivo, com condições de assumir e validar o “papel” essencial da educação, que, segundo Nimtz, (2003) é o de vincular a educação escolar ao universo profissional.

Essas falas também são coerentes com a filosofia educacional adventista quando discute a relação teoria-prática, pois considera essa relação, constituída de elementos que se harmonizam e integram o processo ensino/aprendizagem de forma indissolúvel. Prevalece ainda a formação generalista enfocada num perfil epidemiológico mais amplo, descrito no Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem do UNASP. (Centro Universitário... 2001b, p. 12)

### 5.1.2 Elementos dificultadores

Os elementos considerados, pelos egressos, como dificultadores para o desempenho de competências técnico-científicas, necessárias para o exercício profissional, são diversificados e apontam deficiências relacionadas aos processos de trabalho assistir, gerenciar e pesquisar, tanto no âmbito hospitalar como nos serviços de Saúde Pública, UBS e PSF.

As falas a seguir denotam a percepção do egresso com relação à formação de competência para o trabalho em Saúde Pública, com relação aos aspectos administrativos e também quanto à necessidade do conhecimento e do domínio dos programas instituídos:

*(...) basicamente a dificuldade que tenho é em relação à administração. É mais mesmo na parte de Saúde Pública que eu estou sentindo essas dificuldades. Eu tenho que meio que “nadar” no que eu já conhecia... Antes da Enfermagem eu trabalhava em administração, mas em “empresa privada”, não tinha nada a ver com saúde. (...) uma coisa importante que eu acho: eu saí da faculdade sem saber que existia isto, aí quando eu entrei lá no PSF é que eu fui descobrir... Saí da faculdade sem saber de todos estes programas que a gente encontra, SIASUS, SIAB, SIS pré-natal, sem saber nada disso. (E1)*

*Quando eu entrei no PSF, me senti totalmente perdida, Então quando eu cheguei ao posto de saúde, eu não sabia por onde começar, porque a minha cabeça era totalmente voltada a administração hospitalar, técnicas... Essas coisas... .A parte final da minha formação foi totalmente administração hospitalar. A gente teve umas duas semanas dentro do posto de saúde, mas não deu pra ter a noção do que é ser um enfermeiro de PSF. Então, eu tive um pouquinho de dificuldade ao chegar ao posto de saúde sem ter um preparo específico. As duas semanas que tivemos na UBS, foi pouquinho coisa, só deu para clarear um pouquinho. (E10)*

Faustino, (2004) comenta que a pedagogia das competências defendida por Perrenoud e Le Boterf responde muito bem às exigências de uma formação no contexto das Políticas Públicas de Saúde, atrelada à prática profissional em que se insere, e na identificação de

situações-problema reais e complexos do dia-a-dia. Segundo essa autora: “Desenvolver no graduando a capacidade de mobilizar e aglutinar todos esses saberes combinatórios para a formação de competências, configura-se o maior desafio dos educadores e das Universidades”. (Faustino, 2004, p. 56)

Nos discursos dos egressos são feitas referências também às dificuldades com a execução de procedimentos técnicos gerais e de áreas específicas, como UTI adulto e neonatal. Segundo o depoimento de alguns egressos, essas dificuldades foram superadas com o passar do tempo, e reconhecem a limitação do tempo para contemplar a amplitude, a especificidade e a complexidade da formação do enfermeiro.

*(...) eu tive um pouco de dificuldade, por exemplo: os cuidados com o recém nascido, na faculdade a gente não viu isso. Na FAE a gente não passou em berçário. Medicamentos que eu nunca ouvi falar... Bastante gente tem dificuldade. Então às vezes na clínica médica teve procedimentos que eu nunca vi, (quando remanejada) eu fui humilde e perguntei para outros enfermeiros... Eu perguntei e aprendi... Porque nem na prática nem na teoria eu me lembro de ter sido falado naquilo. (E17)*

*Por eu não ter tido experiência como técnica ou auxiliar, eu tive que buscar. ...na UTI, eu aprendi na marra e na prática. O Curso trouxe pouca bagagem, eu tive que buscar o conhecimento que eu não tinha tido tanto na graduação. Os primeiros anos foram puxados, a pressão era bem forte, “você é enfermeiro como que você não sabe fazer isso”? ...você lembra um pouco da teoria e relaciona com a prática. Mas... É complicado... Eu senti muito no começo, mas a gente é esperta, busca, aprende e se dá bem. (E16)*

*Na questão da técnica, como eu nunca trabalhei como auxiliar nem técnico, eu aprendi e continuo aprendendo, cada dia estou aprendendo na prática. ...eu encontrei bastante dificuldade da parte técnica, por exemplo, não tivemos muitas aulas bem específicas na parte de emergência foi meio pincelado, nem de UTI. Eu fui convidado para trabalhar no Hospital “X”, é um hospital muito grande, e eu fiz a entrevista, fiz a prova... Passei e fui fazer um treinamento na UTI. Cheguei na UTI, eu fiquei completamente perdido porque no estágio eu não tive acesso a nenhuma UTI, o máximo que nós tivemos foi em uma semi-intensiva no hospital do “X”. Eu senti dificuldades nesta parte, tanto que quando eu puder fazer uma pós-graduação, pretendo fazer nesta área de UTI, que eu sinto*

que não foi contemplada no curso e é uma área muito importante. (E26)

(...) quando me formei eu percebi que um problema que eu particularmente teria de enfrentar era a habilidade com a administração de algumas drogas medicamentosas, o preparo destas drogas, devido ao pouco tempo de estágio, três dias por semana de segunda a quarta-feira nos primeiros semestres... (E15)

No discurso a seguir são destacadas dificuldades gerais pela falta de embasamento teórico em fisiologia e anatomia.

Grandes dificuldades que eu encontro é que eu tive pouquíssima noção de fisiologia e anatomia, foi pouco tempo, não deram tanto enfoque para esta área, eu acho que é a parte mais importante para você conseguir depois ter qualquer conhecimento acima disso é a parte que eu mais tenho dificuldade. Eu sempre tenho que voltar tentar ler de novo, tentar estudar... E eu vejo muitas coisas que os professores nem chegaram a passar para mim, porque não tiveram tempo de passar. (E18)

Sem negar a importância dos outros processos de trabalho, merecem destaque os discursos que abordam as dificuldades administrativas que comprometem o desempenho profissional inicial do egresso.

Administração também eu acho que foi bem fraca, não acrescentou em nada. Não soube o que era administração até entrar no hospital, e as aulas também não ajudaram em nada. (E18)

Mesmo você prestando assistência, você acaba sempre sendo “o administrador”. É lógico que você consegue isso no dia a dia, mas quando, já vem com um conhecimento, com um embasamento melhor, isso vai melhorar muito mais o seu desempenho. E isso a UNASP deixa a desejar. Na minha turma até hoje a gente fala, “nós não tivemos nada de administração”. Eu creio que isso dificultou para alguns dos colegas... (E6)

As unidades de significado apresentadas a seguir, apesar de abordarem de forma sucinta o processo de trabalho “pesquisar” trazem a tona, um dos aspectos mais significativos para a formação do enfermeiro. No primeiro discurso a palavra “nossa” confere um sentido de generalização a esta dificuldade, dando a entender que essa é uma dificuldade da “turma”. O segundo discurso parece contraditório, pois o egresso reconhece a

contribuição da faculdade nessa área, evidenciando a importância dessa competência para o exercício profissional. No entanto, a expressão “bem pincelada” denota a necessidade de se aprofundar o conhecimento nessa direção.

*Essa é a “nossa” grande dificuldade, em relação à gente estar desenvolvendo um trabalho científico. (E27)*

*(...) lá onde eu trabalho, eles investem muito na pesquisa. Então nisso (a faculdade) contribuiu... A pesquisa eu acho que foi bem pincelada. ...hoje a gente desenvolve através da necessidade. Eu não sei como “bolar” uma boa pesquisa, porque eu não tive uma boa formação na área de pesquisa. (E21)*

Em posicionamento claro em defesa da busca e produção do conhecimento, Freire (2006, p. 28) se expressa: “Ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã”. Ele argumenta que o *ensinar, aprender e pesquisar* se articulam com os dois momentos do ciclo gnosiológico: quando se ensina e se aprende o conhecimento já existente e quando se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. Enfatiza ainda que: “Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino”. (Freire, 2006, p. 29)

### 5.1.3 Sugestões para a transformação do currículo

Os egressos manifestam coerência com as tendências atuais das políticas públicas de saúde, ao sugerir um programa de ensino que priorize o desenvolvimento de competências técnico-científicas na área de Saúde Pública.

*(...) estou aprendendo sozinha; mas eu acho que é uma coisa legal para se ter na faculdade (os programas de Saúde Pública). Inclusive, ter uma cópia do programa no computador, para a gente poder acessar, ver como funciona. Seria muito importante estar incluindo esses tópicos nas matérias de Saúde Pública... Que a gente tivesse uma matéria mais específica sobre o SUS, Como é*

*que funciona... Porque cai muito em concurso, em prova, cai muito... (E1)*

*(...) deixar mais claro para nós profissionais, o que é, realmente, a função de um enfermeiro dentro de um Posto de Saúde. E agora, o mais atual, as funções de um enfermeiro de PSF que é diferente ainda de um enfermeiro em um Posto de Saúde. Mostrar para o profissional de Enfermagem o outro lado, não só a assistência hospitalar, mas a assistência nas UBSs também. As consultas de Enfermagem, a visita domiciliar... O que é que a gente tem que fazer... No que é que a gente já pode atuar... (E10)*

Um dos sete saberes da educação do futuro, defendidos por Morin (2002), diz respeito aos 'princípios do conhecimento pertinente', capaz de apreender os objetos em seu contexto e sua complexidade, o que pressupõe a articulação do ensino com as necessidades sociais.

*Se ele (o egresso) vai fazer uma prova, (de seleção) ele tem que estar ciente que ele tem que estar preparado a qualquer momento. Será que o aluno da FAE estaria preparado? Eu acho que a FAE tem que preparar o aluno nesse aspecto. (E9)*

Macedo (2003, p. 41) ao tratar da necessidade de instrumentalizar os alunos para operar a informática, defende um discurso tecnológico que desafia as escolas a se modernizarem, com relação à informatização, sob pena de se transformarem em "apêndice anacrônico" da sociedade. "Os currículos deveriam introduzir a informática, para familiarizar os estudantes com as novas tecnologias a fim de prepará-los para ingressar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo."

Defende ainda que, os educadores deveriam criar formas de introduzir o computador nos currículos escolares, segundo a lógica da própria escola; que deveriam construir alternativas ao conhecimento objetivo, proposto como mito inquestionável pela máquina; e, por fim, desafia as escolas a "construírem um currículo, que integre o uso do computador, subordinando-o, efetivamente, à diversidade e da experiência humana". (Macedo, 2003, p. 58)

A preocupação com o ensino da informática é evidenciada no discurso que é relatado a seguir. Nesse discurso o egresso faz um

escalonamento das disciplinas por ordem de importância, segundo a aplicabilidade, destas no seu contexto de trabalho.

*(...) deveria ter essa disciplina, de informática. Ênfase em informática do início até o final, não ter apenas um bloco semestral, porque hoje nós trabalhamos com tecnologia, e cada vez mais avançada... Existem algumas disciplinas que deveriam dar uma reformulada, "rever" porque para o profissional elas têm um peso menor do que outras disciplinas, por exemplo: além de "patologia" que eu citei, existe outra disciplina também, a genética... O aluno precisa saber o básico, ele não precisa se aprofundar. Então, não há necessidade da instituição pagar um professor doutor em genética, "geneticista", para ministrar uma aula para um graduando. (E6)*

Na sugestão que se segue o egresso traz a tona a importância da escola incentivar iniciativas que visem promover um aprendizado amplo e diversificado. Nessa direção as DCN determinaram como obrigatório, a partir do ano 2003, o cumprimento de 200 horas de atividades complementares, a fim de possibilitar a participação dos alunos em atividades de extensão universitária, projetos comunitários e em atividades de iniciação científica e estudos independentes.

*(...) incentivar mais cursos extracurriculares. Eu acho que a faculdade não incentivou muito em horas de curso... Não incentivou muito na iniciação científica, eu acho que tiveram falhas. É incentivar um banco de horas de cursos para os alunos. (...) colocar mais pessoas disponíveis para estar dando orientação científica... E pessoas preparadas para isso. Que o incentivo seja maior. (E19)*

Um dos grandes desafios para as instituições de ensino é o de oferecer uma formação ampla e com bases sólidas, mas que ao mesmo tempo esteja direcionada para as especificidades e interesses de cada aluno, sendo capaz também de prepará-los para perceberem as oportunidades do contexto onde estão inseridos.

*(...) é muito importante a parte da fisiologia com a anatomia, deveria permanecer do primeiro ao quarto ano. Ter muito mais treinamento, um pouco mais... Um incentivo maior em relação pesquisa bibliográfica, a trabalhos científicos. ...os professores cobravam da gente assim "estude em relação ao TCC"... Se desde o primeiro ano a gente tivesse aquele preparo maior, eu acho que a gente não teria tanta dificuldade como eu percebo, não só eu, como todos os enfermeiros. (E27)*

No discurso a seguir, fica clara a percepção do egresso quanto à necessidade de haver um vínculo maior entre a teoria e a prática, e entre as escolas e as instituições de saúde onde o Ensino Clínico é ministrado. Critica ainda o tempo gasto, sendo “mão de obra”, em detrimento de outros aspectos relevantes do seu aprendizado.

Freire (2006, p. 22), considerando a necessidade de se dar a importância devida a essa questão, propõe que seja feita uma reflexão crítica sobre a prática e que esta se torne uma “*exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo*”.

*(...) tinha que ter mais intercâmbio entre as instituições de saúde e o pessoal do estágio. Fica muito desconexa a equipe de estágio com o hospital. Quando você chega ao hospital os funcionários pensam que você vai ser a mão de obra para estar ajudando eles a fazerem os cuidados de Enfermagem ali. Você tem que aprender também a parte administrativa, a parte clínica, entender um pouco do processo da doença, associar o que você aprendeu na teoria com o que você está vendo ali na prática. Muitas vezes ficar só no cuidado pesado do paciente acaba prejudicando o aluno, ele sai sem muita bagagem da parte prática, (administrativa e clínica) fica muito na teoria. (E26)*

## 5.2 CATEGORIA II - A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SÓCIO-EDUCATIVAS

As Competências Sócio-educativas segundo a visão de Kurcgant (2006)<sup>3</sup> envolve a capacidade de: atuar e promover a responsabilidade social e o compromisso com a cidadania; refletir e promover a reflexão e a transformação da realidade; incentivar e promover condições para o aprendizado contínuo. Em diversos momentos das

---

<sup>3</sup> Kurcgant P. A profissão – Enfermagem. O profissional – Enfermeiro. Palestra ministrada no Curso de Enfermagem do Centro Universitário Adventista de São Paulo. São Paulo: 2006.



entrevistas, os egressos demonstram ter uma percepção clara deste aspecto da formação e da contribuição que o curso teve para o desenvolvimento de competências sócio-educativas.

As unidades de significado identificadas, nessa categoria, também dizem respeito aos: *elementos facilitadores, elementos dificultadores e as sugestões para a transformação do currículo.*

### 5.2.1 Elementos facilitadores

Os elementos facilitadores considerados pelos egressos no desenvolvimento das competências sócio-educativas foram estimulados, na sua maioria, durante a formação e dizem respeito aos aspectos sócio-interativos.

A interação afetiva que permeia os relacionamentos, como verbalizada a seguir, é considerada de grande relevância dentro da filosofia que norteia a Pedagogia Adventista, pois enfatiza que é pela conquista do coração que se obtém a amizade e se contribui para desenvolver a auto-estima, essencial para o crescimento da personalidade bem como para o sentimento de aceitação, segurança e inter-relacionamento. (Confederação Adventista, 2004)

*O que ajuda muito também é o relacionamento que a gente tem com os professores e com a turma, isso faz a gente ter mais prazer na profissão, acaba saindo com uma visão bem gostosa da profissão... E31*

O preparo para servir, não entendido como subserviência nem como humanitarismo altruísta, mas como essência do amor cristão e do reconhecimento da relação igualitária entre seres humanos é um dos pilares que sustenta a missão do UNASP desde a sua fundação: *“educar no contexto dos valores bíblico-cristãos para o viver pleno e a excelência no servir”*. O lema da escola também reforça essa forma de pensar a educação

---

- “Educar e Servir” (Centro Universitário... 2001a, p. 4). O reconhecimento deste princípio, pelo egresso, se expressa nas várias falas a seguir:

*(...) havia um paciente que nós não sabíamos quem era, cuidamos da melhor maneira possível, como nos foi ensinado e ao término do nosso estágio nesse andar... Ele mandou uma carta dizendo que nós éramos diferenciados, então isso foi muito gratificante, isso marcou, o perfil que a “FAE”, hoje “UNASP”, traz é esse: são alunos realmente diferenciados... (E9)*

*As pessoas percebem que tem alguma coisa diferente na nossa formação, nós somos mais humanos. Tem uma humanização que parece que é base, é uma coisa que está vindo lá de dentro de nós. (E20)*

*(...) na faculdade eles pregam muito a humanização, se preocupar com o paciente, com o que ele pensa... Como ele está se sentindo... E a gente aprende muito a dar valor para isso. Essa parte da humanização com o paciente, se preocupar com o paciente. (E30)*

*(...) a outra facilidade é a de relacionamentos... Foi bem abordada, foi rica na faculdade, a gente conseguiu desenvolver bem essa parte social, não apenas a parte teórica, mas a parte social. (E22)*

*A parte administrativa foi muito boa, a graduação preparou bastante para a parte administrativa. Administração do pessoal de Enfermagem também ajudou muito, não tive nenhuma dificuldade com relação a isto. (...) a questão de liderança, como supervisores eles (os egressos da FAE) lidam melhor com os profissionais da equipe, tem postura para conversar com os médicos, supervisores, diretores e isso é um diferencial muito grande. (E25)*

*A maior facilidade que eu aprendi mais na faculdade foi de relacionamento, e com relacionamento você acaba conseguindo tudo que você deseja de uma equipe. Você tem que ter a postura de enfermeiro de comandante da equipe então na escola você aprende bastante isso de relacionamento com a equipe. Não de relacionamento autoritário, mas de saber ouvir as equipes, identificar onde estão os problemas e buscar as soluções destes problemas, ouvindo cada membro da equipe porque cada um tem uma idéia. (E26)*

O egresso também reconhece a importância da associação teoria/prática, presente na forma como o ensino é conduzido, a fim de levar o aluno a adquirir competências sócio-educativas. Nessa direção as novas Diretrizes Curriculares tratam a educação como “*um fenômeno humano,*

*múltiplo e diferenciado, vinculando a educação escolar ao universo profissional e à prática social” (Nimtz 2003, p. 40).*

*O trabalho no PSF... Mostrou-me a mesma coisa: que na hora de falar, saber o que orientar... Eu já havia estudado, já tinha lido em algum lugar, o professor tinha me falado, tinha me colocado em situações semelhantes aquela. Mas eu já tinha passado por aquela situação, então eu sabia o que fazer. E... Não foi do nada que eu aprendi isso. (E8)*

*O que me ajudou muito é que eu não tinha muita capacidade de falar, até hoje ainda não tenho muita... Não sou uma pessoa extrovertida, então na faculdade a gente fazia muitos trabalhos para apresentar para a turma, falando sobre a saúde, e isso me ajudou muito, por que aí eu faço meus grupos e já tenho facilidade de melhor comunicação com as pessoas, com o usuário. (E28)*

Segundo Nimtz (2003) a Portaria nº 1518, divulgada em 2000, prevê o reconhecimento de habilidades e competências extra-escolares, segundo a estrutura geral do curso. O UNASP valoriza a inserção do aluno em atividades de estágios extracurriculares, estimulando sua participação em programas da própria escola, reconhecidos pelo egresso como de grande importância para a sua formação:

*A melhor coisa que eu tive foi ter feito no último ano da faculdade, o estágio extracurricular, em “nome da instituição” pelo CIEE, com uma equipe muito boa para trabalhar, eu aprendi muito. (E14)*

Deve-se considerar que a duração do curso era de quatro anos, com uma carga horária total de 4.320 horas, distribuídas em etapas semestrais e que no primeiro ano eram oferecidas as disciplinas consideradas “básicas”, constituídas, predominantemente pelas áreas de humanas e instrumentais; somente a partir do terceiro semestre eram introduzidas as disciplinas teórico - práticas, sempre com uma carga horária preponderante destinada ao Ensino Clínico, correspondente a 33% do total de horas do curso (ANEXO I). Diante disso é interessante notar na fala dos enfermeiros a seguir, o reconhecimento dessa iniciativa do Curso de Enfermagem do UNASP, que constituiu uma preocupação dos educadores quando pensaram nas novas DCN aprovadas em 2001. A importância

dedicada, pela escola, à carga horária bem como à forma responsável de conduzir o Ensino Clínico, ficam evidenciadas nos discursos seguintes:

*(...) no 7º e no 8º semestre, a carga horária (de estágios) se tornou um pouco mais extensa, isto também permitiu com que a gente fosse melhor lapidado. (E15)*

*Uma coisa muito boa que a faculdade tem... Isso eu sempre falo, ainda em relação a outras faculdades... “A faculdade” tem um grande compromisso com os alunos e com a instituição. Eles não são de deixar o aluno lá (no campo de estágio) sem “aquela” orientação. E os professores também têm um compromisso grande de estarem sempre presentes; de não estarem tirando o aluno fora, a não ser por uma grande necessidade. (E6)*

*(...) é que o coordenador da minha faculdade era muito exigente e isso passou pra mim, eu sou muito exigente com horário, com vestimenta, sempre estar com a roupa limpinha, maquiada. É uma coisa assim, que você impõe como uma coisa mais forte, eu acho! Você consegue distinguir muito bem quem é os enfermeiros do setor. Você consegue ter um relacionamento melhor com os pacientes. (E18)*

### 5.2.2 Elementos dificultadores

Nessa unidade de significado, o egresso aponta como principais dificuldades, o relacionamento multidisciplinar e o exercício da liderança. As falas dos egressos são bastante expressivas nesta direção e registram uma lacuna importante no processo de formação das competências sócio-educativas relacionadas, objetivamente, às relações que envolvem o poder no exercício do gerenciamento. Como foi relatado anteriormente, é importante constatar que vários egressos, destacam como “elementos facilitadores” o saber relacionar-se com os pacientes, atribuindo o mérito dessa competência à formação proporcionada pelo curso de graduação. No entanto, como demonstrado a seguir, um número significativo de egressos fazem referência à dificuldade no relacionamento com a equipe multidisciplinar.

(...) mas na parte da supervisão mesmo, na parte administrativa deixa um pouco a desejar. **(E2)**

(...) no meu 1º semestre como enfermeira, eu tive bastante dificuldade, da parte administrativa mesmo. Como cobrar, como que eu chego, como que eu falo. Hoje eu ainda tenho bastante, mas eu sinto assim, que melhorou muito. Eu peço muito. (...) foi difícil por ter sido auxiliar. Então eu tive dificuldade por ter sido um deles. **(E3)**

(...) foi complicado saber o que fazer. Chegar lá na UBS e não ter alguém pra falar assim: "olha, você vai fazer isso, isso e isso. A consulta de Enfermagem é assim e assim". Não houve isso... Eu tive que acompanhar várias consultas de Enfermagem para me situar, pegar o protocolo de Enfermagem também, para saber o que fazer e como atuar de forma correta. **(E10)**

A grande dificuldade não é a parte teórica, não é a fisiologia, a grande dificuldade é lidar com o funcionário, é lidar com a pessoa em si... Lidar com funcionário; lidar com médico; lidar com secretário; lidar com acompanhante; lidar com a família que está esperando lá fora para entrar. Essa é a maior dificuldade que a gente tem. A forma com que você lida com isso já vem antes da graduação... Não aprendi muita coisa em relação a isso. Então o grande problema do meu dia a dia é a forma de lidar com os funcionários, com os problemas pessoais, não com a parte técnica nem com o paciente em si, mas com os problemas pessoais que a gente encontra e vai encontrar sempre. Muitos desempenham bem porque já são mais soltos, tem uma melhor desenvoltura, mas aquele aluno que é mais preso tem uma desenvoltura mais fechada no começo da graduação, ele vai levar isso até o final do curso. Quando chegar ao quarto ano é que ele vai ver que tem que se tocar, tem que se soltar um pouquinho para começar a mandar, para começar a liderar, para pedir para fazer as coisas, para carregar uma ala nas costas... **(E11)**

(...) às vezes eu sinto dificuldade na parte dos auxiliares... Porque se você falar alguma coisa eles... Porque auxiliar com muito tempo de casa, é muita fofoca, muita inveja eu acho, mas é só isso, muita fofoca, muita falsidade. **(E17)**

(...) você não tem uma base e se você não buscar o que é liderança, você talvez não tenha recebido uma base lá da sua formação. Então hoje o que eu mais tenho necessidade de buscar é: relacionamento e liderança. É o que eu mais tenho necessidade, o que eu mais tenho buscado em leituras, em palestras... **(E20)**

(...) eu achei que nesse ponto (saber falar com as pessoas, saber dirigir, saber até como coordenar uma equipe...) foi fraco, vejo até pelos próprios colegas eles pecam muito nessa parte de não saber tratar com as pessoas e aí tem todos os problemas. **(E22)**

*(...) lidar com os funcionários. É muito difícil, você administrar, você ser assistencial, administrar e trabalhar essa parte... É muito complicado. ...a parte de administração mesmo que é a mais difícil para mim. Não no sentido que eu acho que tenha sido deficiente na graduação, mas é a experiência mesmo, porque a gente sai crua, a gente começa a aprender, quando entra no hospital. (E24)*

*Eu acho que a administração. Essa coisa da administração... De conduzir uma equipe, de relacionamento com uma equipe, talvez não tenha sido uma deficiência da escola, pode ser alguma coisa relacionada a cada indivíduo... Mas é da parte de administração que a gente sente um pouco de dificuldade. Acho que não só eu, mas também alguns colegas com os quais a gente tem conversado, também... Alguns de nós (os egressos) têm bastante dificuldade mesmo. ...é aquela coisa de relacionamento, de persuadir o indivíduo a realizar as tarefas que a gente precisa que eles realizem de boa vontade, aquela coisa da liderança. Acho que uma boa parte dos colegas com quem eu conversei têm essa dificuldade. (E29)*

*O relacionamento com as pessoas que a gente trabalha, porque quando a gente lida com pessoas não é fácil, com as pessoas que você trabalha... Às vezes é muito difícil você estar se relacionando com a equipe. Eu acho mais difícil trabalhar com as pessoas, com os médicos, com a equipe multiprofissional, fisioterapeuta, fonoaudióloga. A questão burocrática começa a dificultar, devido a pessoas que não facilitam e às vezes dificulta o nosso trabalho, algo que poderia ser muito mais simples as pessoas transformam em uma coisa de outro mundo. (E30)*

Morin, (2002) ressalta a importância de ensinar o estudante a reconhecer a complexidade da condição humana, que não pode ser apreendida dissociada dos elementos que a constituem, entre estes o envolvimento comunitário, que proporciona um sentimento de “pertença” e de responsabilidade social no educando. Adverte, ainda que, é papel da educação do futuro preservar a “unidade” da espécie humana sem, contudo permitir que se apague a idéia de “diversidade”, e que compreender é também aprender e reaprender incessantemente, pois a compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. Percebe-se no discurso seguinte um reforço às idéias desse autor.

*A faculdade ficou restrita a academia. O aluno não está inserido neste trabalho durante a época acadêmica, o relacionamento com a comunidade falta um pouco para o FAE. (...) lidar com a população pode dar um pouco de dificuldade porque é um outro mundo lá fora. Você (o*

egresso) tem um estilo e eles têm outro diferente, a própria linguagem, o jeito de tratar, dá diferença, às vezes dá até um choque. O pessoal (egresso) às vezes sai da FAE achando “sou enfermeiro agora, estou do jeito que eu quero e do jeito que eu acho que deve ser.” E não é bem assim, tem que ser mais flexível, ouvir bastante e aprender também, ser humilde e aprender com os outros, mesmo sendo “subordinados” a você, você aprende muita coisa. (...) saber acessar as pessoas adequadamente, deixar-los acessarem você também. O enfermeiro sai da FAE um pouquinho distante desta realidade, não tem muito contato, e quando chega e vai trabalhar no PSF com toda comunidade que tem, há um “choquezinho” para o universitário. (E4)

### 5.2.3 Sugestões para a transformação do currículo

Nessa unidade de significado resgata-se uma predominância de falas que sugerem mudanças no ensino da disciplina de administração, principalmente no que diz respeito à liderança:

*Eu acho que trabalhar melhor essa parte da administração (a liderança), eu não acho que é aprender mandar, mas é saber lidar com o grupo de pessoas que você tem que liderar. ...em termos de melhorar o curso, eu não sei de que forma, mas reformular essa forma de administração... Aprender lidar com a liderança. (E3)*

*(...) eu vejo que nos precisaríamos sair da formação com uma base muito maior, e o que eu acho que é mais importante: a formação deve promover uma abertura da nossa visão, uma visão ampla, “holística”, do que é em si trabalhar na Enfermagem porque, na verdade, nós atuamos muitas vezes na base assistencial, mas nós atuamos muito mais como líderes. Talvez tenha ficado um pouco falho nesse trabalho (da FAE). ...dentro dessa liderança eu vejo que muita coisa precisa ser “burilada”, reformulada ou reconceituada dentro dos conceitos novos... É isso que a gente precisaria dar uma retocada. Hoje, eu tendo trabalhado na área educacional, tendo uma identificação muito grande, uma facilidade de visão, de percepção... Eu vejo que a gente precisa dar uma ajustada na formação dos novos alunos para essa área nova (PSF). (E20)*

*Deveria se abordar mais o relacionamento pessoal, principalmente na parte de Enfermagem, eu acho que é essencial. Na área de Enfermagem nos necessitamos saber falar com as pessoas, saber dirigir, saber até como coordenar uma equipe... (E22)*

Faustino (2004, p. 128), em sua tese sobre: "Saberes e competências na formação dos enfermeiros em Saúde Coletiva", que teve como um dos cenários a mesma escola, objeto deste estudo, identifica na fala dos professores, que foram sujeitos da sua pesquisa, este mesmo problema relacionado à *"necessidade de dar mais visibilidade ao trabalho de Enfermagem com as ações gerenciais, e a manutenção da essência da Enfermagem com o 'cuidar' em suas diferentes dimensões, o que não tem produzido reconhecimento social"*.

Esta autora evidencia, no discurso dos docentes dos dois cenários pesquisados, a necessidade de uma formação profissional cada vez mais voltada para a realidade atual e, para tanto, sugere a introdução de novas abordagens metodológicas, como: *"inserir o aluno na realidade o mais cedo possível; trabalhar a partir de situações-problema reais, problematizadas e analisadas à luz de referenciais teóricos atualizados; praticar uma avaliação formadora em situações de trabalho; conseguir uma menor compartimentalização das disciplinas"*. (Faustino, 2004, p. 124)

Atualmente, alguns egressos já recebem os alunos do 8º semestre, da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, para acompanharem suas atividades, em especial no contexto do PSF, o que consideram um diferencial na formação deles, como pode ser evidenciado nos discursos a seguir:

*(...) eu fiquei muito feliz de saber que a gente está recebendo os alunos para fazer esse estágio, eu gostaria que isso nunca parasse. Quanto mais incentivo ao PSF melhor, porque é uma coisa que está crescendo muito... Eu acho que tem que ser mais incentivado, e bem direcionado... Acho que teria de ser bem direcionado para as consultas e para os grupos, dinâmica de grupo, o que o enfermeiro pode estar fazendo para cativar essa população. (E28)*

*(...) fazer mais trabalhos com a comunidade, fazer o aluno ter mais contato, vivência, conhecer o dia a dia deles também. Isso vai capacitar bastante em qualquer lugar que ele for... Em São Paulo ou em outras regiões. Se tivesse um contato antes, facilitaria bem mais. Ajudaria bastante. ...se tivesse um contato antes (com a comunidade), facilitaria bem mais. Se pudesse melhorar, ajudaria bastante. (E4)*



O egresso sugere ainda que o curso faça maiores investimentos no ensino, no sentido de estimular o aluno a buscar na pesquisa, uma forma de avançar no conhecimento, dando subsídios e consistência para o desenvolvimento da autonomia e conseqüente desempenho das competências sócio-educativas.

*A faculdade meio que pincelou (a pesquisa), mas eu acho que deveria ser mais aprofundada. Investir mais na pesquisa, pois hoje conta muito. Eu acho que a faculdade deve investir muito nisso. (E21)*

*Desenvolver mais esse outro lado do aluno para ele se desenvolver mais, ser menos inibido, talvez, ter mais segurança de estar indo apresentar um trabalho. (E23)*

### 5.3 CATEGORIA III - A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ÉTICO-POLÍTICAS

O exercício das competências Ético-Políticas, ainda de acordo com Kurcgant (2006)<sup>4</sup>, pressupõe a capacidade de construir coletivamente os processos de trabalho; de decidir eticamente valorizando a solidariedade; de ouvir e de compartilhar decisões; de gerenciar conflitos identificando seus determinantes.

A palavra ética vem do grego “ethos”, que significa “modo de ser” ou “caráter”. Enquanto forma de vida adquirida ou conquistada pelo homem, expressa o sentido de norma, daquilo que deve ser. Freire (2006, p. 33) defende a formação ética como algo imprescindível, “*Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela*”. Estar longe da ética, para ele, é uma “*transgressão*” e reduzir a experiência educativa apenas a treinamento técnico é amesquinhar o seu caráter formador do exercício educativo.

---

<sup>4</sup> Kurcgant P. A profissão – Enfermagem. O profissional – Enfermeiro. Palestra ministrada no Curso de Enfermagem do Centro Universitário Adventista de São Paulo. São Paulo: 2006.

A palavra política vem do radical grego “pólis” que quer dizer “cidade”; política é tudo o que se relaciona à cidade, isto é, são todas as preocupações, discussões e decisões sobre determinado assunto da pólis (cidade) ou sobre esta tomada em geral, como o exercício da “cidadania”. Segundo Rios, (2005, p. 39,40) *“há queiramos ou não uma dimensão de poder que permeia a educação”* e permite que pensemos a instituição educativa como espaço onde circulam ideologias, as mais diversas. Assegura ainda que: *“a idéia de política está associada indissoluvelmente à idéia de poder”*, e que, a atividade do homem em sociedade tem sempre um caráter político, pois segundo essa autora *“não há vida social que não seja política – e em função de fins específicos”*, e que *“ser político é tomar partido”*, ou seja, quando vivemos com “outros” o fazemos sempre em função de interesses e intencionalidades pessoais e sociais.

A palavra moral vem do latim “mos ou mores”, “costume” ou “costumes” na acepção de um conjunto de regras adquiridas por hábito. Rios (2005) chama a atenção para a semelhança dos significados atribuídos às palavras *ética* e *moral*, que segundo suas raízes etimológicas, ambas significam “costume” ou “jeito de ser”.

Segundo Freire (2006, p. 56), quando a natureza do ser humano é respeitada, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. *“Por isso mesmo a capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética”*.

A compreensão do significado do termo política é importante para explicitar que: existe uma dimensão política presente e “imponente” no processo formativo que não pode ser ignorada, pois, como afirma Freire (2006, p. 70): *“a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos”*. Daí sua “politicidade”, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não ser neutra.

Morin, (2002) quando aborda as questões da educação do futuro, pautada nos conceitos de “antropo-ética”, aprofunda o conceito da ética trazendo uma compreensão desta que vai além da moral. A ética propriamente humana, ou seja, a antropo-ética deve ser considerada como uma cadeia de três termos, “*indivíduo/sociedade/espécie*”, de onde emerge a consciência humana e espírito propriamente humano. Esclarece ainda, que a antropo-ética é “*consciência individual além da individualidade e esperança na completude da humanidade*”. (Morin, 2002, p. 106)

A seguir, são apresentadas as unidades de significados apreendidos nessa categoria, que são: os *elementos facilitadores*, os *elementos dificultadores* e as *sugestões para transformação do currículo*, referentes às competências ético-políticas.

### 5.3.1 Elementos facilitadores

Em suas percepções do processo de formação, os egressos demonstram apreciar a forma como a faculdade priorizou o ensino de valores, fundamentados em uma “ética cristã”, como já referida anteriormente: *O ensino de valores é a axiologia que deve permear o currículo escolar e influenciar um viver coerente com os princípios básicos da ética cristã valorizando o ser humano como membro de uma comunidade, com responsabilidades e direitos para com o meio ambiente, a vida e a família.* (Confederação...,2004)

*Isso é nítido a gente percebe que colegas nossos que passaram pelo UNASP tem isso (formação dos valores, na postura, na ética), como valor, como postura ética, como conduta, com responsabilidade... É o que sinto como maior diferencial. (E2)*

*(...) a responsabilidade era inculcada no aluno, o fato de ter que usar uniforme, do ter horário, do controle das faltas, eu olho assim e vejo a cobrança. A gente lembra do professor “X”, todo mundo falava dele, mas todo mundo respeitava, acho que isto, dá responsabilidade para o aluno. Responsabilidade... Acho que isto facilita. Responsabilidade*

*é tudo, se você é responsável você age com ética, você age com cuidado no paciente, você faz o que tem que ser feito. Você sabe que ninguém está te olhando, mas você é responsável... Você aprendeu fazer direito, você vai fazer, você vai aprender a cobrar isso também dos seus funcionários. (E3)*

*Eu acho importantíssimo... Os valores da Universidade (FAE)... Como enfermeiro de educação continuada hoje a gente tenta filtrar o perfil, relacionado aos valores das Universidades. (E9)*

*(...) ela (a FAE) me daria também respaldo ético-moral... E isto fez com que eu adentrasse no mercado de trabalho com uma outra visão, a missão de levar o conforto às pessoas, isto sem dúvida é o grande diferencial que ela oferece aos seus alunos, aos seus egressos. (E15)*

*(...) tudo que eu aprendi é válido, porque eu não era auxiliar, então eu não tinha vivência de auxiliar, mas esta sendo tudo válido para mim, O curso favoreceu bastante. Na parte administrativa eu acho que eu até vou bem, consigo ir atrás logo, o que é para resolver logo... Eu já resolvo. Quanto a isso eu até tenho facilidade. (E17)*

*O UNASP me ensinou muito a ser persistente a ter responsabilidade, uma coisa que eu gostei muito na época... (E18)*

*Todas as instituições falam. Eles dão preferência aos formandos da adventista pela postura que eles têm. ..."se erram tem consciência do erro, querem sempre melhorar, estão sempre em busca de crescimento, de pós-graduação". A questão da postura, eu acho que o curso firmou muito isso, e a gente vê esse diferencial no mercado de trabalho, as instituições gostam dos profissionais formados na Faculdade Adventista, dão preferência... Pela postura que eles apresentam dentro das unidades, a questão de vestimenta... Eu era recém formada quando entrei em uma UTI neonatal e a supervisora falou: "eu prefiro você, do que outras, porque eu sei que não vou ter problemas com relação a você, porque os graduados na adventista são profissionais que tem liderança, tem iniciativa para tudo". (E25)*

*Eu vejo facilidade em muitas coisas, por exemplo, uma facilidade é em relação assim à postura, uma coisa que eu nunca vou esquecer que vocês professores passaram para nós na faculdade é em relação a nossa postura, o nosso jeito de falar, o nosso comportamento. Eu percebo quando eu estou atuando que tudo isso envolve (é importante), porque as pessoas chegam para mim e dizem "nossa você tem um jeito diferente". (E27)*

No discurso a seguir, o egresso demonstra percepção clara da inquestionável ligação entre os processos de trabalho assistencial e

gerencial, assim como o papel que o enfermeiro deve exercer, de forma competente, enquanto profissional da Enfermagem. Nessa direção, Rios (2005) defende a idéia de que *a competência tem dimensões técnicas, éticas e políticas e que estas estão “imbricadas” de forma inseparável*. A fala a seguir explicita esta percepção:

*Postura, bons professores, bons espelhos, a noção do que realmente é a Enfermagem, eu acho que isso foi o que mais me trouxe contribuição mesmo, a noção do que é Enfermagem, do conceito de Enfermagem... É a parte do cuidar mesmo... O profissional ligado diretamente ao cuidar, ao processo do cuidar, envolvendo todas as fases, desde a parte assistencial até a parte mais burocrática aonde a gente tem essa noção de definição de papeis. (E19)*

Morin (2002, p. 51), quando fala da necessidade de ensinar a condição humana, como um dos pilares da educação do futuro, adverte quanto à pertinência de se buscar uma reflexão no sentido de evidenciar a multidimensionalidade e a complexidade da natureza humana, integrando, a esta, o conceito de homem “*biofísico*” e também “*psico-sócio-cultural*”. Reconhece ainda que, “*desenvolvemo-nos além do mundo físico e vivo. É neste “além” que tem lugar a plenitude da humanidade*”.

O Curso de Enfermagem do UNASP, por estar vinculado a uma instituição confessional, tem embutido na sua missão, contemplar na formação, os aspectos ligados á religião, enquanto “crença” e não “doutrinação”. A missão do UNASP, “*educar no contexto dos valores bíblico-cristãos para o viver pleno e a excelência no servir*”, deixa claro o seu propósito quanto a esta esfera da educação. Apesar dos egressos expressarem críticas com relação a essa questão, há um reconhecimento bastante pertinente, por parte de alguns, como aparece nas falas a seguir:

*Uma outra coisa legal que eu gostava muito no UNASP era o fato de ter alguns momentos assim de reflexão, ter alguns momentos na parte religiosa mesmo. (E6)*

*O curso me preparou, ele me deu a formação para atuar na área que eu escolhi que é a Enfermagem. ...a filosofia cristã dentro do UNASP, esse é um diferencial de todas as outras Universidades. Nós saímos com um diferencial. (E20)*

Faustino (2004) propõe que a competência ético-moral deve ser norteadora do processo formativo e permear todas as ações na construção de competências, pois entende que esta dimensão pode ser a base de sustentação para uma formação pautada nas necessidades de saúde da população e comprometida com as transformações sociais.

### 5.3.2 Elementos dificultadores

Apesar de reconhecer o “*imbricamento*” entre as dimensões técnica, ética e política da competência, como defendida por Rios, (2005), percebe-se nos discursos a seguir, que os egressos, desta turma, diferenciam-nos e referem dificuldades relacionadas aos aspectos “políticos” do exercício profissional e/ou da inserção no mercado de trabalho.

*(...) eu sinto ser a maior dificuldade, a parte burocrática de algumas questões, que são assim básicas e certas, em quase todas as instituições. ...na parte ética, como lidar com um profissional da tua equipe, a parte burocrática mesmo, relacional. Um pouco nos tivemos é claro, mas a maioria em teoria, na prática mesmo, vivenciar problemas a serem administrados é mais difícil. ...tocar uma equipe, isso é o mais difícil que tem na nossa profissão, porque a gente vai lidar com pessoas que vem de diferentes formações, diferente caráter... e você saber lidar com isto, é difícil, é complicado... (E2)*

*As pessoas que não trabalham têm muitas dificuldades nisso (mercado de trabalho), muitas vezes demoram mais para “andar”, porque a faculdade deixa muito “cru”... O aluno sai muito “cru” da faculdade. (a respeito do que está acontecendo, no mercado de trabalho). (E19)*

*(...) a dificuldade foi realmente na preparação do que eu encontraria na realidade... Muitas vezes não era bem o que eu encontraria hoje no meu dia a dia. (E20)*

*(...) a dificuldade foi na parte administrativa e gerencial, (O ensino) foi voltado mais para a assistência, só no ultimo ano da faculdade a gente teve uma visão mais administrativa, mais assistencial e mais burocrática de como que funcionaria o sistema, e ai a gente acabou se confundindo um pouco...(E31)*

### 5.3.3 Sugestões para a transformação do currículo

Mesmo sendo uma escola confessional a crítica relatada a seguir, que foi tomada como sugestão pela pesquisadora, ao categorizar as unidades de significado, traz na sua essência uma contribuição importante para a reflexão sobre o conteúdo programático do curso, no que diz respeito à formação de competência ético-política.

*(...) se cobrava muito do aluno, muito conhecimento religioso. ...dava-se muita ênfase a esse conhecimento religioso que também não é tão pertinente para Enfermagem. Precisava dar mais alguma coisa ligada à profissão, para os alunos saírem mais bem preparados. Conhecimento de leis, leis governamentais mesmo, leis institucionais... Às vezes o enfermeiro não sabe quais os direitos da equipe profissional dele. Ele não sabe nem mesmo os direitos dele. Então, fica um pouco a desejar nisso. Você vai aprender com muita cabeçada, porque você não viu... Ninguém te falou daquilo, e se você quer saber você tem que correr atrás. Isso deveria ser um compromisso da faculdade. (E6)*

O pensamento do autor, expresso a seguir, reforça a questão levantada por esse “ex-aluno” e obriga que se pense de forma mais pragmática e objetiva a missão política do curso. *“A escola cumpre a sua missão política não quando se elabora no seu interior um discurso sobre a política, mas quando através de sua prática educativa, puder preparar o cidadão para a vida da “polis”, para a compreensão da totalidade social onde ele está inserido”. (Rodrigues, 1985, p. 47)*

As sugestões que são apresentadas em continuidade, também são feitas como um forte apelo a se pensar, ou melhor, a se fazer uma “reflexão crítica” quanto à formação de competências ético-políticas, contempladas durante a graduação.

*Querendo ou não a gente acaba sendo uma alavanca para os médicos, isso não era para acontecer, mas acontece... e muitas vezes a gente não lidou com isso antes, não sabe que isso acontece. Acho que poderia ter uma grade, “um pouquinho”, mais detalhada. (E11)*

*(...) deveria melhorar o preparo do aluno graduando e formando de Enfermagem do UNASP para o mercado. Enfocando o que é que é o mercado. Preparar para a realidade do que é lá fora, tanto na iniciativa privada, “top” de linha, como no público. (E9)*

*Tinha uns horários, (disciplinas) como a “cultura geral”, que tinham uns temas abordados, que era muita perda de tempo. Cultura geral, não era cultura geral, era um momento fútil, acho que podia ser melhor aproveitado. Acho que tinha que se rever os temas. Já que tem esse espaço de cultura geral, colocar temas de cultura geral mesmo. Tinham que ver “temas” mais interessantes, para pessoas que tem um nível universitário; que tem capacidade de pensar; de desenvolver raciocínio crítico para as coisas. Muita coisa relacionada à cultura inútil, muita futilidade, enquanto que a gente passa no país por momentos de crises políticas. Deveria colocar o aluno frente ao mercado de trabalho. Colocar para ele aulas sobre o mercado de trabalho, sobre o que é que está acontecendo; o que é bom fazer, o que não é; o que se desenvolve o que não... Ter umas aulas de filosofia, para a gente aprender a desenvolver mais o raciocínio crítico em cima da nossa profissão mesmo, com pessoas qualificadas para isso, com professores qualificados. (E19)*

*Não é só a nossa formação de habilidades, mas ajudar muitas vezes na moldura do nosso caráter, da nossa condução da formação do bom senso. Dentro disso eu acredito que a gente precisaria ampliar muito mais a visão, (E20)*

*É um papel muito importante que o enfermeiro exerce no dia a dia, no cotidiano. Para ter uma carga horária tão reduzida, quanto ela é atualmente, não só no UNASP, como em qualquer outra faculdade que a gente tem visto por aí, a gente percebe que essa deficiência, essa carga horária reduzida traz uma deficiência na realização do trabalho profissional. (E29)*

Como última sugestão dessa categoria, um dos egressos faz um discurso em favor de um processo seletivo mais rigoroso, pois acredita ser esta uma forma de manter e elevar o nível do ensino na graduação.

*Não aceitar alunos, apenas por aceitar... Eu gostaria que voltasse o vestibular de 2000, de 2001... Vestibular mesmo, para valer. ...a FAE está se perdendo um pouquinho dos valores. Aquela característica que ela tem de ser uma faculdade respeitada lá fora. (E9)*

Demo (2004) faz apologia às novas estratégias de inserção nas Universidades públicas através de cotas para negros e pobres, defendendo que é função da Universidade assumir gente excluída e fazer



destas, *“gente que sabe pensar”*. Apesar de estar se referindo à Universidade pública, este autor traz, a tona, um grande desafio para as escolas particulares que na “gana” de abarcarem o maior número de alunos possível, têm facilitado a entrada nos cursos de graduação através de “exames de vestibular” por vezes, apenas “simbólicos”. Esta prática, mesmo que validada pela generalização em que ocorre, aumenta a responsabilidade da Universidade que se propõe a desenvolver um programa educativo abrangente e comprometido com uma formação de competências em suas dimensões *“técnico/ético/políticas”*.

#### 5.4 CATEGORIA IV - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PROCESSO EDUCATIVO

Entre os fatores que condicionam, substancialmente, o desenvolvimento do ensino universitário, concernente ao processo formativo, destacam-se: a instituição, os alunos e os professores. Zabalza (2004) considera a Universidade um espaço para a tomada de decisões onde vários “vetores” influenciam o resultado final. Considera também que, qualquer tentativa de análise do processo educativo deve permitir identificar as dimensões básicas, as relações existentes entre elas, bem como a complexidade que permeia estas relações.

Nesse contexto, a vida escolar segundo Giroux e McLaren (1995, p. 139), deve ser conceituada não como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações, mas como uma arena fortificada em que sobejam contestações, luta e resistência. *“Além disso, a vida escolar pode ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, como um terreno móvel onde a cultura-de-sala-de-aula se choca com a cultura-de-esquina”*, e ainda, como um espaço onde professores, alunos e gestores negociam a forma como as práticas escolares são concretizadas.

Esse autor argumenta ainda que, para se entender a ideologia dominante que age nas escolas, é imprescindível ouvir e apoiar as vozes da escola, do aluno e a do professor. Estas vozes, por serem oriundas de diferentes espaços ideológicos, representam práticas que se influenciam mutuamente cooperando para experiências pedagógicas específicas em diferentes configurações de poder.

Os egressos da turma estudada explicitam em suas falas uma percepção clara da importância de cada um desses elementos enquanto constitutivos do processo educativo. Assim, nessa categoria, as unidades de significado consideradas para análise foram: a instituição, o discente e o docente.

#### **5.4.1 A instituição**

O processo educativo “*função da escola*” deve ser reconhecido como um conjunto de práticas que, ao mesmo tempo, mantém e transforma a estrutura social. Rios (2005, p. 34) argumenta que a escola é o espaço “*de transmissão sistemática do saber historicamente acumulado pela sociedade*”, cujo objetivo é o de formar indivíduos capacitados a participar como agentes na construção da sociedade.

Nessa unidade de significado, o egresso destaca o “nome” conquistado pela faculdade junto ao mercado de trabalho e à sociedade de uma forma geral, e atribui, a esse “nome”, uma importância que vai além da influência pedagógica, como se o simples fato de ter estudado na “FAE” já representasse, por si só, um grande diferencial.

*A gente sente que está em vantagem com outros profissionais que estão tentando uma colocação no mercado. O UNASP nos dá segurança e eu sinto na prática, eu sinto que nos temos diferencial. (E2)*

*...a faculdade me ajudou, UNASP tem um nome forte no mercado. Esse é um dos diferenciais que facilita um*

*pouco a nossa entrada. (...) a FAE, têm bastante conhecimento, bons profissionais, fazendo cargo de chefia. Tem uma boa visão pela sociedade acadêmica... Mesmo na área hospitalar. (E4)*

*O Curso de Enfermagem do UNASP tem o peso do nome, por ser uma escola tradicional, uma escola adventista. Existem algumas instituições (empregadoras) que a considera uma das melhores faculdades, “ainda que aquele profissional (o egresso) não prove isso”, mas tem um valor, o nome UNASP tem um valor muito grande no mercado. (E6)*

*Eu sou apaixonada pela FAE! Eu sou mesmo!!! Eu acho que eu fiz uma graduação boa! (...) eu me sinto eternamente grata a Deus por ter me permitido fazer a faculdade na FAE, porque é nítida a diferença quando você vai para o mercado de trabalho, quando você fala que fez a faculdade na FAE, você sente mesmo a diferença é na hora que você vai trabalhar. (E8)*

*Os alunos que saem da FAE, saem já com esta motivação, saem com esta convicção, de que serão bem recepcionados, devido ao nome que a Faculdade lhes oferece. E isto contribuiu bastante, porque durante a minha graduação eu tive isto muito claro em minha mente... (E15)*

*O nome da faculdade em que a gente se formou é muito importante. Isso também vai junto com a gente. ...as pessoas chegam para mim e dizem “nossa você tem um jeito diferente”. “A gente já sabe distinguir quem veio de tal faculdade, quem veio de outra”... (E27)*

*O curso da FAE não deixa muito a desejar, aliás, ele não deixa a desejar em nada... Aonde a gente vai, eu falo assim eu me formei no UNASP: “nossa você se formou lá, que legal”!!! Então, as pessoas têm uma boa visão da gente como enfermeiros. (E30)*

Nessa direção ainda, em outros discursos, os egressos verbalizam de forma bastante expressiva, o reconhecimento quanto à influência da faculdade em seu processo de formação.

*A FAE é uma ótima faculdade, ela dá uma base muito grande. É ótima, a gente lembra bastante coisa, (E13)*

*(...) eu adoro a faculdade, e tenho o maior orgulho de falar que eu fiz FAE. (E19)*

*Todo mundo, que me pergunta... Eu recomendo... Eu falo: “olha minha faculdade foi ótima, foi maravilhosa”. (E24)*

Na fala a seguir, o egresso faz referência à instituição de ensino, enquanto espaço físico, como sendo um “*mundo maravilhoso*”.

Freire (2006, p. 45) afirma que: *“Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço, destinado ao ensino”*. Explica que o significado pedagógico e o *‘discurso formador’* de uma escola respeitada em seu espaço, vai além da imaginação. E ainda, que esse discurso é *‘pronunciado’*, com eloqüência, através de cada detalhe do ambiente, seja pela limpeza do chão, na beleza das salas, na higiene dos sanitários ou simplesmente nas flores que o adornam.

*(...) eu acho que eu tive uma boa formação, o “mundo” que nos vivemos dentro da FAE... É maravilhoso.*  
**(E9)**

Enquanto espaços ideológicos, as IES, públicas e privadas, se inserem em um contexto bastante complexo e controverso, pois têm que lidar com limitações que afetam diretamente o desempenho do estudante e, ao mesmo tempo, devem cumprir seu papel social e político. A percepção dos egressos, no que se refere aos aspectos que interferem de forma negativa no processo formativo, explicita as contradições do propósito/missão da escola e a realidade relativa à infra-estrutura. Assim, nas falas a seguir, dois ex-alunos fazem referência às condições da biblioteca, e um deles fala também dos laboratórios de microbiologia e de semiologia.

*...aquela biblioteca deixava muito a desejar. Os livros estavam muito desatualizados... Não ajudava muito. (...) se tiverem livros mais atuais, isso vai ajudar muito.* **(E5)**

*Na minha época, uns três quatro anos atrás, os laboratórios eram um pouco deficientes, não tinha muito material para se trabalhar, os microscópios eram muito ruins, então a gente tinha muita dificuldade. A biblioteca era pequena, não tinha tanto material para todos os cursos que a UNASP tem. E isso dificultava “mesmo” para a gente. Em termos de biblioteca, de material didático a UNASP deveria melhorar um pouco mais. Melhorar também o laboratório de semiologia... É uma coisa que deveria melhorar muito.* **(E6)**

Nesse aspecto, é importante registrar que recentemente foi construído, no campus, um prédio novo para instalação da biblioteca, com distribuição de espaços físicos mais adequados e aquisição de um acervo maior de livros.

Giroux e McLaren (1995, p. 142), falando sobre a cultura organizacional das instituições de ensino, reforça a influência que estas exercem sobre os alunos, quando diz: *“As escolas são terrenos ideológicos e políticos a partir dos quais a cultura dominante ‘fabrica’ suas ‘certezas’ hegemônicas; mas são também lugares onde grupos dominantes e subordinados se definem e se reprimem mutuamente”*... No discurso a seguir, o egresso demonstra perceber o envolvimento destas forças, quando refere, que por não pertencer a determinadas escolas, não pôde ser selecionado para trabalhar no hospital considerado por ele, como o melhor.

*(...) eu trabalhava em um ótimo hospital, um dos melhores da América Latina e eu não consegui entrar lá por ter feito no UNASP, porque naquela época eles só aceitavam X e Y ou qualquer outra federal. (E12)*

#### 5.4.2 O discente

Nesta unidade de significado, os egressos expressam posicionamentos que traduzem o reconhecimento do seu papel como protagonista principal no cenário educacional. Zabalza (2004) faz referência a vários autores que em seus estudos, fundamentados no modelo cognitivista, defendem que o estudante é responsável pela sua aprendizagem. Argumenta ainda que o aluno, ao se sentir protagonista, apresenta melhora em seu rendimento, ou que dessa forma, o aluno intervém em causa própria na defesa da sua aprendizagem, o que é impossível de substituir por quaisquer estratégias de ensino, por melhores que sejam.

As falas, a seguir, atestam a percepção dos egressos no sentido de reforçarem o modelo cognitivista da aprendizagem, em que o estudante tem maior possibilidade de autocontrole e autonomia quanto à sua formação, assumindo, por conseguinte, o papel de investigador e pesquisador.

*A faculdade dá uma base, para tudo, para ser desenvolvido... Suficiente para o pessoal começar. Vai depender do aluno, correr atrás, depende de cada um buscar se aprimorar, as dificuldades são mais a nível pessoal mesmo. (E4)*

*É lógico que a faculdade não dá tudo, muita coisa a gente tem que ir atrás, mesmo porque, não tem nem tempo suficiente... Eu acho que foi muito bom... (E8)*

*Claro, a formação em si foi fundamental, eu ter o diploma... mas foi fundamental eu ter cumprido todas as competências que se colocava ali dentro para minha formação. Isso eu não tenho dúvida. (E20)*

*A faculdade em si me deu o suporte necessário para que eu sáísse bem preparado, de forma que se alguma dificuldade eu encontrei foi... Eu prefiro assumir esse ônus. (E15)*

*Quantas vezes, durante o período da faculdade, a gente saiu do campo de estágio sem ter atingido o horário que deveríamos ter permanecido lá, saiu uma, duas horas antes, às vezes até mais... Isso é extremamente prejudicial. O aluno tem que ter a percepção de que aquilo é importante para ele, que se ele não continuar ali, persistente, querendo... Ele tem que ter essa percepção, de que isso é importante para formação do profissional que está sendo formado para o futuro. E vai fazer falta. É preciso. O aluno precisa saber disso, é importante! (E29)*

*A gente quando entra na faculdade espera muito... Só que ele (o aluno) espera muito sem às vezes fazer o que é necessário. Então ele acha que o fato dele vir e sentar na cadeira e o professor dar a aula, ele tirar a xérox ou pegar o livro na biblioteca já é o suficiente. E não é. Tem que ter um interesse maior. (E26)*

Em outros momentos o egresso se expressa de forma a mostrar uma abordagem sócio-cultural do processo ensino-aprendizagem, em que a relação professor-aluno é horizontal e não imposta, propiciando uma interação efetiva entre educando e educador.

Nas falas a seguir o egresso reconhece suas limitações enquanto aluno, e expressa a sua percepção quanto à dependência que tem do estímulo do professor para prosseguir rumo a um aprendizado significativo e coerente.

*Quando o aluno está fazendo a faculdade, ele não consegue ainda fazer a ponte de disciplina para disciplina. Ele não consegue praticar a interdisciplinaridade na cabeça*

*dele... (...) eu não gosto de fazer procedimento invasivo, então por eu não gostar muito, eu fugia um pouco das situações e hoje eu sinto falta de que alguém me tivesse colocado mesmo para fazer. (Pois) na verdade a segurança você só adquire fazendo, na prática... (E14)*

*(...) com relação ao TCC... A gente só vai se tocar que tem que fazer o TCC e que tem que sair um negócio bem feito, quando está fazendo. Alguns têm esse feeling antes, outros só deixam para cair a ficha lá no final do curso mesmo e aí, já é tarde! (E11)*

Nessa direção, Freire (2006, p. 70) faz um depoimento em que, numa perspectiva progressista, ele diferencia os papéis do professor e do aluno no cenário educativo. Sem negar a especificidade da tarefa do professor, ele assume que: *“O meu papel (de professor) fundamental é contribuir positivamente para que o ‘educando’ vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador”*.

#### **5.4.3 O docente**

A prática educativa, segundo Freire (1992, p. 109), implica em processos, técnicas, fins, expectativas, desejos e frustrações. Implica, ainda, em *“tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade”*.

Ainda na visão deste autor, quando o educador crítico é exigente e coerente com o exercício da reflexão sobre a prática educativa, sempre buscará entendê-la em sua totalidade. O docente segundo esta visão, diversifica os métodos e práticas educativas, compreende as relações de seus vários componentes e o uso coerente, por parte do educador, dos materiais, dos métodos e das técnicas. (Freire, 1992)

Frias (2001, p. 61) argumenta que a atuação do docente, em qualquer nível de formação, requer comprometimento com o aluno, com a

instituição e com a sociedade. Para cumprir esse compromisso o docente necessita, além da competência técnica e científica e do rigor didático pedagógico, de envolvimento e dedicação no desenvolvimento das atividades a que se propõe. Segundo o autor, *“esses atributos permitem que se desenvolva um trabalho visando a formação de cidadãos críticos e profissionais competentes”*.

Nessa unidade de significado, os egressos destacam a importante contribuição de alguns professores, mas também denunciam a insegurança de outros que limitaram suas oportunidades de aprendizagem.

Nos discursos a seguir, os egressos tecem elogios aos docentes, destacando que os melhores professores, eram os que, pelo fato de trabalharem na mesma área de atuação, conseguiam direcionar melhor o ensino.

*(...) eu tive excelentes professores de UTI, de pacientes críticos. (E1)*

*Os professores foram muito bons... (E8)*

*...os professores são ótimos! ...os professores são excelentes, pelo menos na minha época, os professores eram muito qualificados, ensinavam a gente de forma diferente. (E13)*

*Os melhores professores nossos eram aqueles que estavam trabalhando... Esses professores foram os melhores, porque eles estavam sintonizados com a prática. Eles conseguiam dar exemplos mais práticos, aproximar mais. (E14)*

Ainda nessa direção, Freire (2006, p. 67) faz um questionamento incisivo quanto à aproximação afetiva que o professor deve ter em relação ao aluno: *“Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem”*.



Um dos egressos deixa claro, em seu discurso, que existia um envolvimento por parte dos professores que ia além do compromisso pedagógico.

*Os professores da FAE” trabalham com amor, são muito humanos, companheiros e amigos. “Nós fomos muito privilegiados, a minha turma; o quadro de professores que nós tínhamos; o nível dos professores que nos tínhamos era muito bem qualificado”. Os professores da FAE que eu conheço, até hoje, realmente, eles estão no UNASP por amor, por amor a FAE e por amor a profissão. (E9)*

É importante ressaltar nos discursos seguintes, que o egresso vê o docente como um modelo a ser seguido enquanto profissional. Esse “papel” é valorizado por Freire (2006, p. 65) quando afirma: “A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza”. Ressalta ainda, que a presença do professor na sala de aula é de tal maneira ‘exemplar’ que “nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos”.

*(...) a formação acadêmica que eu tive no UNASP ajudou bastante. ...a parte assim deles (os professores) serem rígidos, cobrarem bastante... Ajudou. Nós somos aqui em três ex-alunos do UNASP, aliás, são quatro. É bem diferenciado dos outros professores. Esse diferencial que a gente tem é a parte de cobrança. Até os professores de estágio que também foram de lá, tem a parte de brincar, de entretenimento, mas a parte de cobrança é aquilo... E acabou. (E12)*

*(...)foi importantíssimo, foi fundamental, a participação de alguns professores. Alguns professores que levaram, parece, que uma idéia muito longe... Alguns professores nos passavam como se o PSF fosse algo que estaria para acontecer, algo que estava acontecendo, mas muito de leve, Outros não tinham essa percepção. (do PSF) A minha visão era a área curativa, eu era técnica, eu tinha uma formação na área de saúde. (E20)*

*Porque além da parte teórica que a gente tinha, existia o aspecto espiritual que os próprios professores passavam para a gente na maneira deles ensinarem. (E24)*

Algumas críticas são dirigidas aos professores que, talvez, por contingências do próprio sistema, tinham que ministrar disciplinas para

as quais não tinham a formação específica necessária. Essa condição, na maioria das vezes, não passa despercebida ao estudante, que nos discursos, verbalizam suas percepções.

*Acontece muito, de um professor ter uma habilitação, por exemplo: para... Sei lá... Saúde da mulher, mas ele está dando uma matéria que às vezes não tem nada a ver... Pediatria, por exemplo. Eu acho que fica um pouco pobre na hora de passar isso para os alunos. (E7)*

*É mais essa questão da prática mesmo, Depende da carga horária, depende do professor, do que o professor permite, do que ele não permite. Houve professores no UNASP que deixavam a gente super à vontade, deixavam a gente meter a mão na massa e fazer... Já havia professores que tinham mais cautela, que pegavam os pacientes mais tranqüilos... Então a gente deixava de ver muita coisa. (E13)*

*...mas eu acho que isso (dificuldade em microbiologia e outras matérias) é uma coisa mais de professor do que de qualquer outra coisa. Eu acho que isso é uma coisa que o curso foi fraco. (E22)*

*...alguns professores talvez não tenham dado o melhor de si. Eu não tenho esse tipo de queixa, mas era isto o que os colegas mais falavam. (E24)*

*Seria interessante se eles admitissem professores que tivessem experiência e especialização para cada área. Seria ideal então que eles direcionassem mais... Cada um na sua área. Cada especialista enriqueceria mais o seu curso e o aprendizado dos alunos. (E7)*

*(...) gostei de todos os professores que passaram por nós, uns mais preparados, outros menos, mas eu acho que poderia se ter assim professores mais... Talvez, mais experientes, mais capacitados... (E23)*

*(...) em alguns momentos eu achei que os professores poderiam ser mais exigentes... (E14)*

*(...) foram poucas as vezes que a gente preparou as medicações, porque o professor não tinha tanta confiança no aluno, e aí a gente aprende errando e aprendendo ao mesmo tempo, aí você já está formado... (E16)*

*(...) têm alguns professores que são inseguros, tem medo... Porque acham que o aluno não sabe, mas eu acho que não deveriam pensar assim... Deve mostrar segurança... Que o professor tem segurança também, para a gente ficar seguro daquilo. (E17)*

Freire (2006, p. 68) deixa claro qual deve ser o compromisso do professor nesse sentido: “Como professor preciso me mover com clareza

*na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.”*

Ainda nessa direção, mas com um apelo mais direto, dois egressos sugerem um investimento maior, por parte dos gestores, na formação continuada dos professores.

*Valeria a pena valorizar um pouquinho mais o profissional, professor de Enfermagem do UNASP. (...) que pague os cursos para esses profissionais, invistam neles, como: ACLS, BLS, PALS, Sistematização enferm; que trabalhassem essa educação continuada dos professores, não que eles não trabalhem felizes, mas já perdemos muitos professores bons e continuamos perdendo. (E9)*

*(...) ter uma reformulação dos conceitos de quem (do professor) está formando esses alunos. Então precisa sim... Ter uma reformulação dos conteúdos, das competências, dos objetivos a serem alcançados pelos facilitadores, que seriam os professores. (E20)*

Este autor defende ainda que, “*a prática docente exige uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à atividade docente*”. Concebe a prática docente como uma atividade especificamente humana, profundamente formadora e ética, argumentando que “*somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada*”. Complementa seu pensamento ao dizer que: “*aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito*”. (Freire, 2006:68-9)

## 5.5 CATEGORIA V - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PROGRAMA DE ENSINO

O processo educativo, no Ensino Superior, para ser efetivo, compreende o entrelaçamento de vários fatores que Zabalza (2004) descreve como ‘*eixos estruturadores*’ da atuação formativa, delimitados por

duplo espaço de referência: um interno conhecido como, 'mundo universitário ou cenário didático universitário', formado pela instituição, a docência, os alunos e o currículo; e outro *externo*, que corresponde às dinâmicas de diversos tipos que afetam o funcionamento da Universidade, como, as políticas da educação superior, os avanços da ciência, a cultura e a pesquisa, e as exigências do mercado de trabalho.

Por ser considerado como um dos '*eixos estruturadores*' do processo educativo e que pressupõe uma atuação fundamental por parte dos educadores, os '*elementos constitutivos do programa de ensino*' são analisados a partir das falas dos egressos que fazem referência a estes "elementos", como parte integrante do "currículo", considerado por Zabalza (2004), como '*eixo central da definição dos cursos*'.

Para compor essa categoria, destacam-se dos discursos analisados, as seguintes unidades de significado: *Estratégias de ensino e de avaliação; Modelo formativo hospitalocêntrico; Relação teoria/prática; Organização dos conteúdos curriculares.*

### **5.5.1 Estratégias de ensino e de avaliação**

Nesta unidade de significado são ressaltados os discursos, relacionados tanto às estratégias de ensino, como às de avaliação. No setor saúde, segundo a concepção tecnicista da educação, a avaliação é norteadas pelas intencionalidades educativas que visam provocar mudanças nos estudantes para a adequação destas, às exigências e complexidades do mercado de trabalho. No discurso apresentado a seguir, o egresso constata que a prática profissional exige o direcionamento das estratégias de avaliação mais compatíveis com a realidade do trabalho, como por exemplo, questões que possibilitem o desenvolvimento do raciocínio clínico, utilizando a técnica de estudo de caso.

*Se eu pudesse pegar todas as avaliações que eu fiz e comparar com o que a gente vive na prática, parece tão distante... Tão inútil... Para mim valeu mais aquelas questões que punham “mine” casos, estudos de caso e a partir dali você resolver, mas isso já foi muito no final da faculdade. (E14)*

Zabalza (2004, p. 75) argumenta que a avaliação, quando circunscrita ao foco da formação profissional, deve “*permeiar as ações do professor, no tocante aos métodos de ensino e às atitudes pedagógicas*”. Deve também nortear o desempenho escolar do estudante, tendo em vista o perfil profissional, o nível de autonomia nos diversos campos do saber, bem como as atitudes e competências requeridas pelo mundo do trabalho.

Com relação à autonomia do professor no estabelecimento dos seus próprios critérios de avaliação, Coimbra (2002) esclarece que a instituição de ensino, bem como o docente, tem ampla liberdade e autonomia no estabelecimento das formas e critérios de avaliação do aprendizado, e que não há referência a parâmetros jurídicos limitadores quanto aos critérios, processos, procedimentos e instrumentos de avaliação de aprendizado no Ensino Superior.

No entanto, Paiva (2002, p. 111) sugere que: “*Os alunos devem participar ativamente do processo de avaliação, tendo oportunidade de se sentirem responsáveis por seu próprio desenvolvimento*” e considera que, “*os modelos e instrumentos de avaliação devam ser construídos buscando garantir e atingir os propósitos de certificação ou aferição de resultados e também a qualidade do ensino enquanto processo de formação de cidadãos*”. O egresso faz referência quanto à forma de avaliar de alguns professores cujo único propósito percebido por eles, era a memorização. Esta forma de avaliar caracteriza uma avaliação classificatória segundo uma abordagem tradicional de ensino.

*Eu tive no decorrer do curso, alguns professores que usavam muita transparência... E a pergunta da prova estava escrita... A pergunta e a resposta estavam na transparência... Ele (o aluno) decorou aquilo, não vai conseguir relacionar com outras matérias e daqui a pouco esqueceu. (E12)*

Moreto (2005) arrazoa que a memorização tem seu lugar no processo de aprendizagem, desde que seja acompanhada da compreensão do significado do objeto do conhecimento. Não é isso que acontece na escola “tradicional”, que lança mão da memorização como recurso para o acúmulo de informações, tendo como finalidade levar o aluno a dar uma devolutiva para os professores, dos conteúdos abordados em sala de aula. Este autor menciona como exemplo dessa prática, os “questionários” utilizados pelos professores de história e geografia, em que o estudante ficava condicionado a responder, na prova, às questões como estas se apresentavam no questionário. Se o professor “ousasse” elaborar uma pergunta diferente da forma como constava no “questionário”, o estudante se achava no direito de reclamar com o professor.

Nesse sentido, Giroux e McLaren (1995, p. 133) explica que a teoria e a prática da educação tradicional têm sido formuladas em torno de um discurso que *“ênfatiza os aspectos imediatos, mensuráveis da aprendizagem, utilizando uma metodologia influenciada, talvez, pela psicologia comportamental e cognitiva predominante”*.

Em defesa de uma avaliação predominantemente *“formativa”*, Demo, (2004, p. 132) argumenta que, *“quando o aluno percebe o interesse do professor em promover o aprendizado ao avaliar, o processo educativo se estabelece em uma cumplicidade socrática”*.

Nas duas falas a seguir, os egressos fazem alusão ao sistema de avaliação e de forma indireta sugerem avaliações mais coerentes com o propósito de um programa de ensino, que busca formar o aluno para o *‘mundo do trabalho na área de saúde’*. A percepção dos egressos, ao afirmarem que *“a faculdade não foi difícil e que deveria exigir mais do aluno”*, deixa margens para se interpretar que a realidade do “dia-a-dia” não é fácil, e que talvez por isso, a faculdade devesse exigir mais dos estudantes.

*A faculdade não foi difícil... E quando a faculdade não é difícil, a gente não se preocupa tanto em estudar. (E8)*

*(A faculdade), exige tão pouco. Deveria exigir mais ainda do individuo... (E29)*

Para Moreto (2005) a avaliação é “eficaz” quando atinge os objetivos propostos, e é “eficiente” quando o objetivo é relevante, no contexto dos alunos, e ‘o processo para alcançá-lo é racional, econômico e útil’. Ressalta ainda que, compete ao professor organizar de tal forma o processo avaliativo, que ele seja ao mesmo tempo, eficiente e eficaz.

Os egressos fazem referência também, de forma bastante significativa, à questão da interdisciplinaridade, mencionando que o graduando não consegue fazer os “links” necessários à compreensão do “todo”, que é “tão” imprescindível na formação do enfermeiro.

*Ter mais integração, o professor está dando anatomia, frisar bem qual a lógica. Você precisa muito da anatomia e precisa saber a anatomia toda, mas relacionar com a prática. ...é isso! Mais integração das disciplinas e mais aproximação da prática. ...sempre aproximar muito da prática, sempre. Ter disciplinas que necessariamente mexam com a prática, Por exemplo, medicamentos: Então a idéia é: levar uns frascos vazios, simular a abertura, é simular o jeito de fazer a assepsia com o algodão e o álcool, é levar mesmo para a prática. (E14)*

*Eu lembro muito das aulas de semiologia, a gente verificava a sensibilidade dos pés... Muita coisa eu lembro desde o primeiro ano. O que é de bom então, eu acho que é isso... Eu lembro dos relatórios que a gente fez no estágio de Saúde Coletiva, a gente não teve tanto assim atuação na UBS. Foi um estágio mais de administração e não de atuação mesmo. (E28)*

*Deveria relacionar mais as matérias, não deixar para o último ano... Sistematização da Enfermagem com a administração, com a postura, com tudo ali, com a ética. E foi uma coisa que o meu grupo percebeu que só no último ano que foi ocorrer isso. (E12)*

Santos (2004, p. 63) aborda com muita propriedade a questão da interdisciplinaridade, como sendo uma contingência para o ensino universitário, em função das “novas tecnologias de comunicação e de informação que alteraram as relações entre conhecimento e informação, por um lado, e formação e cidadania, por outro”. Esta dicotomia, segundo o autor, afeta a Universidade em sua hegemonia, pois provoca uma transição

do conhecimento universitário convencional, para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e de informação. Argumenta ainda que, a Universidade não pôde, até agora, tirar proveito dessas transformações e, por isso, adaptou-se mal a elas, dificultando a formação de novos perfis profissionais, capazes de lidar criativamente com as transformações sociais.

Nessa direção, Tavares (2006, p. 1)<sup>5</sup> amplia a discussão sobre a questão da interdisciplinaridade que “*se constrói tomando por base o modo de cada um ver o mundo, portanto, partindo de sua vivência, sua experiência, seu envolvimento*”. Defende ainda que, “*a interdisciplinaridade pressupõe basicamente a intersubjetividade*”, e que esta pressupõe um compromisso com a totalidade, que só se estabelece numa interação entre os pares.

Nos discursos a seguir, os egressos mencionam exemplos de como fazer a interligação entre os diversos conteúdos, e reconhecem que a prática da interdisciplinaridade dá mais trabalho, mas, em contrapartida, o aluno aprende “*muito mais*”.

*Acho que tem matéria que acaba se repetindo muito, tipo, Saúde Coletiva repete em Saúde Pública, repete em saúde da mulher, repete em saúde da criança, repete em saúde do adulto. Os professores todos de Saúde Pública poderiam se reunir e fazer um esquema, de forma que a matéria não se repetisse e que a gente estivesse sempre aprendendo coisas novas, otimizando... (E1)*

*Quando um professor dá aula de parasitologia, por ex: esquistossomose ou outra coisa, esse mesmo professor já poderia estar ligando com a parte de vigilância, explicando o que é a doença, o que é tudo aquilo... Poderia ter mais interligação, isso dá um pouco de trabalho para a gente fazer... Falta isso na faculdade. ...quando você aproxima mais, promovendo visitas, ou outras coisas assim... Eu acho que a gente aprende muito, vale mais que mil palavras do professor. (E14)*

---

<sup>5</sup> Tavares DE. Interdisciplinaridade e projeto. Disponível na intranet: [www.unasp.sp.edu.br](http://www.unasp.sp.edu.br) em 04/10/2006



Ainda, fazendo referência à visão fragmentada, da forma como se conduz o ensino, um egresso destaca na fala a seguir, a contribuição do estágio de Administração, como um dos momentos privilegiados do curso, e que contribuiu para a integração dos conteúdos. A expressão: “*o trabalho do enfermeiro eu fiz em um mês*”, explicita esta percepção.

*(...) a gente tem uma pequena visão do que um enfermeiro realmente faz, porque no estágio você fica com um grupo, você depende de um outro colega para te ajudar. Você faz em dupla seu serviço, cuida de um paciente em dupla, então, você não fica em um setor sozinha. ...o que a gente mais fazia era o trabalho do técnico, agora, “o trabalho do enfermeiro eu fiz em um mês”, em um estágio de administração, por isso que a noção foi pequena. (E16)*

No discurso a seguir, além de focar as estratégias de ensino na disciplina de Administração, como estudos de caso e solução de problemas, esse egresso faz menção à importância de se dar uma carga horária maior a esta disciplina, o que reforça o discurso anterior.

*(...) eu sei que administração é uma disciplina muito importante, entre outras... É uma disciplina com pouca carga horária. Eu sei que essa disciplina tem muita teoria, mas você precisa mesmo é de estudo de caso, você precisa de discussão, você precisa de discussão de problemas, de resolução de problemas. (E6)*

A questão levantada nos depoimentos a seguir é bastante relevante, pois diz respeito ao desempenho autônomo do estudante que é cerceado durante a graduação, por alguns professores ou por alguns enfermeiros que recebem o aluno para o Ensino Clínico. Tal atitude gera insegurança quanto ao desempenho, como aluno, e quanto ao futuro desempenho profissional. A expressão utilizada, “*eu não sei de nada*” retrata a “*sensação*” de insegurança do egresso.

Freire (2006, p. 56,59) falando sobre os aspectos éticos da relação professor aluno, relativos à autonomia que deve ser incentivada no estudante, resume o seu parecer na expressão: “*O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros*”, pois a consciência do “*inacabamento*” ou,

em outras palavras, a sensação de “*eu não sei nada*”, verbalizada pelo egresso, torna cada um de nós seres responsáveis, que, na visão do autor, constitui a “*eticidade de nossa presença no mundo*”.

*Então é isso: deve confiar mais, passar um voto de confiança maior nos últimos meses, porque a gente sai muito insegura. Tem uma amiga minha que vai se formar este ano e ela disse “eu não sei nada” e é a mesma sensação que eu tive, eu falei: “eu também achava que eu não sabia de nada, mas na hora você está lá e você quer seu emprego então você mete a cara”. ...eu estava fazendo estágio (de administração em UBS) lá e era só para observar, a gente não podia fazer nada, não podia nem aplicar uma medicação... Até a gente entrou em conflito... Porque a gente estava nos últimos meses para se formar e não podia aplicar uma medicação IM porque ela falou que a gente não tinha COREN, tinha que ficar no estágio sozinha só observando. (E17)*

*O hospital onde eu fiz (estágio) administração foi bem fraco por que os enfermeiros não me deixavam fazer nada, então eu não tive noção nenhuma de administração. E como não tinha SAE na época, na verdade eu trabalhava como auxiliar ou como ajudante. (E18)*

Ainda fazendo menção à questão da autonomia, os egressos manifestam descontentamento com relação à conduta de alguns professores, que restringiam as oportunidades da prática no Ensino Clínico a “cuidados básicos”. Isto ocorria, muitas vezes, em detrimento de outras práticas, referidas por eles como mais essenciais à formação do enfermeiro.

*(...) fica muito focado nos primeiros cuidados, tipo: “Ah, dar banho”... A gente passa o segundo e terceiro ano dando só banho, medicação e... A gente poderia ter coisas mais aprofundadas, ficar mais em UTI. Porque a gente não passou em UTI neonatal, sendo que isso é interessante? ...isso é pouco, deveria ser mais aprofundado, não ficar no terceiro ano dando banho no leito, enquanto a gente tem tantos outros procedimentos. A FAE (Curso de Enfermagem do UNASP) muda muito, a grade. Um ano você tem (administração) o ano todo no outro ano você não tem... (E17)*

*Tinha que ter mais hospitais, mais especialidades para o enfermeiro estar vendo... A gente fica muito no ‘banho de leito’, eu acho que tem muitas outras coisas da parte clínica que o aluno pode estar vendo. Teve estágios que eu peguei que foi um mês, um mês e meio, só fazendo estes cuidados básicos de auxiliar de Enfermagem, banho de leito, medicação... E a parte clínica era um pouco deixada de lado, até a parte de administração de*

*Enfermagem, você fazer um diagnóstico de Enfermagem, uma prescrição... (E26)*

As ponderações feitas pelos egressos, apresentadas a seguir, chamam a atenção para um dos papéis importantes desempenhados pelos educadores, e que talvez, seja o maior desafio para os docentes: *“propiciar condições de motivação para o aluno”*. Em uma perspectiva atual e inovadora do ensino, essa meta se constitui, ao mesmo tempo, na melhor estratégia de ensino, pois é a ferramenta mais eficaz para despertar, no aluno, a vontade que vai impulsioná-lo a buscar o conhecimento.

Ferrari (2002, p. 84) reconhece que *“não é uma tarefa fácil levar o aluno a criar a capacidade e o interesse de aprender a aprender continuamente, mas é extremamente desafiador e altamente compensatório participar dos resultados com os educandos”*. Comenta ainda que o ideal da docência deve ser a busca da aprendizagem significativa.

*(...) colocar “isso” (mais pesquisa) desde o começo do curso, mostrar que é bom. Os professores... Devem fazer a gente estudar mais em cima de artigos científicos, mostrar que isso é bom, que isso é gostoso de fazer, e fazer isso desde o começo, Essa parte de “administração” científica podia ser mais trabalhada, mais cultivada no aluno, mostrar para o aluno que é bom e que traz coisas muito boas. (E8)*

*A faculdade não soube colocar de uma forma boa, para o aluno se interessar, essa parte de cursos extracurriculares, fundamentação teórica melhor e a questão de fazer ciência. (E19)*

A temática da motivação para o ensino é abordada por Castelão, (2006, p. 31) ao considerar que, *“a conduta do professor influi na motivação e dedicação do aluno ao aprendizado”*. Amparada pelos conceitos da teoria da atribuição de causalidade, afirma ainda que, *“o importante não é o que o professor faz, mas sim, o que o aluno percebe, a imagem que se forma do professor”*.

Na conclusão do estudo, a autora, apresenta algumas considerações bastante pertinentes, sob a ótica das atribuições causais, tanto relativas ao professor como ao aluno. Para o aluno o principal fator de motivação centra-se na pessoa do professor, que, se motivado pelo gosto de

ensinar, consegue influenciá-lo positivamente na mesma direção. Por outro lado, os professores, além de se motivarem a partir do interesse dos alunos, têm que lidar com aspectos desmotivadores relacionados à estrutura organizacional onde exercem a docência, bem como pelo sistema educacional como um todo.

### 5.5.2 Modelo formativo hospitalocêntrico

Como outra unidade de significado da categoria cinco, “*Elementos Constitutivos do Programa de Ensino*”, com uma representação considerável, foi identificado pelos egressos, um modelo de formação mais voltado à assistência hospitalar, com ênfase no nível curativo. Essa tendência também foi registrada por Faustino (2003), que em seu estudo sobre “Saber e Competências dos enfermeiros em Saúde Coletiva”, utilizou como, um dos cenários, a mesma instituição de ensino dessa pesquisa, e como sujeitos, docentes das disciplinas de Saúde Coletiva e enfermeiras de serviços que recebem alunos para o Ensino Clínico de Enfermagem dessa escola.

Nessa unidade de significado, como salientado nos discursos a seguir, os egressos, expressam a percepção de que o modelo de formação adotado no Curso de Enfermagem do UNASP era hospitalocêntrico, voltado para a assistência direta ao paciente.

*(...) na área hospitalar eu não tive nenhuma dificuldade quando eu entrei no hospital mesmo para trabalhar, não senti nenhuma dificuldade na área hospitalar, acho que a gente foi bem “cercadinho” mesmo, tanto no pronto socorro quanto na UTI. Saí sabendo muito de cardiologia, e foi legal porque eu podia discutir cardiologia com o cardiologista do hospital onde eu trabalhei. Ele falava: “Oh nossa! Que legal que você sabe isso”. Eu não tive nenhuma dificuldade na área hospitalar nada que eu pensasse: “a faculdade falhou comigo nisso, a faculdade falhou comigo naquilo”. (E1)*

*(...) no cuidar do paciente. Isto o UNASP não tem igual a nenhuma outra Universidade. (E2)*

*(...) a assistência mesmo ao paciente, foi isso que a gente mais viu, desde o primeiro ano até o último ano. Então isso foi o que facilitou bastante, e.. Acho inclusive que isso é o principal também. (E5)*

*(...) outras disciplinas que a UNASP tem, são disciplinas bem coerentes mesmo, com a graduação. UNASP prima muito por isso, ela ajuda, ela faz com que o profissional tenha um conhecimento amplo, em termos de assistência. (E6)*

*A faculdade contribuiu bastante, apesar de que, eu acho que na graduação nós tivemos mais ênfase no modelo hospitalocêntrico. (E7)*

*(...) a minha formação foi bem mais voltada para a parte hospitalar, a minha cabeça era totalmente voltada à administração hospitalar, técnicas... Essas coisas. (E10)*

*O curso contribuiu muito com o SAE, que é a Sistematização de Assistência de Enfermagem. (E25)*

*Na graduação todo o aspecto assistencial facilita muito, a formação que a gente teve, em minha opinião, facilitou muito porque os estágios são mais voltados para assistência direta ao paciente. Os professores também são mais voltados para a assistência, para prática... Isso ajudou muito. (E31)*

Esses discursos reiteram a afirmação de Faustino (2004, p. 96), de que a formação pautada no modelo hospitalocêntrico, enquanto o sistema de saúde propõe uma mudança do modelo assistencial, revela “as contradições características das práticas assistenciais nos serviços de saúde do município de São Paulo e que se refletem no processo de formação dos enfermeiros”. No entanto, ela sugere que há perspectiva de mudança na formação, “com a incorporação de conteúdos e ações educativas voltadas para o nível de prevenção e promoção da saúde, valorizando as práticas em Saúde Coletiva”.

A autora argumenta ainda que, as mudanças nas Políticas de Saúde e Educação produzem avanços ou retrocessos na implantação e implementação de novos modelos assistenciais, os quais interferem na formação de recursos humanos em saúde (Faustino, 2004).

### 5.5.3 Relação teoria/prática

Entre as abordagens teóricas que norteiam o processo ensino aprendizagem, a escola crítica ou progressista defendida por Freire (2006) é a que melhor ajuda a compreender a importância da relação teoria/prática. Isso ocorre porque a prática educativa, nessa escola, é caracterizada pelo movimento de ação-reflexão-ação. Nessa abordagem o estudante é co-autor e co-participante do processo, pois como principal interessado na aprendizagem, precisa ser estimulado a refletir, no sentido de ter um maior envolvimento.

Os discursos dos egressos que fazem referência a esta unidade de significado, ressaltam a importante contribuição dos estágios para a formação do enfermeiro e também destacam que o contato precoce do estudante com a prática, é um fator motivador para o aprendizado significativo.

*O que foi importante para mim foram os estágios que eu fiz e o fato de ter trabalhado sete anos como auxiliar de Enfermagem. (E12)*

*(...) o que realmente a gente grava mais é o que a gente praticou mesmo, é a prática do estágio que a gente guarda mais, é aquilo que a gente já fez. (E23)*

*Acho legal a gente ter bastante estágio, a gente aprende bastante. (E1)*

*Então teve essa facilidade, nessas duas semanas de UBS, até que deu para aprender legal e na parte de semiologia também, Muita coisa que a gente teve em posto de saúde, ajudou bastante... Coisas que eu venho a utilizar agora também. (E10)*

*(...) teve campo de estágio muito bom em hospitais. Eu sempre penso na parte mais prática do que na parte teórica da formação. (E14)*

*Os estágios foram ótimos, pelo menos os que eu passei, foram ótimos. (E21)*

A relação teoria-prática, merece destaque no processo de formação calcado pela concepção pedagógica Adventista, que considera o

*aprender fazendo e o fazer aprendendo*, como elementos de um círculo harmonioso que integram o processo ensino/aprendizagem de forma indissolúvel. Considera ainda, que não é produtivo deter-se no ensino de conceitos, quando estes não estão ligados às práticas cotidianas. (Confederação..., 2001)

A respeito da estreita relação entre teoria e prática, Freire, (1999, p. 44) faz um convite à reflexão, e assim se expressa: *“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”*. Os discursos apresentados a seguir evidenciam a percepção dos egressos nessa direção, e também reconhecem que apesar de ser uma das faculdades que mais investem em estágios, ainda poderia ser dedicado mais tempo ao Ensino Clínico, dada a sua grande importância no aprendizado do aluno.

*A parte teórica ela é importante, mas a importância dela que é muito menor que a parte prática. Se eles tivessem mais espaço para ter a parte prática e você pudesse aprender na parte prática a atuar como enfermeiro e ali inserir a parte teórica... Seria muito mais fácil, porque é fazendo que você aprende ...você responde por tudo, e aí eu sugiro: na prática ter mais estágios, mais acompanhamentos, e aí sim, colocando a parte teórica... Menos teoria. ...a gente ficava muito tempo na sala de aula e pouco tempo em hospital. Atendimento até em posto de saúde é mais tranquilo, não tem tanta pressão, a gente faz pouco procedimento, são procedimentos mais simples... Agora você pega este enfermeiro (o egresso) para trabalhar numa clínica cirúrgica como eu quando comecei, depois fui para a UTI, então... Você vai com muita teoria e pouca prática. (E16)*

*Eu acho que isto contribui muito, o fato de ter estágio, a gente trabalha muito em estágio, é uma das faculdades que mais trabalha no estágio... Durante os estágios é muito inculcada a responsabilidade, acho que isso é muito importante, aquele fato de não poder faltar, e não chegar atrasado... Eu acho isso legal. (E3)*

*O UNASP sempre valorizou desde o 1º e 2º ano as aulas práticas. E isto a gente percebe que é muito importante, a gente ter essa formação, que consegue ligar bastante a teoria à prática... (E2)*

*Eu acho muito interessante no primeiro ano eles colocarem você um pouco mais ou dentro do hospital só*

*para olhar ou pelo menos que dessem aulas com alguns exemplos, porque até o segundo ano, quando eu comecei a entrar no hospital eu não tinha noção do que era fazer Enfermagem. Sorte que eu consegui... Que eu persisti e fui até o final. ...se tivesse isso logo de cara ajudaria muitas pessoas que estariam na mesma situação que eu. Eu tive muitos lugares de estágios... Acho que todos os lugares que eu fiz estágios ajudaram muito.. Sempre foram hospitais muito bons... Tinham todo tipo de pacientes, então isso também ajudou "pra caramba", foi um dos pontos mais fortes que eu achei da minha faculdade, que me ajudou mais. (E18)*

*Em relação a estágio, eu acho que foi muito bom. Eu tive muitos estágios bons, em lugares bons, muito tempo para praticar. É muito legal isso, que a FAE tem, estágio logo no segundo ano da faculdade. Você não sabe nada ainda, morre de medo de tudo, é novinho ainda na graduação, mas ai você dá de cara com o que você vai fazer a vida toda... Isso é muito bom!!! ...ter estágio logo no segundo ano da faculdade. Tem que manter, não pode acabar. (E8)*

Nas falas a seguir, os egressos são bastante enfáticos quando sugerem um aumento da carga horária relativa ao ensino prático que, segundo as determinações das DCN, 20% da carga horária total do curso, deveria ser destinada ao Estágio Curricular Supervisionado, ou seja, 864 horas. (Brasil, 2001)

Como já foi mencionado, a direção da escola acredita que para atender a essa exigência teria que reduzir, tanto na teoria como na prática, o número de horas atribuídas às disciplinas de formação específica, pois já é destinada 33% da carga horária total do curso para o Ensino Clínico em Instituições de Saúde. Por isso as horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado atendem parcialmente as DCN.

*O aumento das aulas práticas seria bem interessante, porque é uma diferença muito grande entre a teoria e a prática. ...a gente tem uma prática muito pequena, onde a gente pode ver poucas coisas. ...a teoria era muito boa, mas a prática... Não os professores da prática, mas a carga horária mesmo, é pouca, eu acho que deveria ser um pouco maior. O UNASP tem bastante aluno... Na minha época não tinham tantos campos de estágio, então às vezes tinha que passar duas vezes pelo mesmo campo e via coisas repetidas... (E13)*

*Ampliar a carga horária prática sem reduzir a carga horária teórica... (E29)*



*Nós tivemos pouco estágio em posto de saúde, mas o pouco que nós tivemos ajudou, ajudou bastante, (E32)*

O Curso de Enfermagem do UNASP, embasado pela filosofia adventista de educação, em toda a sua trajetória, considerou a associação teoria/prática como essenciais à formação de profissionais, segundo os propósitos da sua missão que é “educar no contexto dos valores bíblico-cristãos para o viver pleno e a excelência no servir” (centro universitário... 2001a, p. 4).

#### **5.5.4 Organização dos conteúdos curriculares**

Esta unidade de significado, a última da categoria cinco, expressa a compreensão que o egresso tem, da importância do curso ter uma estrutura curricular que permita: a otimização dos conteúdos; o redimensionamento das cargas horárias; a promoção da prática da interdisciplinaridade; a priorização de disciplinas de formação específica, sem menosprezar as de formação geral e o preparo do aluno para um mercado de trabalho bastante competitivo e complexo. Carvalho e Santos, (2004) preconizam que o currículo deve propiciar a formação para a vida, capacitando os alunos para atuar com a compreensão da realidade social, cultural, ambiental e econômica do seu meio.

Os discursos a seguir são reveladores da percepção dos ex-alunos quanto às dificuldades que encontraram no exercício profissional devido às falhas e incoerências na estrutura curricular do curso, principalmente, no que se refere aos conteúdos. Nessas falas, alguns egressos reconhecem as limitações de ordem pessoal ou as relativas às oportunidades nos campos de Ensino Clínico. Também são enfáticos ao sugerir que se priorizem disciplinas consideradas, por eles, como essenciais à formação do enfermeiro, como por exemplo: Fisiologia, Pediatria e Administração, com ênfase também, no preparo do estudante para atuar no PSF.

A minha dificuldade durante a faculdade é que eu não era auxiliar, nem técnica, para mim era tudo novo como já tinham outros alunos que já trabalhavam na área, para eles era tudo mais fácil... Então os professores passavam muito rápido o conteúdo das técnicas, contando que eu já soubesse, então, eu ficava para trás. (E21)

(...) existem outras disciplinas que são muito mais importantes, para a formação do enfermeiro, para ele estar preparado para o mercado... Muito mais importante... Que é cobrado “mesmo” (ênfase na palavra “mesmo”) do profissional. Coisas que eles têm uma cobrança muito grande para o aluno, às vezes é uma coisa muito sem significância mesmo. Deveria sair um pouco mais preparado... Ter uma carga horária maior e mais aprofundada em algumas outras disciplinas que realmente o mercado necessita e que realmente o Curso de Enfermagem precisa. Existem algumas disciplinas que realmente eles deveriam dar uma revisada mesmo, rever... Deveria ser um pouco diferente, mudar um pouco mais. (E6)

Eu tenho ouvido de alguns colegas formados em outras instituições que tiveram um ano de fisiologia, quatro semestres de farmacologia, um ano pelo menos de patologia... Essas disciplinas, todas, nós as fizemos em um semestre, então eu penso que se possível estender um pouco mais a carga horária (em fisiologia farmacologia e patologia), eu acho que complementar o aprendizado dos alunos, e com certeza sairiam melhor preparados. (E15)

(...) eu aumentaria muito a carga horária e eu estudaria muito mais (fisiologia e anatomia). Deram pouco tempo para essas matérias que são fundamentais e ao mesmo tempo havia matérias que não serviram para nada, como “cultura geral” que era uma matéria que sinceramente era jogada no lixo... E outras matérias também, como religião, eu tive religião minha vida inteira... E aquela matéria não me acrescentou em nada, eu preferia tirar essas matérias e colocar outras mais específicas e que eu necessite mais depois. (E18)

Logo no início o aluno ainda não “caiu a ficha” ainda... Que ele vai precisar de... Por exemplo, fisiologia, para a vida toda dele. Então precisaria de alguma coisa que fizesse o aluno se voltar mais para essa parte de fisiologia, da parte teórica mesmo, que ele pudesse entender o quanto vai ser importante para ele tudo aquilo que ele está aprendendo. Eu acho que esse é o ponto... (E24)

Saúde da mulher foi muito falho. (E1)

Existem algumas coisas lá que na época da minha graduação, eu digo que foi inútil... Hoje eu posso dizer com toda segurança que foi inútil, por exemplo, patologia, que deveria ser uma disciplina mais voltada ao conhecimento da prática, na verdade, para mim foi uma disciplina inútil... Porque se fazia trabalho de laboratório vendo células e tal... Para que isso? Se eu não vou ser um médico patologista,

*se eu não vou trabalhar com exames patológicos? Eu preciso ter apenas um conhecimento superficial, básico, e não envolver um semestre inteiro fazendo leitura de laminas. Isso eles poderiam inserir junto com fisiologia... Dar mais teoria para o aluno, teoria junto com fisiologia sem cobrar do aluno que se dedique tanto a trabalhos... (E6)*

*(...) tem muitas coisas que a gente acaba não aprendendo... Não pelo curso em si, mas pelo tempo, faltaram oportunidades. Eu tenho amigos que na época, quando passaram por obstetrícia, não tiveram oportunidade de fazer nenhum parto. Eu, por exemplo, tive oportunidade de fazer três. ...é a vivência, quando você começa atuar no mercado de trabalho você aprende muita coisa, vê muita coisa que na faculdade você acabou não vendo. (E13)*

*A gente teve pouco contato com pediatria, foi muito superficial, UTI adulto a gente não viu, nos estágios da FAE, até hoje nunca peguei uma parada, não sei nem como vai ser. (E17)*

*(...) eu tive pouquíssima noção de fisiologia e anatomia, foi pouco tempo, não deram tanto enfoque para esta área, eu acho que é a parte mais importante para você conseguir depois ter qualquer conhecimento acima disso. (E18)*

*(...) vivência com paciente, a morte, estas coisas assim a gente sai muito crua, Como que é o transplante... Como que é oncologia... Como é quimioterapia... Isso é tudo muito específico e a faculdade não dá... Algumas técnicas, mais profundas como: cuidado de pacientes graves, isso eu creio que a faculdade só pincelou. Algumas coisas que eu achei que eram muito mais importantes de terem sido ditas, foram só pinceladas... Foi muito corrido, A grade curricular é um pouco reduzida, tipo anatomia e fisiologia, só tem um semestre, (E21)*

*(...) têm algumas outras coisas que eu sinto que a faculdade foi um pouco deficiente, algumas matérias. Por exemplo, microbiologia, que foi fraca, e algumas outras matérias que não foram tão fortes... Nefrologia, quase não tivemos... UTI, quase não tivemos... Então são matérias que se a gente for observar, são muito importantes, são coisas específicas. Mas, quando o profissional se depara com essas coisas que são mais específicas, ele tem medo, ele tem receio. Falta base, falta àquela parte que a faculdade poderia ter proporcionado. (E22)*

*(...) a matéria que teve de anatomia e fisiologia eu colocaria desde o início, não só no primeiro ano e acabou, por que anatomia e fisiologia a gente vai ver a vida inteira... E eu percebo que tem muitos enfermeiros também que tem dificuldade durante o exame físico... (E27)*

Embora as críticas referentes à distribuição dos conteúdos sejam feitas de forma bastante contundente, percebe-se, nas entrelinhas dos

discursos, que os egressos, na sua maioria, relacionam a falta de determinados conteúdos com a sua experiência profissional vivida em áreas específicas, como CTI, neonatologia, oncologia e nefrologia. Consideram que durante a graduação não foram contempladas, em profundidade, ficando para a pós-graduação em nível de especialização.

Com relação aos conteúdos essenciais para os Cursos de Graduação em Enfermagem, as DCN preconizam que, *“devem estar relacionados com o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em Enfermagem”*. Sugerem ainda que os conteúdos devam abranger: Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Enfermagem que compreende: Fundamentos de Enfermagem, Assistência de Enfermagem, Administração de Enfermagem e Ensino de Enfermagem. As competências advindas deste conjunto de saberes deverão promover, no aluno e no enfermeiro egresso, a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. (Brasil, 2001)

Buarque (2005), comentando sobre a necessidade de uma reforma universitária que leve em consideração os aspectos sociais e políticos da formação, argumenta que ela precisa ser pautada na busca de sucesso pessoal e na transformação social. Para atingir essas finalidades a reforma universitária precisa trazer mudanças principalmente em três áreas: *na estrutura*, envolvendo-se em um ou mais núcleos de extensão e utilizando os núcleos de reflexão vinculados aos centros de formação; *na avaliação*, de forma que esta promova a qualidade do ensino; *no conteúdo*, adaptando-o à evolução no campo do conhecimento e à realidade que, por si só, já exige mudanças desses conteúdos.

Essa percepção fortalece a reivindicação dos alunos por mudanças na distribuição dos conteúdos, visando maior coerência e aplicabilidade à realidade profissional.

Durante os anos que precederam a formação da turma em questão, o Programa de Saúde da Família (PSF) foi se constituindo numa das Políticas Públicas na área da Saúde de maior relevância no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS), no município de São Paulo. Alguns egressos perceberam a falta de sintonia do programa de ensino com esta realidade e expressam a necessidade de uma maior articulação entre o programa de ensino e as tendências das Políticas Públicas.

*Eu não fui preparada para trabalhar em Programa de Saúde da Família. (E20)*

*O período que nós ficamos nas unidades básicas foi curto e foi naquela época que ainda estava começando a implantar essa questão aí do "PSF". Então a gente não teve tanta ênfase assim. (E7)*

*O que eu lamento muito é que a gente não teve muito oportunidade de estágios em UBS's, com enfoque em saúde pública, atuação do enfermeiro no PSF ou na Saúde Pública mesmo, nas consultas de crianças, de gestante. A gente não teve um estágio assim muito direcionado... (E28)*

Faustino (2004) sugere que as escolas devem incorporar os princípios do SUS como norte do processo de formação, visando aproximar a prática profissional da formativa, pois acredita que esse movimento irá explicitar as contradições existentes, e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento de competências gerais no graduando. Defende também que a incorporação do princípio de reflexão sobre a prática em Saúde Coletiva propiciará as condições para conformação da mentalidade crítica-reflexiva, a ser desenvolvida na graduação.

Na percepção do egresso, a pesquisa e a iniciação científica devem ser incentivadas, estimuladas e instigadas durante a graduação, como parte integrante do currículo. Castanho (2005, p. 80) em defesa de uma forma de ensino participativo que utilize a pesquisa como estratégia de aprendizagem que vai além de um ensino ativo, faz o seguinte silogismo: *"Todo aprendizado exige pesquisa. Ora, o ensino exige o aprendizado. Logo, o ensino exige a pesquisa"*.

No discurso a seguir, além de denunciar que “o maior déficit do curso é a pesquisa e a iniciação científica”, o egresso faz referência à necessidade de, enquanto aluno, ser motivado de tal forma, que ele perceba que “é bom pesquisar”.

*O maior “déficit” do curso é a pesquisa, a iniciação científica... Quando eu entrei na faculdade... Eu não sei se eu não tive interesse em buscar, ou se não me mostraram que isso é bom; que eu devia estudar; que eu devia fazer artigo; que eu devia publicar; que eu devia pesquisar. A pesquisa foi o que eu acho que deixou a desejar. Nesse sentido não fui muito instigada; não me mostraram que era muito bom; não fui muito estimulada nesse sentido. Talvez seja um problema até meu... Não foi nem o curso... Eu não sei, mas eu não vi tanto... Não me estimularam tanto... Não na graduação. (E8)*

Castanho (2005, p. 87) diz que inserir definitivamente a pesquisa como componente curricular indissociável do ensino é um desafio para a graduação em nosso país. Argumenta ainda que, para o aluno se apropriar do processo de pesquisa, como um elemento de aprendizagem significativa, torna-se necessário que os professores sejam também pesquisadores e que “*levem seus alunos, em decorrência da maneira como se conduz na docência, a um clima de investigação, que os faz apropriarem-se de conhecimentos e reelaborá-los com vistas a uma compreensão crítica de seu lugar social*”. De acordo com o autor, compete ao professor estimular, no aluno, o gosto pela pesquisa, e que o pensar e agir nesta direção só podem ser deflagrados, pelo professor, a partir do seu próprio exemplo.

Nessa direção Freire (2006, p. 37) expressa que, “*O pensar certo a ser ensinado concomitantemente com o ensino dos conteúdos não é um pensar formalmente anterior ao e desgarrado do fazer certo*”. O pensar certo não pode ser tomado em si mesmo e dele se falar ou se descrever, mas é “*algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho*”.

É expressivo o número de egressos que, em suas falas, fazem referência à necessidade de melhorar o ensino de Administração,

*Dificuldades... Eu acho que na parte de administração, não sei se o fato de eu ter sido auxiliar, atrapalha um pouco. (...) a parte administrativa foi pouco, a gente teve administração no 7º semestre e no 8º semestre, você fica sete semestres aprendendo a fazer “como”, quando você chega no 8º semestre, você vai aprender a ensinar como fazer “como”. (E3)*

*É mais a parte administrativa, porque eu lembro que, até no meu estágio de administração, eu já sentia assim que,... Não foi muito bom... Não foi muito completo. Essa é a parte mais difícil. (E5)*

*A única coisa que deixa a desejar... Pelo menos eu acho e minha turma sempre falou isso, foi na parte administrativa. (...) o enfermeiro precisa ter um conhecimento maior de administração, ele precisa saber um pouco mais de administração, pois a Enfermagem, na verdade, é pura administração. A carga horária de administração, era uma carga horária muito curta em relação às outras disciplinas. Isso deixa o profissional, no mercado, com ansiedade... Por achar que é só assistência quando na verdade o que ele encontra mais é a parte administrativa... A minha turma tinham muitos auxiliares e técnicos. Era um número bem significativo. Inclusive, tem um colega que atualmente também é supervisor... Eu acho que ele abordaria o mesmo assunto administrativo. (E6)*

*Foi difícil também a parte administrativa, porque nosso estágio em administração foi muito pequeno, se eu não me engano foram duas semanas, foi bem pouco, na UBS, saímos apenas com uma noção. (E32)*

*A parte de administração da graduação... Passa-se pouco tempo... Se eu não me engano, eu fiz um mês de estágio em administração, eu acho que isso poderia vir um pouquinho antes, para ele saber o que vai acontecer, porque quando chega no quarto ano a gente está preocupado com TCC, com formatura... É um conjunto de coisas que não deixa você focar exatamente na administração. (E11)*

*(...) a gente aprendeu muita coisa na parte de administração, embora eu pense que a administração devesse ter assim, um pouquinho mais de Saúde Pública, “porque na prática a gente teve, mas teoricamente falando, ter um pouco mais de administração. (em Saúde Pública)”. Então é isso que eu digo, na parte de administração, acho que tinha que ter... Sei lá, um bloco mais pesado... (E1)*

*(...) colocar o graduando para tocar nem que seja eventualmente uma equipe simulada, mas para tomar decisões de verdade, na prática... A maior sugestão que eu teria é essa, a de colocar o graduando a prova mesmo, colocá-lo em uma situação difícil, delicada... E estar ali, é claro, apoiando, guiando, dando dicas de qual melhor caminho a ser tomado, mas colocar a prova mesmo, para administrar. (...) aumentando a carga horária de*

administração, colocando o graduando estagiando talvez com mais tempo nesta função, para ajudar mesmo, para estar ali do lado do enfermeiro da unidade, observando tudo que acontece naquela unidade, participando talvez de algumas decisões, sugerindo... A gente foi “colocado” em estágio de administração, mas não tivemos esta visão, e muito menos, autonomia. É difícil você dar este tipo de autonomia, pois você não sabe se ele (aluno) está maduro o suficiente ou capacitado o suficiente, para tomar este tipo de decisão, de conduta, mas é importante. **(E2)**

(...) eu acho que a formação poderia ter ajudado mais nessa parte administrativa. **(E5)**

(...) a única coisa que eu achei que deixou muito a desejar... E eu acho que tem tudo pra melhorar, é na parte de administração. Deixar o profissional apto a atuar no mercado. Você tem uma carga teórica boa... É necessário, que o profissional tenha bastante teoria, bastante conhecimento em teoria, mas, que também, ele tenha uma prática assim... É essencial. **(E6)**

(...) eu acho que a parte administrativa da FAE foi boa, era um negócio que a gente não estava acostumado, mas eu acho que pode melhorar um pouquinho... **(E11)**

(...) deve melhorar agora nas próximas turmas, devido ao estágio supervisionado, aquele da administração que o aluno fica um ano, no quarto ano, sozinho. Isso a gente não teve e eu acho que a parte administrativa deveria ter mais. **(E17)**

O que eu gostaria que melhorasse na faculdade é a parte da administração que seria ensinar a gente a administrar mesmo... Administrar funcionários; como orientar; dar uma bronca de vez em quando, puxar a orelha, mas não de forma grossa e sim de uma forma que ele consiga entender e que ele vá cooperar... E que vai te ajudar... Para melhorar a clínica. E não só enfatizar que você orando vai melhorar tudo, a religião é importante, mas não é tudo. Você tem que saber administrar, você tem que saber orientar bem os funcionários. **(E18)**

(...) você tem que aprender também a parte administrativa. Muitas vezes ficar só no cuidado pesado do paciente acaba prejudicando o aluno... **(E26)**

(...) eu tenho uma colega que está fazendo estágio, vai se formar em julho, e ela já está junto comigo atuando na rotina, nas consultas, nos grupos e já está fazendo projeto, dirigindo o posto, e a gente não teve isso, então eu acho que isso foi um ponto bem negativo. ...a gente não teve muito mesmo na faculdade na turma de 2003, e é uma coisa que poderia melhorar. **(E28)**

(...) deveriam focar mais é a parte burocrática, eles focaram muito a patologia, e a burocrática, apesar de ter tido uma aula boa sobre isso, eu acho que deveria focar



*mais. Eu tive isso no segundo ano, quando foi no quarto ano, quando a gente fez estágio de administração, já estava meio esquecido. (E30)*

*Estágios de administração e gerenciamento seriam muito úteis na formação das próximas turmas. Têm faculdades que deixam os alunos nos estágios com as enfermeiras, funcionárias que trabalham na parte administrativa, ou são gerentes de Enfermagem, ou são enfermeiros de educação continuada, deixam eles na parte administrativa para ter uma visão de como funciona todo o hospital e (a parte) administrativa de um modo geral, também de empresa, que eu acho bem interessante, porque os hospitais de primeira linha querem que você tenha uma visão administrativa de empresa, não uma visão de hospital, de assistência, de cuidar só... Eles querem uma visão mais de cliente e empresa. Eu acho isso bem interessante. (E31)*

O numero expressivo e a qualidade destes discursos dispensariam comentários, pela força da lógica e clareza neles embutidas, que a despeito de qualquer outro argumento, falam de um dos processos de trabalho do enfermeiro que, direta e indiretamente garante a eficiência e eficácia dos demais processos. A importância de um ensino melhor, nesta área, também é endossada pelas DCN que, ao determinar as competências gerais para a formação do enfermeiro, privilegia aquelas que se relacionam com os saberes oriundos da ciência da Administração como: tomada de decisão; comunicação; liderança; administração e gerenciamento (Brasil, 2001).

Moraes (2003), ao focalizar a dimensão singular da realidade, buscou identificar as competências necessárias à intervenção de Enfermagem em Saúde Coletiva, e contribuir para a formação de egressos capazes de se inserir nos processos de trabalho em saúde. Esta autora, utilizando a técnica de grupo focal, entrevistou docentes do mesmo curso, cenário desse estudo, que ministram disciplinas ligadas à área de Saúde Coletiva e profissionais de Unidades de Saúde, utilizadas como campo de prática.

Em seu estudo, os discursos dos docentes revelaram que, o processo de trabalho administrar não foi mencionado, o que pode ser atribuído, segundo a autora, ao fato da instituição historicamente assumir a

vocação de formadora de Enfermeiros Assistenciais. No entanto, nos discursos dos gestores das Unidades de Saúde, o processo de trabalho administrar se faz presente, sendo mencionados os conhecimentos relativos às Teorias de Administração, com ênfase para o Planejamento em Saúde. Nesses discursos, fica evidenciada a articulação existente entre os processos de trabalho assistir e administrar. Os entrevistados consideraram que, no desenvolvimento de competências para o processo de trabalho administrar, o ensino deve favorecer o reconhecimento das necessidades derivadas das formas de organização da sociedade e das condições de vida dos usuários (Moraes, 2003).

Essa autora argumenta que: *“Difícilmente o profissional formado no modelo da assistência fragmentada compreenderá a integração necessária no interior das equipes de saúde”*, e que é necessário oportunizar ao aluno *“vivenciar a relação entre os agentes de diferentes processos de trabalho”*. Comenta que, *“a formação dos enfermeiros tem se concentrado na dimensão técnico-administrativa da assistência de Enfermagem, enquanto a prática da gerência exige uma compreensão política, econômica, ética e social do processo gerencial em saúde”*. Argumenta ainda que a dimensão da formação técnica e assistencial precisa ser ampliada, no sentido de incluir a gerência da informação, as estratégias de planejamento e as relações humanas no trabalho (Moraes, 2003, p. 80-97).

Nessa direção, destaca-se a pesquisa de André (2006), que objetivou identificar o perfil de competências dos gestores das Unidades Básicas de Saúde de uma Supervisão Técnica de Área, do Município de São Paulo, e também analisar se estas competências propiciam, ou não, a implementação de novos modelos assistenciais e gerenciais. Esta autora listou as competências gerenciais que são consenso entre diversos autores e as confrontou com as apontadas pelos gestores que participaram como sujeitos da sua pesquisa. O resultado constatou um distanciamento entre as competências listadas e as que emergiram dos discursos registrados.

São apresentadas a seguir as competências listadas por André (2006, p. 125):

*Ter visão global (sistêmica de longo prazo); comunicação eficaz; negociação; gerenciar conflitos; gerenciar as mudanças; gerenciar o tempo e o estresse; usar do processo decisório participativo; gestão de planos ações e resultados; pensamento criativo; fomentar um ambiente produtivo de trabalho; ter responsabilidade ética e social; saber responsabilizar-se e comprometer-se.*

Concluindo suas reflexões, André (2006, p. 126) argumenta que, “a tendência da administração moderna é de aglutinar as competências de diferentes modelos, e que estas possam ser utilizadas, modificadas e aprimoradas conforme a necessidade”. Ressalta ainda, ser de suma importância que os gestores dos Serviços de Saúde, se mantenham abertos para novas aprendizagens.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise dos discursos dos egressos do Curso de Enfermagem do UNASP possibilitou uma reflexão aprofundada quanto às concepções teóricas e práticas, relacionadas ao processo formativo por eles vivenciado, frente às demandas do cotidiano de trabalho em enfermagem.

Em uma perspectiva reflexiva que busca explicitar a importância de novas interlocuções que permitam ultrapassar os limites impostos pela vivência de cada um, essas considerações são um recorte da realidade que mostra às dificuldades enfrentadas no dia-a-dia pelos egressos e atribuídas às deficiências da proposta educativa.

Dentre as contribuições que esse estudo possibilitou para a revisão do PPP do Curso de Enfermagem do UNASP, destaca-se como aspecto predominante, nos discursos dos egressos a necessidade de um ensino voltado para o desenvolvimento de competências ético-políticas. As declarações dos egressos sugerem que o ensino seja contextualizado com as Políticas Públicas de Saúde, planejados e aplicados na forma de projetos de pesquisas e de extensão universitária que atendam às demandas da comunidade.

Ainda como aportes ao PPP, nos aspectos relacionados aos elementos constitutivos do processo educativo destacam-se, como pontos positivos, o sentimento de orgulho para com a instituição formadora e o de gratidão e carinho para com os docentes que protagonizaram o processo de formação vivenciado por eles. No entanto, denunciam a insegurança de alguns professores que limitaram a iniciativa e a autonomia, essenciais ao aprendizado pleno dos alunos.

Dentre as fragilidades apontadas registra-se, como objetivo não alcançado, a formação do sujeito crítico-reflexivo, preconizado no PPP. Essa percepção se evidencia nos discursos de alguns egressos, assim como, na fala de gestores que recebem enfermeiros oriundos da FAE, como referendado nas conclusões do estudo de Moraes (2003). Provavelmente isso se dê em função da debilidade identificada pelos egressos, no enfoque de aspectos políticos e sociais do gerenciamento e da liderança, na formação do enfermeiro.

No tocante ao programa de ensino, fica evidente, segundo os discursos dos egressos, que há um enfoque privilegiado no modelo assistencial hospitalocêntrico, em contraponto ao preconizado pelas DCN. Os egressos sugerem o fortalecimento da prática interdisciplinar e apontam a necessidade de serem otimizadas a distribuição dos conteúdos e da carga horária das disciplinas que se destinam à formação de competências administrativas para o exercício profissional do enfermeiro.

Em congruência com os aspectos significativos do processo ensino-aprendizagem defendidos pelos estudiosos da prática educativa reflexiva, depreende-se que, ao se aproximar os estudantes da realidade profissional, são oferecidas, a eles, condições ideais de motivação que vão gerar um aprendizado consistente, capaz de mobiliza-los a buscarem novos conhecimentos numa perspectiva contextualizada.

Em defesa de um ensino significativo e uma prática fundamentada na realidade, Freire (2006, p. 30) questiona: *“Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina”?* Esta pergunta suscita uma reflexão e sugere outros questionamentos: Como discutir com os alunos aspectos vinculados à realidade, se as instituições formadoras não oferecerem espaços diversificados para o Ensino Clínico, onde os alunos possam vivenciar situações concretas e que estimulem sua capacidade reflexiva? Como associar a disciplina ministrada em sala de aula com a realidade do cotidiano, se em muitos casos, os professores que ensinam em sala de aula

estão desvinculados da prática? Como estimular o aluno a ser ativo na busca do conhecimento se as oportunidades da prática são cerceadas e a autonomia do aluno bloqueada, devido à insegurança por parte de alguns professores? E ainda, como o professor poderá promover um ensino voltado às necessidades individuais, se há um quantitativo de alunos para acompanhar que o impede de conhecer as prioridades de cada um?

A busca de respostas a estas perguntas continua, mas com a certeza de que: o mundo do conhecimento é infinito e fascinante e que a missão da unidade de ensino deve considerar que:

*A tarefa da educação deve ser a de formar o ser humano, desenvolvendo em harmonia suas capacidades físicas, mentais e espirituais, a partir dos saberes que permeiam a sociedade. A busca é por um mundo socialmente justo, onde os verdadeiros valores humanos possam ser aprendidos e vivenciados em sua essência, onde a palavra exclusão inexista e a dignidade seja um direito de todos. É para lutar por um mundo tal, que deve se voltar toda pedagogia e todo projeto de formação profissional. (Faustino, 2003, p. 58)*

## REFERÊNCIAS

André AM. Competências para a gestão de Unidades Básicas de Saúde: percepção do gestor [dissertação]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade São Paulo; 2006.

Amorim A, Sousa SMZL. Avaliação institucional: definições e posicionamentos. *Est Aval Educ.* 1990;(1):9-12.

Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn). Relatório final do 3º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil; 1998 mar. 23-6; Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ABEn-Seção-RJ; 1998.

Bardin L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 1977.

Brasil. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 nov. 1995. Seção 1, p. 19257.

Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-41.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 nov. 2001. Seção 1, p. 37.

Brasil. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). *Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições*. Brasília: INEP; 2004.

Brasil. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). *Avaliação externa de instituições de*

educação superior: diretrizes e instrumento. Brasília; 2005.

Brasil. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Da concepção à regulamentação. 2ª ed. Brasília; 2004.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Seminário sobre: incentivos às mudanças na graduação das carreiras da saúde; 2003 maio 7-8; Brasília. Brasília; 2003.

Buarque C. Uma nova universidade. *Ens Super*. 2005;7(78):28-9.

Cardoso RJ. Egressos do Centro de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro: sua formação e trajetória profissional [tese]. Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo; 2002.

Carvalho MCRD, Santos MM. Projeto político pedagógico do curso de farmácia: os caminhos da mudança In: Cabral Neto A, organizador. Flexibilização curricular: cenários e desafios. Natal: EDUFRN; 2005. p. 71-90.

Castanho S. Ensino com pesquisa na graduação. In: Veiga IPA, Naves MLP, organizadores. Currículo e avaliação na educação superior. Araraquara: Junqueira & Marin; 2005. p. 79-96.

Castelão TB. Motivação para o ensino de genética: um enfoque atribucional sobre a escolha da área, prática docente e aprendizagem [tese]. São Paulo: Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo; 2006.

Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA). Relatório de auto-avaliação institucional do CEFET-BA: etapa educação superior [texto na Internet]. Salvador: CPA; 2006 [citado 25 jul. 2006]. Disponível em: <[http://www.cefetba.br/cpa/downloads/Rel\\_Avaliacao\\_CEFET-BA\\_versao\\_final.pdf](http://www.cefetba.br/cpa/downloads/Rel_Avaliacao_CEFET-BA_versao_final.pdf)>.

Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Manual de ensino clínico. São Paulo; [1999-].



Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Regimento Geral. São Paulo; 2001a.

Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem. São Paulo; 2001b.

Coimbra ALM. Revendo as avaliações dos repetentes na Universidade. In: Feltran RCS, organizador. Avaliação na Educação Superior. Campinas: Papirus; 2002. p. 67-82.

Confederação das Uniões Brasileiras da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Pedagogia Adventista. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira; 2004.

Demo P. Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação; 2004.

Dias Sobrinho J. Avaliação da educação superior, regulação e emancipação. In: Dias Sobrinho J, Ristoff DI, organizadores. Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular; 2003. p. 42-52.

Faustino RLH. Saberes e competências na formação dos enfermeiros em Saúde Coletiva [tese]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2004.

Ferrari CRS. Avaliação de um curso técnico de Enfermagem: um olhar dos egressos [dissertação]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2002.

Freire P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1992.

Freire P. Pedagogia do oprimido. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1999.

Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006.

Frias MAE. Avaliação do processo ensino-aprendizagem: seu significado para o aluno do ensino médio de Enfermagem [dissertação]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2001.

Gadotti M. Perspectivas atuais da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2000.

Ghiorzi AR, Ribeiro EM, Fenilli RM. O currículo, o curso e a profissão, na visão de egressos da graduação em Enfermagem da UFSC. *Texto Contexto Enferm.* 1995;4(n. esp):69-91.

Gil AC. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas; 2002.

Giroux HA, McLaren P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: Moreira AF, Silva TT, organizadores. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez; 1995. p. 125-54.

Guareschi P. Quantitativo versus qualitativo, uma falsa dicotomia. *Psico.* 1998;29(1):165-74.

Irigoin MEB, Vargas FZ. Competência profissional: manual de conceitos, métodos e aplicações no setor saúde. Trad. de Hiloko Ogihara Marins, Mercilda Bartmann e Vera Keller. Rio de Janeiro: Senac Nacional; 2004.

Knight GR. Filosofia e Educação: uma introdução da perspectiva cristã. Engenheiro Coelho: Imprensa Universitária Adventista; 2001.

Macedo EF. Novas tecnologias e currículo. In: Moreira AFB, organizador. *Currículo: questões atuais*. 8ª ed. Campinas: Papirus; 2003. p. 39-58.

Maia J. O currículo no Ensino Superior em saúde. In: Batista NA, Batista SH, organizadores. *Docência em saúde: temas e experiências*. São Paulo: Senac; 2004. p. 102-33.

Mendes DM. Avaliação formativa no Ensino Superior: reflexões e alternativas possíveis. In: Veiga IPA, Neves MLP, organizadores. Currículo e avaliação no Ensino Superior. Araraquara: JM; 2005. p. 175-97.

Mercadante O. Recursos humanos para o Sistema Único de Saúde (SUS): diferentes abordagens para qualificar o debate [editorial]. Formação. 2002;2(5):3.

Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; 1992.

Mizukami MGN. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU; 1986.

Moraes MJB. O ensino de Enfermagem em Saúde Coletiva: redescobrimos caminhos para novas práticas [dissertação]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2003.

Moretto VP. Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2005.

Morin E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jesanine Sawaya. 5ª ed. São Paulo: Cortez; 2002.

Nimtz MA. O significado de competência para o docente de Administração em Enfermagem [tese]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2003.

Oliveira BRG, Schneider JF, Rizzotto MLF, Rodrigues RM. Avaliação e construção de um projeto político pedagógico para a graduação em Enfermagem. Rev Bras Enferm. 2003;56(4):369-73.

Paiva LFR. O emprego da avaliação emancipatória na Universidade. In: Feltran RCS, organizador. Avaliação na Educação Superior. Campinas: Papirus; 2002. p.109-36.

Perrenoud P. Construir as competências desde a escola. Trad. de Bruno Charles Megne. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul; 1999.

Perrenoud P. Dez novas competências para ensinar. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul; 2000.

Perrenoud P. A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Trad. de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed; 2002.

Rios TA. Ética e competência. 15ª ed. São Paulo: Cortez; 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, 16).

Ristoff DI. Algumas definições sobre avaliação. In: Dias Sobrinho J, Ristoff DI, organizadores. Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular; 2003. p. 21-33.

Rodrigues N. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez; 1985.

Santos BS. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez; 2004.

Saupe R, organizadora. Educação em Enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção. Florianópolis: Editora da UFSC; 1998.

Saupe R. Preparo do enfermeiro para ser educador: realidade e possibilidades. Florianópolis: UFSC; 1999.

Soler ZASG, Perroca MG, Santos MLSG, Santos MR. Inserção dos egressos do curso de graduação em Enfermagem da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto no mercado de trabalho: parâmetros para a qualidade do ensino. Acta Paul Enferm. 2001;14(1):37-47.

Sordi MRL, Malavazi MMS. As duas faces da avaliação: da realidade à utopia. Rev Educ PUC Campinas. 2004;(17):105-15.

Sousa AMC. Avaliação institucional para a melhoria do ensino e da aprendizagem. In: Feltran, RCS, organizador. Avaliação na educação superior Campinas: Papirus; 2002. p. 19-44.

Sousa SMZ, Freitas DNT. Políticas de avaliação e gestão educacional: Brasil, década de 1990 aos dias atuais. Educ Rev. 2004;(40):165-86.

Teixeira CF. Modelos de atenção voltados para a qualidade, efetividade, equidade e necessidades prioritárias de saúde. In: Caderno da 11<sup>a</sup> Conferência Nacional de Saúde; 2000 dez. 15-19; Brasília. Brasília; 2000. p. 261-81.

Triviños ANS. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas; 1987.

Universidade Federal do Ceará (UFC). Dimensão nove: políticas de atendimento dos estudantes e de acompanhamento dos egressos da UFC [texto na Internet]. Fortaleza; 2006 [citado 25 jul. 2006]. Disponível em: <[http://www.ufc.br/\\_files/conhecaaufc/avaliacao/d9\\_egressos.pdf](http://www.ufc.br/_files/conhecaaufc/avaliacao/d9_egressos.pdf)>

Vasconcelos CS. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Libertad; 2000 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 1).

Vianna HM. Avaliação educacional. São Paulo: Ibrasa; 2000.

Yin RK. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3<sup>a</sup> ed. Porto Alegre; Bookman; 2005.

Zabalza MA. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed; 2004.

## ANEXO I

Página 1 de 2

**Matriz Curricular**

10/10/2005

Curso: **F.ENF Curso de Enfermagem - Bacharelado**  
 Matríz: **00003 Enfermagem - 2000**  
 Ano Matríz: **2000** Data Aprovação: **01/01/2000** Qtd.Etapas: **08** Semanas Letivas: **18** Status da Matríz: **Extinta**  
 Tempo Mínimo Integralização:    Tempo Mínimo Integralização    Duração da Aula(minutos): **050** Fator Multiplicador: **2,00**

<b>1º Etapa</b>		<b>Créditos</b>	<b>Carga Horária</b>
<u>Disciplinas</u>			
<b>CURRÍCULO BASE</b>			
ANATO	Anatomia	06	108
FILO	Antropologia Filosófica	02	36
CIHIE	Citologia, Histologia e Embriologia	03	54
CGMRI	Cultura, Moral e Religiosa I	03	54
LIPOR	Língua Portuguesa	03	54
MTP	Métodos e Técnicas de Pesquisa	02	36
MCIM	Microbiologia e Imunologia	04	72
PARAS	Parasitologia	03	54
SOCIO	Sociologia	03	54
Total:		<b>29</b>	<b>522</b>

<b>2º Etapa</b>		<b>Créditos</b>	<b>Carga Horária</b>
<u>Disciplinas</u>			
<b>CURRÍCULO BASE</b>			
BIOQ	Bioquímica	04	72
CAPEB	Cultura Geral II	01	18
CMR2	Cultura Moral e Religiosa II	02	36
FARM	Farmacologia	04	72
FIBIO	Fisiologia e Biofísica	06	108
GENET	Genética e Evolução	03	54
NUTR.	Nutrição	02	36
PROPA	Processos Patológicos	04	72
PSCAS	Psicologia Aplicada a Saúde	03	54
Total:		<b>29</b>	<b>522</b>

<b>3º Etapa</b>		<b>Créditos</b>	<b>Carga Horária</b>
<u>Disciplinas</u>			
<b>CURRÍCULO BASE</b>			
BIOES	Bioestatística	02	36
CGMR3	Cultura Geral Moral e Religiosa III	03	54
EXERA	Exercício da Enfermagem I	02	36
HIENF	História da Enfermagem	02	36
I.ENF	Introdução à Enfermagem	13	234
PRENF	Processo de Enfermagem	02	36
SSENF	Semiologia e Semiotécnica de Enfermagem	05	90
TEME	Terapia Medicamentosa	02	36
Total:		<b>31</b>	<b>558</b>

<b>4º Etapa</b>		<b>Créditos</b>	<b>Carga Horária</b>
<u>Disciplinas</u>			
<b>CURRÍCULO BASE</b>			
CAPED	Cultura Geral IV	01	18
CMRIV	Cultura Moral e Religiosa IV	02	36
EPID.	Epidemiologia	02	36
SAAMB	Saúde Ambiental	02	36

Centro de Informática - UNASP 15:08:38

**Matriz Curricular**

10/10/2005

Curso: F.ENF Curso de Enfermagem - Bacharelado

Matriz: 00003 Enfermagem - 2000

Ano Matriz: 2000 Data Aprovação: 01/01/2000 Qtd. Etapas: 08 Semanas Letivas: 18 Status da Matriz: Extinta

Tempo Mínimo Integralização Tempo Mínimo Integralização Duração da Aula (minutos) 050 Fator Multiplicador: 2,00

4ª Etapa Disciplinas	Créditos	Carga Horária
<b>CURRÍCULO BASE</b>		
SACOL Saúde Coletiva	09	162
SADUL Saúde do Adulto	11	198
SAMEN Saúde Mental	02	36
Total:	<b>29</b>	<b>522</b>

5ª Etapa Disciplinas	Créditos	Carga Horária
<b>CURRÍCULO BASE</b>		
CAPEE Cultura Geral V	01	18
EPRE Enfermagem Preventiva	09	162
ENPSI Enfermagem Psiquiátrica	12	216
EXERB Exercício da Enfermagem II	02	36
FILOA Filosofia da Saúde I	02	36
I.INF Introdução à Informática	02	36
TALT Terapias Alternativas	02	36
Total:	<b>30</b>	<b>540</b>

6ª Etapa Disciplinas	Créditos	Carga Horária
<b>CURRÍCULO BASE</b>		
CAPEF Cultura Geral VI	01	18
ENFCC Enfermagem Centro Cirúrgico	11	198
ENCLIA Enfermagem Cirúrgica I	12	216
FILOB Filosofia da Saúde II	02	36
PROEN Projetos de Enfermagem	03	54
Total:	<b>29</b>	<b>522</b>

7ª Etapa Disciplinas	Créditos	Carga Horária
<b>CURRÍCULO BASE</b>		
ASECA Assistência Espiritual ao Cliente I	02	36
CAPEG Cultura Geral VII	01	18
EO Enfermagem Obstétrica	09	162
PEDIA Enfermagem Pediátrica	09	162
SAMUG Saúde da Mulher e Ginecologia	09	162
Total:	<b>30</b>	<b>540</b>

8ª Etapa Disciplinas	Créditos	Carga Horária
<b>CURRÍCULO BASE</b>		
ADMAE Administração e Assistência de Enfermagem	17	306
ASECB Assistência Espiritual ao Cliente II	02	36
CAPEH Cultura Geral VIII	01	18
ENCIB Enfermagem Cirúrgica II	12	216
Total:	<b>32</b>	<b>576</b>

**ANEXO II**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Maria Dyrce Dias Meira, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, na área de concentração: Administração em Enfermagem, gostaria de convidá-lo(a) para participar da pesquisa *Formação do Enfermeiro: Percepção de egressos de um Curso de Graduação em Enfermagem*, que tem como objetivo “Conhecer e analisar a percepção de egressos do Curso de Graduação em Enfermagem do UNASP em relação ao seu processo de formação, frente às demandas que vivenciam no mercado de trabalho” a partir do levantamento das percepções de egressos sobre sua formação, enquanto já inseridos no mercado de trabalho.

A coleta de dados será realizada através de entrevista individual, que será gravada para manter a fidedignidade do conteúdo.

Se você concordar em participar, voluntariamente, do estudo, sua contribuição será de grande importância e será assegurado o respeito aos seus direitos abaixo relacionados:

- garantia de receber informações sobre o objetivo e os procedimentos adotados na pesquisa bem como sobre os riscos e benefícios a ela relacionados;
- liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e/ou deixar de participar do estudo sem prejuízo ou penalização;
- garantia do anonimato, do sigilo e do caráter confidencial das informações;
- garantia da não existência de danos e riscos à sua pessoa;

Este termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vias sendo que uma ficará com você e a outra arquivada, comigo. Após a conclusão do trabalho, ele será divulgado através de publicações e apresentação em eventos.

Caso você tenha alguma dúvida, o telefone do Comitê de Ética em pesquisa da EE-USP é (011)3066-7548. Eu, também estarei à disposição para esclarecimentos pelo telefone (011)3744-5911 ou (011)73161029 e pelo e-mail: [dyrcem@yahoo.com.br](mailto:dyrcem@yahoo.com.br)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

  
\_\_\_\_\_  
Maria Dyrce Dias Meira  
(Pesquisadora)



## ANEXO III

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE ENFERMAGEM

Av. Dr. Enéas de Carvalho Aguiar, 419 - CEP 05403-000

Fone.: 3066-7548 - Fax.: 280-8213

C.P. 41633 - CEP 05422-970 - e-mail.: edipesq@usp.br

São Paulo, 09 de dezembro de 2005.

Ilm.ª Sr.ª  
Maria Dyrce Dias MeiraRef.: Processo nº 487/2005/CEP-EEUSP

Prezada Senhora,

Em atenção à solicitação referente à análise do projeto "FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: PERCEPÇÃO DE EGRESSOS DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM", informamos que o mesmo foi considerado aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (CEP/EEUSP).

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

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

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Dulce Maria Rosa Gualda  
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da  
Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo

## ANEXO IV



## TERMO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR

Eu, **Maria Dyrcé Dias Meira**, aluna do Programa de Mestrado da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, na área de concentração: Orientação Profissional, estarei desenvolvendo uma pesquisa intitulada "**Formação na Graduação: percepção de egressos de um curso de enfermagem**", Trata-se de um estudo de caso, que será realizada com os egressos de uma turma do curso de enfermagem do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP-SP), com o objetivo de conhecer a percepção dos egressos, graduados no ano de 2003, sobre o seu processo de formação frente as demandas da prática profissional em saúde.

Serão entrevistados todos os egressos inseridos no mercado de trabalho, na grande São Paulo ou Cidades Satélites, que aceitarem participar do estudo assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após a aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da EEUSP.

Registro através deste documento, que me responsabilizo pela garantia do anonimato em relação aos resultados obtidos a partir das entrevistas, que serão gravadas e após a transcrição apresentadas aos egressos para certificação do conteúdo.

Comprometo-me também disponibilizar os resultados desta pesquisa para a Instituição, Cenário deste estudo.

Apresento este termo de compromisso em duas vias, sendo que uma ficará comigo e a outra com o coordenador do curso de enfermagem, da Instituição de Ensino.

São Paulo, 30 Setembro de 2005.

Maria Dyrcé Dias Meira  
Registro USP 4827375

Oswaldir Almeida de Azevedo  
RG 9.469.427