

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CÁSSIO DE OLIVEIRA

**A HISTÓRIA DA LICENCIATURA EM ENFERMAGEM NA UNIVERSIDADE DE
CAXIAS DO SUL: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DOCENTES (1974-2001)**

CAXIAS DO SUL

2021

CÁSSIO DE OLIVEIRA

**A HISTÓRIA DA LICENCIATURA EM ENFERMAGEM NA UNIVERSIDADE DE
CAXIAS DO SUL: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DOCENTES (1974-2001)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Rela.

CAXIAS DO SUL

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

O48h Oliveira, Cássio de

A história da licenciatura em enfermagem na Universidade de Caxias do Sul [recurso eletrônico] : um olhar para as práticas docentes (1974-2001) / Cássio de Oliveira. – 2021.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

Orientação: Eliana Rela.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Universidade de Caxias do Sul. Campus Universitário de Caxias do Sul. Curso de Enfermagem - História. 2. Educação - História. 3. Memória coletiva. 4. Professores - Formação. I. Rela, Eliana, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 378.4:616-083(816.5)(091)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

CÁSSIO DE OLIVEIRA

**A HISTÓRIA DA LICENCIATURA EM ENFERMAGEM NA UNIVERSIDADE DE
CAXIAS DO SUL: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DOCENTES (1974-2001)**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Aprovado em 06 de agosto de 2021.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Eliana Rela
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Nilva Lúcia Rech Stedile
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha
Universidade do Estado de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Que emocionante poder chegar nesse momento e agradecer! Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para o êxito da pesquisa e, digo aqui, que o êxito não se encontra somente na produção escrita, mas no apoio, no encorajamento, no incentivo à continuidade. A dissertação foi escrita por mim, mas validada por muitas mãos e vozes.

Agradeço inicialmente à minha esposa, Jocilene, que foi meu suporte e ouvidos nessa longa jornada. Não só assumiu os compromissos da casa e o cuidado da nossa filha, como embarcou nessa missão. Essa conquista também é sua. Te admiro sempre!

À minha filha Alice, de 3 anos e meio, que, mesmo sem entender ao certo minha ausência ou os vários momentos em que eu estive trancafiado em meu quarto para escrita, me surpreendia com suas falas: “papai, também estou fazendo mestrado!” Filha, eu te amo!

Aos meus pais, Itamar e Adiles, pelas palavras de incentivo, por acreditarem sempre em mim. Vocês sempre valorizaram os estudos, o ensino, a educação. Vejam que bela história estou construindo! Ah, claro, sem esquecer... obrigado pelo apoio financeiro, o famoso “paitrocínio”.

À minha orientadora, Prof. Dra. Eliana Rela. Você foi fundamental nesse percurso. Ética, inteligente, humilde e acima de tudo sensível. Sempre serei grato pela tua amizade, pelo respeito e pela parceria. Sorte a minha em ser seu orientando.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-UCS), em especial à Prof. Dra. Terciane Ângela Luchese, pela competência, pelo apoio e pela delicadeza nas palavras.

À turma "virtual" do mestrado, com a qual, mesmo a distância, foi possível criar laços de amizade, carinho e incentivo. Vocês têm uma energia maravilhosa! Espero poder encontrar todos, presencialmente, o mais breve possível.

Às minhas entrevistadas, as flores do jardim, obrigado pelo tempo disponibilizado, por fazerem a diferença na enfermagem e, além disso, por acreditarem no meu trabalho.

Aos colegas de trabalho, amigos e todos que estiveram em contato comigo durante esses dois anos, meus sinceros agradecimentos!

A Deus, à minha fé, deu certo! Não foi fácil, mas consegui.

*“Conheça todas as teorias,
domine todas as técnicas,
mas, ao tocar uma alma humana,
seja apenas outra alma humana.”*

Carl G. Jung

RESUMO

A presente investigação foi realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, vinculada à linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, e buscou analisar as práticas docentes vivenciadas na formação do enfermeiro licenciado na UCS entre os anos de 1974 e 2001, à luz das políticas educacionais, do contexto institucional e regional. No Brasil, o Curso de Licenciatura em Enfermagem foi criado pelo Parecer nº 837/68, que deu origem à Portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) nº 13/69, concedendo o título de licenciado ao enfermeiro, para atender à exigência social de formação profissional de nível médio (auxiliares e técnicos de enfermagem). Na Fundação Universidade de Caxias do Sul (FUCS), por sua vez, o curso de Licenciatura em Enfermagem foi criado em 05 de dezembro de 1974, por meio da Resolução nº 1.074 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da FUCS, e reconhecido por meio da Portaria Nº 90, de 21 de janeiro de 1980. A pesquisa, de natureza qualitativa, esteve ancorada pelos preceitos da História Cultural, sob referenciais de Pesavento (2014) e Chartier (1990; 1991). Para a construção da História das Disciplinas Escolares, utilizaram-se como referencial Chervel (1990) e Viñao (2008). A opção metodológica pautou-se na História Oral, pois permite ao pesquisador e pesquisado (re)significar a subjetividade encontrada por trás de cada palavra, apoiando-se em estudiosos como Alberti (2013), Portelli (2016) e Meihy e Barbosa (2019). Para composição do *corpus* empírico, as fontes documentais foram obtidas a partir de consultas ao Instituto de Memória Histórica e Cultural (IMHC) da UCS, e as entrevistas com os licenciados, que totalizaram dez, apoiaram-se em roteiro previamente definido. Das entrevistas, originaram-se as categorias e subcategorias, as quais foram analisadas sob a ótica da Análise de Conteúdo, proposta por Roque Moraes (1999; 2003). Destacaram-se três que tiveram maior relevância nas falas: contribuições e saberes advindos da licenciatura; disciplinas e metodologias utilizadas em sala de aula; a licenciatura com permissão de registro profissional junto ao MEC, a “carteirinha de professor”. A fundamentação teórica para as categorias foi baseada em Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2014), com a explanação dos saberes profissionais e práticas docentes; Anastasiou e Alves (2015), com os pressupostos para as estratégias do trabalho em sala de aula; e Nóvoa (1995; 1999; 2009; 2011), com a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores. O estudo permitiu que fossem discutidos os fundamentos históricos da formação do profissional da enfermagem no ensino superior, além da explanação e análise sobre os objetivos e as propostas dos projetos político-pedagógicos. Dessa forma, o trabalho permitiu a compreensão de que a enfermagem possui, desde os primórdios de sua criação como profissão, o cuidado como instrumento de trabalho, mas sempre atrelado às questões ligadas à educação. Assim, entende-se que foi possível contemplar a proposta inicial da pesquisa, pois, além do acesso às fontes documentais, houve um esforço considerável do pesquisador de construir uma narrativa possível sobre a história do curso de Licenciatura em Enfermagem na UCS, por meio das memórias de quem as vivenciou.

Palavras-chave: História da Educação. Licenciatura em Enfermagem. Práticas docentes. Memórias.

ABSTRACT

This project is part of the Post-Graduation Programme in Education of the University of Caxias do Sul (UCS), Brazil, in the History and Philosophy of Education area. The purpose of this research was to analyze the teaching practices in the training of nurses at UCS, between the years 1974 – 2001, based on the educational policies of the institutional and regional contexts. In Brazil, the Nursing Licentiate Course was created by Decree No. 837/68, which originated the Decree by the Ministry of Education and Culture (MEC) No. 13/69, which granted the title of educators for nurses, to help training more high-school level healthcare workers (nursing auxiliaries and technicians). At the University of Caxias do Sul Foundation (FUCS), the Nursing Licentiate course was created on May 5, 1974, through Resolution No. 1.074 of the FUCS Council of Teaching, Research and Extension, and recognized through of Ordinance No. 90, of January 21, 1980. The research conduction was of qualitative nature, anchored by the precepts of Cultural History, based on Pesavento (2014) and Chartier (1990; 1991). For the construction of the History of School Disciplines, Chervel (1990) and Viñao (2008) were used as references. The methodological option was based on Oral History, as it allows the researcher and the interviewees to (re)signify the subjectivity found in every word, as defended by scholars such as Alberti (2013), Portelli (2016), and Meihy and Barbosa (2019). The empiric corpus is made of document sources obtained at the UCS Institute of Historical and Cultural Memory (IMHC). The interviews with licensees totaled ten and were based on a previously defined script. From the interviews, categories and subcategories were established, which were analyzed from the perspective of Content Analysis, as proposed by Roque Moraes (1999; 2003). Three of them stood out with greater relevance in the speeches, due to contributions and knowledge arising from the degree; disciplines and methodologies used in the classroom; and the degree as professional registration permission according to MEC, a “teacher’s card”. The theoretical foundation for the categories was based on Tardif (2014) and Tardif and Lessard (2014), with an explanation of professional knowledge and teaching practices; Anastasiou and Alves (2015), with assumptions for work strategies in the classroom, Nóvoa (1995; 1999; 2009; 2011), with the concepts of teacher learning and teachers’ professional development. The study allowed for the discussion of the historical foundations of the training of nursing professionals in higher education, in addition to the explanation and analysis of the objectives and proposals of the political-pedagogical projects. Thus, the research allowed the understanding that nursing has had, since the beginning of its creation as a profession, the aspect of being a practical tool, but always linked to issues related to education. Thus, it is understood that it was possible to contemplate the initial proposal of the research, because in addition to access to documentary sources, there was a considerable effort by the researcher to build a possible narrative about the history of the Nursing Degree course at UCS, through the memories of people who experienced that educational context.

Keywords: History of Education. Nursing Licentiate Degree. Teaching Practice. Memories.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Licenciatura em Enfermagem x Alunos formados	48
Gráfico 2 – Escolaridade das entrevistadas	105
Gráfico 3 – Faixa etária das entrevistadas	106
Gráfico 4 – Ano de formatura da Licenciatura em Enfermagem	107

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ofício nº 423/78 – Solicita reconhecimento de curso ao CRUB	65
Figura 2 – Parecer nº 1001/79 – Informa o cumprimento de exigências para reconhecimento de curso.....	66
Figura 3 – Parecer nº 1649/79 – Aprovação do reconhecimento de Curso de Licenciatura em Enfermagem pelo CFE.....	68
Figura 4 – Portaria Nº 90, de 21 de Janeiro de 1980, reconhece o Curso de Licenciatura em Enfermagem na FUCS.....	69
Figura 5 – Resolução nº 19 de 17 de dezembro de 1975 fixa as disciplinas para a formação pedagógica nos cursos de licenciatura	73
Figura 6 – Mimeógrafo	85
Figura 7 – Retroprojeto	86
Figura 8 – Modelo de Histórico Escolar da Licenciatura em Enfermagem	101
Figura 9 – Modelo de Histórico Escolar da Licenciatura em Enfermagem – Disciplinas.....	102
Figura 10 – Modelo de Carteirinha de Habilitação para Licenciatura em Enfermagem	109
Figura 11 – Juramento da Licenciatura em Enfermagem – 1987.....	114
Figura 12 – Juramento da Licenciatura em Enfermagem – 1986.....	115
Figura 13 – Juramento do Bacharelado em Enfermagem – 2009.....	116
Figura 14 – Missa de Formatura do Bacharelado/Licenciatura em Enfermagem – 1986	117
Figura 15 – Formatura do Bacharelado/Licenciatura em Enfermagem – 1984.....	118
Figura 16 – Diploma da Licenciatura em Enfermagem – 1987	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Currículo do Curso de Graduação em Enfermagem	70
Quadro 2 – Disciplinas e assuntos ministrados como pré-requisito para formação na Licenciatura em Enfermagem	74
Quadro 3 – Participantes, data das entrevistas, duração e páginas transcritas	104

LISTA DE SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Ensino Superior
CIES	Comissões de Integração Ensino-Serviço
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COFEN	Conselho Federal de Enfermagem
CORENs	Conselhos Regionais
CP	Conselho Pleno
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
Dants	Doenças e Agravos Não Transmissíveis
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
DTA	Doença Transmitida por Alimento
EENF	Escola de Enfermagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPS	Educação Popular em Saúde
FUCS	Fundação Universidade de Caxias do Sul
IMHC	Instituto de Memória Histórica e Cultural
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEPS	Núcleo de Educação Permanente em Saúde
PNEPS	Política Nacional de Educação Permanente em Saúde
PNEPS-SUS	Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS
PNI	Programa Nacional de Imunizações
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
SIM	Sistema de Informação de Mortalidade
Sinan	Sistema Nacional de Agravos de Notificação
Sinasc	Sistema Nacional de Nascidos Vivos
SIVEP-DDA	Programa de Monitoramento da Doença Diarreica
SIVEP-GRIPE	Programa de Monitoramento da Influenza

SMED	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
2 A HISTÓRIA DA LICENCIATURA EM ENFERMAGEM NO BRASIL: A DOCÊNCIA COMO UMA NOVA POSSIBILIDADE DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	42
2.1 CENÁRIOS DE PRÁTICA PARA OS ESTÁGIOS DA LICENCIATURA EM ENFERMAGEM NO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	49
2.1.1 Escola Profissional Nossa Senhora de Fátima	51
2.1.2 Escola em Saúde do Hospital Pompéia	51
2.1.3 Escola Técnica São Francisco	52
2.1.4 Escola de Ensino Médio e Técnico da Fundação Universidade de Caxias do Sul	52
2.1.5 Rede Municipal de Ensino Caxias do Sul	53
2.2 UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: CONCEITOS E FUNDAMENTOS LEGAIS	53
3 PROCESSO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ENFERMAGEM NA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	64
3.1 CURRÍCULO DE ENFERMAGEM E OBSTETRÍCIA NA HABILITAÇÃO GERAL DE ENFERMEIRO E NA HABILITAÇÃO DE LICENCIATURA EM ENFERMAGEM	69
3.2 UNIDADES DE DISCIPLINA PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA	72
4 A MEMÓRIA DE QUEM CONTRIBUIU PARA A HISTÓRIA E CONSTRUÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ENFERMAGEM: AS FLORES FALAM... ..	103
4.1 COMPONDO O JARDIM: O PERFIL DAS PARTICIPANTES-FLORES	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	135
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	137

ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	141
--	------------

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente dissertação, que buscou compreender quais trajetórias pedagógicas estiveram imbricadas à formação do enfermeiro na Licenciatura em Enfermagem, está vinculada à linha de História e Filosofia da Educação. Essa linha de pesquisa engloba potentes discussões nos diversos âmbitos da educação, entre os quais se situam os processos educativos escolares e não-escolares analisados a partir dos referenciais da História e da Filosofia, nas dimensões histórica, filosófica, política, social e ambiental que problematizam questões a partir dos sujeitos e do contexto regional em conexão com o nacional e o internacional. Abordam-se estudos acerca de instituições, formação docente/discente, políticas, práticas e culturas escolares (sujeitos, espaços, tempos, saberes, currículo, disciplinas e materialidades) e não-escolares, movimentos sociais, intelectuais da educação, investigando cotidiano, conceitos e relações entre os pensamentos filosófico e pedagógico.

Indiscutivelmente, o caminho percorrido para a constituição de um pesquisador nem sempre é fácil. São muitas incertezas, desafios e possibilidades de investigação. O campo da educação exige do pesquisador sensibilidade, senso crítico e humildade. É importante compreendermos que, quanto mais avançamos, maiores são nossos questionamentos e dúvidas. Entendem-se a complexidade e o rigor que a escrita exige, tanto àqueles que possuem a educação como sua formação inicial e que também necessitam deslocar-se para outras áreas de estudo correlatas, mas, sobretudo, aos postulantes da área da saúde, aos quais o desafio da pesquisa é ainda maior, pois há uma grande mobilização de saberes e imersões por campos desconhecidos, que receberão novos olhares, novas análises e novas escritas. Foi pensando em aprender, muito mais do que buscar respostas prontas, que optei por me aventurar como pesquisador, tendo em mim a motivação como uma importante aliada nesse processo. Ter a possibilidade de pesquisar acerca de temas que estão intrinsecamente ligados, aqui definidos por enfermagem e educação, amplia-nos a possibilidade de êxito ao longo do trabalho e nos fortalece enquanto profissionais.

Sinto-me privilegiado em poder trazer a minha formação e os conhecimentos que adquiri ao longo da minha trajetória para a pesquisa em educação. Certamente os conceitos ampliados durante esta construção tornaram-me um pesquisador mais completo e, sobretudo, um profissional melhor.

Iniciei minha trajetória acadêmica em 2005, quando prestei vestibular para enfermagem na Universidade de Caxias do Sul (UCS), concluindo a graduação em 2009. Nos anos subsequentes, fiz duas especializações na área, voltadas à assistência e à gestão do cuidado. Tenho muito orgulho da profissão que escolhi, pela importância, representatividade e pelas múltiplas possibilidades de atuação, permeando o campo do cuidado, da gestão e do ensino.

Iniciei as minhas atividades como enfermeiro assistencial no Hospital Nossa Senhora da Saúde (Caxias do Sul – 2009), na Unidade de Terapia Intensiva Adulto. Trabalhei até 2011, quando ingressei, via concurso público, na Prefeitura Municipal de Caxias do Sul. Trabalho há quase dez anos como enfermeiro pelo município e estive nas mais diversas áreas, como assistência, ensino e gestão. Atuei por três anos como Gerente do Núcleo de Educação Permanente em Saúde (NEPS), o qual desenvolve suas atividades em três grandes dimensões: capacitações, formação e pesquisa. O setor em que atuava¹ era responsável por propor, formular e implementar políticas e ações relativas à capacitação, à formação, ao desenvolvimento e ao acompanhamento profissional, à produção de conhecimento e à educação permanente dos trabalhadores de saúde, atendendo aos princípios de resolutividade, integralidade das ações e humanização nas relações com usuários e no trabalho.

Em 2018, como forma de aproximação com o campo da educação, busquei dar seguimento às discussões vinculadas a essa área, ingressando como aluno não regular no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. Cursei a disciplina Seminário Avançado em Tecnologia e Educação, ministrada pela professora Dra. Eliana Sacramento Soares. Inicialmente bastante distante de minha área de formação, acabei sendo desafiado pelos textos e pelas discussões em sala de aula. Resolvi, então, dar continuidade a mais duas disciplinas em 2019, ainda como aluno não regular, sendo elas: Seminário de História e Filosofia da Educação, ministrado pela professora Dra. Terciane Ângela Luchese, e Seminário Avançado em História da Educação, ministrado pelas professoras Dra. Terciane Ângela Luchese e Dra. Eliana Rela.

¹ Atualmente atuo como enfermeiro na Vigilância Epidemiológica de Caxias do Sul. O setor é responsável pela coordenação, em nível municipal, e execução de ações específicas de programas definidos pelo Ministério da Saúde, dentre os quais: Doenças e Agravos Não Transmissíveis (Dants), Programa Nacional de Imunizações (PNI), Sistema de Informação de Mortalidade (SIM), Sistema Nacional de Agravos de Notificação (Sinan), Sistema Nacional de Nascidos Vivos (Sinasc), Programa de Monitoramento da Doença Diarreica (SIVEP-DDA), Programa de Monitoramento da Influenza (SIVEP-GRIPE) e Programa de Doença Transmitida por Alimento (DTA).

Nesse momento, mais maduro e seguro em relação a minha escolha pelo Programa e gentilmente aconselhado e encorajado pela professora Dra. Eliana Rela, decidi realizar o processo seletivo para ingresso no mestrado. O Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS é bem conceituado e, portanto, bastante disputado. O processo seletivo exigiu bastante comprometimento e rigor para as etapas que se apresentaram, que consistiam em prova dissertativa, prova oral/análise do pré-projeto² e análise de currículo. Ao final, a grata notícia: aprovado em 7º lugar, estando apto a iniciar o curso regular em 2020.

Diante do exposto, a justificativa para realização desta pesquisa encontra força ao considerar a importância do aprofundamento nas discussões quanto à temática “enfermeiro educador”, que serão destacadas ao longo dos parágrafos pelos pesquisadores do assunto, somado às inquietações que me acompanham ao longo da minha trajetória de formação e à minha vivência profissional, na qual entendo que a pesquisa necessita contribuir para o local que será desenvolvida, ter relevância social e aplicabilidade prática. Não obstante, a pesquisa pode discutir o quanto as contribuições da Licenciatura em Enfermagem foram significativas para a formação do enfermeiro na UCS, destacada, nesse sentido, como a única instituição de Caxias do Sul a oferecer o curso nessa modalidade.

Outro dado que corrobora a justificativa do trabalho encontra-se disponível no site do COFEN³ (Conselho Federal de Enfermagem), que traz a relação das inscrições de profissionais de enfermagem por categoria no Brasil em abril de 2021, a qual aponta um número total de 2.488.148 profissionais de enfermagem, sendo 1.874.035 somente de auxiliares e técnicos em enfermagem, totalizando 75% de profissionais de nível médio. Os enfermeiros somam 613.790. No Rio Grande do Sul, por exemplo, há um total de 134.465 profissionais da enfermagem, sendo 28.327 enfermeiros, 94.995 técnicos em enfermagem e 11.143 auxiliares em enfermagem. Assim, atribui-se relevância a esse cenário, compreendendo que há uma importante demanda

² A inscrição para o processo seletivo do programa de Pós-Graduação em Educação da UCS (Mestrado) previa a elaboração de um pré-projeto, de acordo com as linhas de pesquisa – Educação, Linguagem e Tecnologia ou História e Filosofia da Educação, sendo esta última a minha escolha.

³ O Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) e os seus respectivos Conselhos Regionais (CORENs) foram criados em 12 de julho de 1973, por meio da Lei 5.905. Juntos, formam o Sistema COFEN/Conselhos Regionais. Filiado ao Conselho Internacional de Enfermeiros em Genebra, o COFEN é responsável por normatizar e fiscalizar o exercício da profissão de enfermeiros, técnicos e auxiliares de enfermagem, zelando pela qualidade dos serviços prestados e pelo cumprimento da Lei do Exercício Profissional da Enfermagem. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>. Acesso em: 15 maio 2021.

educacional para o enfermeiro, o qual precisará contar com subsídios didático-pedagógicos para a implementação de uma educação humana, resolutive, pautada nos princípios éticos e seguros da profissão.

Em relação aos dados apresentados quanto à formação e inserção dos profissionais da enfermagem no nível superior, cabe destacar que as universidades surgiram na Europa ainda na Idade Média. Na época contemporânea, houve a reformulação de muitas delas, nos moldes da economia industrial capitalista e das novidades científicas. No entanto, enquanto a Espanha permitia a criação de universidades em suas colônias na América Latina, ainda no século XVI, vimos que os brasileiros, no período colonial, precisavam encaminhar-se a Portugal e à França para a diplomação universitária (ARANHA, 2006).

O ensino universitário produz e difunde o conhecimento científico e a inovação tecnológica. Entre suas funções imediatas, especialmente nas décadas de 60 e 70 do século XX, visava à formação superior de profissionais e ao desenvolvimento da sociedade. No período mencionado, o ensino tinha predominância sobre a pesquisa e a extensão.

A pesquisa, indissociável do ensino e da extensão, só mais tarde ocupa seu verdadeiro espaço universitário, graças à evolução da legislação brasileira, de políticas e projetos especiais e sobretudo ao princípio de que não é possível ensino com qualidade, sem pesquisas contínuas e cultura acadêmica (RECH; PAVIANI, 2018, p. 10).

Em relação ao contexto da enfermagem, Faria *et al.* (2010) mencionam que a primeira escola de enfermagem do mundo foi fundada em Londres em 1860, no Hospital de St. Thomas. Nesse período, já transcorre a segunda fase da Revolução Industrial, dado que pode ser também a evidência da necessidade da atividade profissional do enfermeiro diante da realidade insalubre vivida pelos operários ingleses.

Em terras brasileiras, a história da formação em enfermagem está relacionada com o início do governo republicano e a criação de uma escola profissional para tal formação. Severo e Siqueira (2013) trazem que o Brasil iniciou a sua caminhada histórica na formação em enfermagem no ano de 1890, por meio da criação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras pelo Marechal Deodoro da Fonseca, por meio do Decreto número 791, para fornecer mão de obra qualificada em todos os hospitais civis, militares e psiquiátricos.

Em nosso país, bem como no continente europeu, a enfermagem profissional foi erigida a partir das bases científicas propostas por Florence Nightingale, que foi influenciada diretamente pela sua passagem nos locais onde se executava o cuidado de enfermagem leigo e fundamentado nos conceitos religiosos de caridade, amor ao próximo, doação e humildade e também nos preceitos de valorização do ambiente adequado para o cuidado, divisão social do trabalho em enfermagem e autoridade sobre o cuidado a ser prestado (PADILHA; MANCIA, 2005).

Seguindo esse pensamento, Padilha e Mancina (2005) trazem ainda que o cuidado dos enfermeiros foi uma das muitas formas de caridade adotadas pela igreja e que se conjuga à história da enfermagem, principalmente após o advento do cristianismo. Os ensinamentos de amor e fraternidade transformaram não somente a sociedade, mas também o desenvolvimento da enfermagem, marcando, ideologicamente, a prática de cuidar do outro e modelando comportamentos que atendessem a esses ensinamentos.

Por fim, Germano (1993) afirma que, por volta de 1543, as primeiras Santas Casas de Misericórdia foram fundadas para recolhimento de pobres e órfãos, pois assim eram concebidos na época. No Brasil, a primeira dessas Santas Casas foi a de Santos-SP, seguindo-se por Rio de Janeiro e posteriormente Vitória, Olinda e Ilhéus, todas no século XVI. A enfermagem aí exercida tinha um cunho essencialmente prático, não havendo exigência de qualquer nível de escolarização para aqueles que a exerciam.

Já no Rio Grande do Sul, de acordo com Corbellini *et al.* (2010), a primeira Escola de Enfermagem foi criada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 4 de dezembro de 1950, e esteve vinculada à Faculdade de Medicina, até 1968.

No site da própria UFRGS, há maiores explanações sobre a fundação da escola, destacando que ela foi criada com a promulgação da Lei nº 1.254/50⁴, que dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. No início de suas atividades, funcionava anexa à Faculdade de Medicina da UFRGS. É a mais antiga Escola de Enfermagem da Região Sul do Brasil. Conquistou sua sede própria em 1985. Nos primeiros anos de funcionamento, a EENF contava apenas com o curso de

⁴ A Lei 1.254, de 4 de dezembro de 1950, dispõe sobre o sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L1254.htm. Acesso em: 27 abr. 2020.

Bacharelado em Enfermagem. Em 1974, iniciou um curso de Licenciatura na mesma área, articulado em parceria com a Faculdade de Educação. Em 1998, foi criado o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Enfermagem com o curso de Mestrado Acadêmico, complementado, em 2006, com a abertura do Doutorado.

Na UCS, a formação do profissional da enfermagem tem papel central, uma vez que a Escola de Enfermagem Madre Justina Inês foi uma das cinco escolas que integraram a fundação do ensino superior, na cidade, por meio da constituição da UCS.

A Mestra em Educação Edlaine Almeida, em sua dissertação intitulada *História da Escola de Enfermagem Madre Justina Inês: uma instituição de ensino superior formando enfermeiras em Caxias do Sul/RS (1957-1967)*, de 2012, após consulta ao Livro de Relatório, traz que a história da enfermagem em Caxias do Sul inicia com a Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, que foi instituída por meio do Decreto 775, de 6 de agosto de 1949, e da Lei 27.426/49, que regulamentou o ensino de enfermagem no Brasil.

Sendo criada conforme descreve o artigo 2º do Regimento Interno, a Escola de Enfermagem Madre Justina Inês tem por fim a formação profissional de enfermeiras, mediante ensino em cursos ordinários, nos quais estão incluídos os aspectos preventivos e curativos da enfermagem, conforme a moral católica, contribuindo assim para o reajustamento moral e social dos doentes, assegurando às suas alunas a formação dos hábitos de disciplina necessários à profissão de enfermeira.

De acordo com Vasata, Rela e Herédia (2017), a educação em Caxias do Sul parte de alguns pressupostos e constrói-se da seguinte forma:

Historicamente, a educação em Caxias do Sul foi sendo organizada de acordo com as necessidades da população e as prioridades políticas definidas nas administrações municipais, desde o surgimento do município e à medida que este se emancipava de São Sebastião do Caí, em 1890. A educação formal ocorreu na família, nas aulas comunitárias, nas escolas paroquiais, nas escolas religiosas, nas escolas mantidas pelo governo da Itália, da Província e pela Independência (VASATA; RELA; HERÉDIA, 2017, p. 25).

Sobre a UCS, Rech e Paviani (2018), em sua obra intitulada *Origens da Universidade de Caxias do Sul: as escolas e as faculdades isoladas*, trazem a seguinte fala em relação ao surgimento da instituição:

A Universidade de Caxias do Sul nasceu de um esforço coletivo, comunitário e democrático, público e privado. Surgiu com a vontade de ser excelente, embora suas gestões e sua organização tenham enfrentado, desde o início, dificuldades econômicas e financeiras em determinados momentos ou a falta de pessoal experiente e de visão universitária. Ela procurou atender às necessidades da sociedade e, prova disso, são seus muitos cursos oferecidos e as pesquisas realizadas (RECH; PAVIANI, 2018, p. 9).

À escola Madre Justina Inês, pioneira no ensino superior em Caxias do Sul, que se dedicou à formação de enfermeiras, foram associadas outras quatro escolas isoladas de formação superior, para constituir a UCS, que nasceu em uma região cuja ocupação da terra foi planejada pela política de colonização do governo imperial, ainda no século XIX (VASATA; RELA; HERÉDIA, 2017, p. 18). Os autores narram também que, inicialmente, a gestão se fez por uma Associação, constituída no ano de 1966, e teve como idealizadores o Bispo Diocesano de Caxias do Sul Dom Benedito Zorzi, o Prefeito Municipal Hermes João Webber e o médico Virvi Ramos, Presidente da Associação Cultural e Científica Nossa Senhora de Fátima. Essas instituições eram as mantenedoras dos primeiros cursos de educação superior instalados em Caxias do Sul, e seus representantes acreditavam que a união em torno da implantação de uma universidade em Caxias do Sul era uma condição indispensável para a promoção do desenvolvimento da região. Em outubro de 1973, a Fundação Universidade de Caxias do Sul (FUCS), Pessoa Jurídica de Direito Privado, substituiu a Associação, passando a ser gestora da Universidade.

Frente a esse contexto, pensou-se na seguinte questão norteadora para condução desta pesquisa: quais práticas docentes foram vivenciadas e significadas pelos enfermeiros, durante a formação da Licenciatura em Enfermagem na UCS, entre os anos de 1974 e 2001? Como objetivo geral, a pesquisa buscou analisar as práticas docentes vivenciadas na formação do enfermeiro licenciado na UCS entre os anos de 1974 e 2001, à luz das políticas educacionais, do contexto institucional e regional.

No que diz respeito aos objetivos específicos desta pesquisa, as discussões foram conduzidas a fim de construir uma narrativa possível sobre o percurso histórico da Licenciatura em Enfermagem na UCS durante o período de 1974 – 2001; mapear o contexto dos enfermeiros licenciados durante esse período e quantos atuaram/atuam na docência de cursos profissionalizantes; e identificar e analisar as práticas docentes ou práticas pedagógicas e suas contribuições para a atuação profissional.

Para a definição desses conceitos, práticas docentes e práticas pedagógicas, tomou-se como base o texto de Maria Amélia do Rosario Santoro Franco (2016), denominado “Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito”. A partir dele, a prática docente pode ser entendida como uma forma de saber fazer não reflexivo. Nessa perspectiva, a prática docente não se fará inteligível como forma de *poiesis*, ou seja, como ação regida por fins prefixados e governada por regras predeterminadas.

A prática pedagógica, por sua vez, deverá se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. Para Franco (2016, p. 536), quando se fala de práticas educativas, “faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Ainda, para a autora,

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição (FRANCO, 2016, p. 541).

A fim de qualificar os diálogos e tensionamentos trazidos até o momento, a dissertação buscou apoio dos acervos históricos e das entrevistas em profundidade, entendendo que é na complementaridade dessas fontes que o cenário ganha corpo e registro. Pesavento (2014, p. 94) nos lembra que “História e Memória são representações narrativas que se propõe uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo”. Dialogando com a autora, pode-se afirmar que foi exatamente esse o motivo pelo qual esta dissertação teve como opção metodológica a História Oral, apoiada na História Cultural. Para a autora,

o historiador que se debruça sobre a memória, “seja por meio dos registros escritos desta, transformados em narrativas de cunho memorialístico, seja pelo recolhimento ao vivo, pela oralidade, das lembranças daquele que rememora, há que levar em conta as múltiplas mediações nesse processo” (PESAVENTO, 2014, p. 95).

Sobre as transformações narrativas em documentos históricos e, posteriormente, análise e interpretação desses dados que emergem a partir das fontes orais, Luchese (2014, p. 150) nos traz que

os documentos tomados como produções humanas, como indícios, como construções instituidoras de sentidos e significados humanos precisam ser montados e desmontados e nesse processo emergem categorias de análise e delas subcategorias.

Concordo com a fala de Luchese (2014), enaltecendo que essa construção, repleta de significados e sentimentos, foi o que mais instigou o pesquisador para a escolha da metodologia, pois, além da possibilidade de organização por categorias e subcategorias, que auxiliam no processo de organização da escrita, ela permite a análise em profundidade do que foi dito ou experienciado. Permite ao entrevistador e entrevistado estabelecerem um pacto de respeito mútuo ao que está sendo narrado, às memórias, às lembranças e, sobretudo, à forma de tratamento que será empregada.

As entrevistas, num total de dez, foram obtidas por meio do uso de ferramentas digitais (Google Meet) e de encontro presencial. Com roteiro previamente estabelecido, semiestruturado, permitiram a condução do entrevistado para o objeto de estudo deste trabalho, sem desconsiderar as falas que emergiram sobre outros assuntos. Foi bastante desafiador ao pesquisador entrevistar professores e colegas de trabalho, pois se sabe que, quanto maior o vínculo com o entrevistado, maior a possibilidade de perdermos o foco. No entanto, as conversas foram descontraídas, porém com muito conteúdo, resultando em um acervo de material de alta qualidade, passível de inúmeras análises e interpretações.

Para melhor organização dos dados, após análise e leitura exaustiva das entrevistas, o pesquisador optou por grifar, com cores, as falas que se assemelhavam, por assunto. Assim, sucessivamente, foram emergindo categorias e excertos, que compuseram o *corpus* de análise da dissertação. O percurso teórico e metodológico adotado neste estudo passa a ser entendido como a revisitação constante dos

processos de ir e vir em uma pesquisa. Minayo *et al.* (2002, p. 16) definem como metodologia “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...]. [Ela] deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática”. Os autores destacam ainda a virtude criativa do investigador, importante nesse contexto, e as concepções teóricas de abordagem, as quais contribuem para a construção da realidade. Neste estudo, a construção do saber por meio das representações dos sujeitos envolvidos ocorreu mediante os questionamentos quanto às práticas docentes, aos projetos pedagógicos e aos projetos das disciplinas para formação específica do enfermeiro licenciado na UCS. Os atores desse processo, enfermeiros, à época vinculados à UCS, tiveram a oportunidade de rememorar suas trajetórias e partilhar suas experiências.

Assim, a presente dissertação esteve alicerçada sob a opção metodológica da História Oral, erigida pelas entrevistas semiestruturadas, ancorando-se nos grandes estudiosos da área, tendo como destaque para este trabalho a autora Verena Alberti (2013). O estudo das diferentes versões do Projeto Pedagógico de Curso e dos projetos das disciplinas foi feito a partir do entendimento de fonte documental. Para Le Goff (2013, p. 496), “o documento não é inócuo. É um monumento [e] deve ser analisado. Não obstante, é preciso desmontá-lo, desestruturá-lo”. Luchese (2014) também menciona a relação de significados advindos dos documentos, destacando que

todos os documentos que nos chegam do passado são plenos de relações, de jogos de sentido e significação, construídos e preservados no tempo para as gerações futuras. Memórias fragmentadas de um tempo que não conseguiremos jamais tomá-lo em sua totalidade (LUCHESE, 2014, p. 149).

Como opção para descrevermos e analisarmos as representações, por meio da História Cultural, o aporte foi clarificado por meio dos autores Roger Chartier (1990; 1991), Terciane Ângela Luchese (2014) e Sandra Pesavento (2014). Por fim, para complementar as discussões em torno da temática proposta por este estudo, no que diz respeito às disciplinas e aos seus projetos pedagógicos, abordou-se a História das Disciplinas Escolares, por intermédio das falas de André Chervel (1990) e Antônio Viñao (2008).

A História Cultural, segundo Roger Chartier (1990, p. 16), historiador francês, tem como objeto “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Para Barros (2005, p. 126), “a história cultural, campo historiográfico que se torna mais preciso e evidente a partir das últimas décadas [...], é particularmente rica no sentido de abrigar no seu seio diferentes possibilidades de tratamento”. Ainda, segundo o autor, essa amplitude na discussão dos conceitos mobilizados pela História Cultural é o que tem exercido fascínio aos demais pesquisadores, uma vez que amplia estudos em torno da “cultura popular”, “cultura letrada” e “representações” (BARROS, 2005, p. 126).

Ao tratar sobre a História Cultural e suas representações, Pesavento (2014, p. 42), em seu livro intitulado *História e História Cultural*, defende que a proposta atribuída a ela consiste em “decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo”. Em continuidade a esse pensamento, a autora fala que, “a rigor, o historiador lida com uma temporalidade escoada, com o não visto, o não vivido, que só se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele” (PESAVENTO, 2014, p. 42).

Para o estudo proposto, as representações foram utilizadas a partir dos sujeitos e das suas narrativas, com a proposta de entender, a partir de determinado tempo, vivência e sentimento, as trajetórias de formação desses enfermeiros, situados em um determinado contexto social e histórico. Concordo com Pesavento (2014, p. 40) quando afirma que “a representação envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão”.

Chartier (1991, p. 184) trata a relação de representação como a “relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pelo outro porque lhe é homóloga [...]”. Assim, estabelece relação “perturbada pela fraqueza da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não o é” (CHARTIER, 1991, p. 185).

A representação, para Pesavento (2014), é um conceito ambíguo, pois não retrata a realidade como verdadeira e tampouco é o reflexo dela, complementarmente, deve ser criada a partir de tal. Talvez possa soar como distante para a prática do pesquisador que objetiva trabalhar com esses conceitos, mas o que se sabe é que somente conseguiremos acessar lugares do nosso representante, se formos autorizados por ele e a partir das suas experiências. A realidade, portanto, sempre

será ressignificada e traduzida para o representado. “Representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A idéia⁵ central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença” (PESAVENTO, 2014, p. 40).

Sequencialmente, a autora postula mais considerações sobre as representações, destacando que

as representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (PESAVENTO, 2014, p. 39).

Por fim, Michel de Certeau (1982), historiador francês que dedicou grande parte de suas obras e estudos à área da psicanálise, filosofia, ciências sociais e teoria da história, em seu livro intitulado *A Escrita da História*, traz a contextualização da escrita, intimamente relacionada aos parágrafos anteriores e que perpassa por todas as teorias que subsidiam essa dissertação, abordando que

o real que se inscreve no discurso historiográfico provém das determinações de um lugar. Dependência com relação a um poder estabelecido em outra parte, domínio das técnicas concernentes às estratégias sociais, jogo com os símbolos e as referências que legitimam a autoridade diante do público são as relações efetivas que parecem caracterizar este lugar da escrita (CERTEAU, 1982, p. 20).

É com base nessas definições da História Cultural que foi possível ancorar minhas discussões relacionadas às narrativas dos enfermeiros e verificar o quanto as práticas pedagógicas estiveram imbricadas com as teorias aqui postas, buscando elaborar a melhor representação, diante dos discursos, para a trajetória transcorrida.

Nesse sentido, é importante também lançar mão dos pressupostos da História das Disciplinas Escolares, que, no Brasil, teve ampla discussão pelas mãos do escritor francês André Chervel, que, segundo Pinto (2014, p. 127), fundamentou-se no questionamento “em relação à produção de um conhecimento histórico das práticas que se realizam no interior da escola trazendo novas problematizações acerca dos

⁵ Foi mantida a grafia original das fontes documentais.

saberes escolarizáveis”. Disciplina escolar é “um conjunto de conhecimentos, elaborado por especialistas, [que] [...] estabelece novas relações de saber a partir das atividades de seus agentes principais, ou seja, de professores e alunos” (CARDOSO, 2007, p. 2).

Para André Chervel (1990), em seu artigo intitulado “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, o termo *disciplina* e a expressão *disciplina escolar* “não designam, até o fim do século XIX, mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso” (CHERVEL, 1990, p. 178). Ainda, de acordo com o autor, a ligação entre aluno e disciplina está traçada, clara, sendo “as disciplinas esses modos de transmissão cultural” (p. 186).

Sobre essa concepção de disciplina escolar, Chervel (1990, p. 207) afirma que

é então constituída por uma combinação, em proporções variáveis [...] de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico, os quais, em cada estado da disciplina, funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades.

De acordo com Pinto (2014), a história das disciplinas escolares, a qual se alicerça sob a cultura escolar, vem destacando-se no cenário científico como um novo desdobramento da história da educação, na qual evidencia e traz à tona a trajetória dos saberes, sua conjugação e suas finalidades educativas nos mais diversos períodos históricos.

Dominique Julia (2001, p. 10-11), historiador francês e com afinidade pela escrita da cultura escolar, elucida o termo com a seguinte definição:

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

Para Chervel (1990, p. 220), “as disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade”. Sobre esse aspecto, Pinto (2014, p. 134) traz que,

como toda abordagem investigativa, “a história das disciplinas escolares carrega uma concepção de história, a da história cultural [...] como história das práticas e representações”. Aborda ainda que as diferentes fontes utilizadas, quando colocadas em confronto, podem “reconstituir representações, criando uma trama na qual são apontadas mudanças, estagnação e até extinção de uma disciplina no projeto pedagógico da escola” (PINTO, 2014, p. 135).

Outro importante historiador das disciplinas escolares, Antônio Viñao, em seu estudo intitulado “A história das disciplinas escolares” (2008), traz que, desde a sua essência, são uma questão conceitual. Para que se possa estudá-las, faz-se necessário considerá-las como “organismos vivos”. Assim define-as:

as disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com uma essência universal e estática. Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc. Possuem uma denominação ou nome que as identifica frente às demais, ainda que em algumas ocasiões, como se tem advertido, denominações diferentes mostram conteúdos bastante similares e, vice-versa, denominações semelhantes oferecem conteúdos nem sempre idênticos. Tais denominações constituem, além disso, sua carta de apresentação social e acadêmica (VIÑAO, 2008, p. 204).

Ainda de acordo com o autor, “as disciplinas escolares podem também ser vistas como campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar, de espaços onde se entre mesclam interesses e atores, ações e estratégias” (VIÑAO, 2008, p. 204).

Por fim, as definições conceituais propostas pelos autores acima entrelaçam-se com o projeto de estudo em questão, uma vez que a afinidade pelas representações e culturas escolares está imbricada ao longo do trabalho, especificamente quando em posse das ementas e dos projetos pedagógicos das disciplinas da Licenciatura em Enfermagem, bem como por meio das narrativas dos participantes.

Frente às minhas escolhas teóricas, a partir desse momento, apresenta-se o meu entendimento e a minha postura diante da História Oral. Para muitos considerada como uma teoria, a História Oral, nesta dissertação, é entendida como uma metodologia de pesquisa. “É a metodologia aplicada no intuito de operacionalizar o diálogo entre teoria e dados empíricos, promovendo outras perspectivas de conhecimento do passado” (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 35-36). Alberti (2013,

p. 37) destaca que, “sendo um método de pesquisa, a História Oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento”. Para tanto, necessita estar atrelada ao contexto de uma investigação científica, previamente definida.

Já para Delgado (2016, p. 15), “a História Oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões”. A autora ainda diz que “trata-se, portanto, de uma produção especializada de documentos e fontes, realizada com interferência do historiador e na qual se cruzam intersubjetividades” (DELGADO, 2016, p. 16).

Meihy e Barbosa (2019, p. 15), no que diz respeito às etapas que devem ser seguidas, criteriosamente, para a utilização da História Oral, afirmam:

História Oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas.

Lozano (2006), nessa perspectiva, relata que a História Oral compartilha da mesma rigorosidade que os métodos históricos tradicionais. Inicialmente, há a proposição de uma problemática, inserida no contexto de um projeto de pesquisa. Na sequência, devem-se realizar os procedimentos para a coleta das fontes orais, com critérios estabelecidos para as críticas (internas e externas), bem como para as fontes documentais. Por fim, a etapa de análise e interpretação dos dados deverá ser exaustivamente revisitada ou recompilada. Fazer história oral significa, portanto, “produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos ‘outros’” (LOZANO, 2006, p. 17).

Portelli (2016, p. 10), em seu livro intitulado *História Oral como arte da escuta*, fala o quanto a utilização das fontes orais e a sua ligação com a memória, a narrativa, a subjetividade e o diálogo moldam a própria agenda do historiador. Destaca que, ao contrário dos documentos históricos, “as fontes orais não são encontradas, mas cocriadas pelo historiador” (PORTELLI, 2016, p. 10).

É Thompson (1992) que nos lembra dos desafios e do empoderamento que a arte da História Oral permite ao pesquisador e pesquisado, (res)significando a

subjetividade encontrada por trás de cada palavra, que, mesmo em sua seletividade ou omissão, é repleta de sentidos e significados. Para Thompson (1992, p. 22),

[...] história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.

Finalizo este breve momento de discussões envolvendo a História Oral citando a autora que norteou o aprofundamento dos estudos ao longo da dissertação: Verena Alberti (2013). O *Manual de História Oral*, uma de suas obras de maior relevância, serviu como guia ao pesquisador, pois traz desde a implantação de programas de história oral, gravação e preservação das entrevistas, a entrevista e o tratamento do acervo até os apêndices, incluindo rotinas para a preparação das entrevistas, guarda e normas de transcrição.

Objetivando responder aos questionamentos propostos e como forma de elucidar os caminhos necessários para responder à questão problema primária deste estudo, que é permeada de múltiplos sentidos, utilizou-se a pesquisa de natureza qualitativa, empírica, do tipo exploratória. Para Creswell (2007, p. 188), “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”. Marconi e Lakatos (2003, p. 156) afirmam que “toda pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar”. Para Bauer e Gaskell (2008, p. 68), a finalidade real da pesquisa qualitativa “não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”.

A pesquisa qualitativa busca responder àquilo que não pode ser quantificado, por exemplo, com “universo de significados”, conforme trazido por Minayo *et al.* (2002, p. 22), incluindo “motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Para Flick (2009, p. 37), a “pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas particularidades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Triviños (1987) destaca que as pesquisas qualitativas não precisam apoiar-se na informação estatística, contudo, isso não significa que sejam meramente especulativas ou sem fins científicos. “Elas têm um tipo de objetividade e de validade conceitual que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico” (TRIVIÑOS, 1987, p. 118). O autor complementa que, na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa, “o investigador deve estar dotado de amplo e flexível espírito de trabalho” (TRIVIÑOS, 1987, p. 123).

Quanto aos participantes do estudo, estes foram enfermeiros que cursaram a Licenciatura em Enfermagem na UCS e, após a conclusão do curso, passaram a atuar como docentes em alguma instituição de ensino. Os participantes foram contatados por meio telefônico, em um primeiro momento, e, após explanação breve sobre a pesquisa, foram convidados a participar, de forma voluntária, da construção do trabalho.

Como critérios de inclusão, teremos os enfermeiros que concluíram a Licenciatura em Enfermagem na UCS e atuaram como docentes em alguma instituição de ensino. Além desses critérios, há de se considerar aqueles que possuem memórias sobre o período do curso e que possam, significativamente, contribuir para os achados da pesquisa. Como critérios de exclusão, foram considerados os participantes que não tiveram disponibilidade de horário para a concessão das entrevistas ou que se sentiram desconfortáveis com a proposta.

Frente ao recorte temporal delimitado para a pesquisa (1974 – 2001), justificado pela criação do Curso de Licenciatura em Enfermagem na UCS, em 1974, e pela extinção do curso, em 2001, ocorrido em virtude das novas mudanças curriculares, entende-se como importante obter as narrativas dos enfermeiros dos diferentes espaços temporais de formação, possibilitando ao pesquisador um panorama acerca de toda a trajetória histórica do curso e suas sutis nuances, sob o olhar de cada entrevistado.

Sobre o quantitativo de entrevistados em uma pesquisa, Alberti (2013, p. 46) afirma que “o número de entrevistados de uma pesquisa de história oral deve ser suficientemente significativo para viabilizar certo grau de generalização dos resultados do trabalho”. Sob essa perspectiva, o objetivo do pesquisador foi a análise detalhada em profundidade dessas narrativas, por meio das experiências e vicissitudes dos participantes. As entrevistas contaram com um total de 10 participantes, formados em meados dos anos 80, que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa. Assim,

foi possível analisar como cada enfermeiro experienciou o processo de escolarização, bem como a forma com que reproduziu os saberes adquiridos, nos diferentes espaços temporais.

Sobre instrumentos e procedimentos, a pesquisa teve como *corpus* a análise documental, disponível no Instituto de Memória Histórica e Cultural (IMHC) da UCS, e entrevistas semiestruturadas. Quanto às fontes documentais, foi possível acessar presencialmente o acervo no IMHC, com horário previamente agendado respeitando as medidas de proteção e distanciamento social⁶. Como regra do local, há o impeditivo de realizar os registros fotográficos das fontes a fim de evitar danificá-las, porém, como forma de agilizar a pesquisa e, portanto, evitar idas desnecessárias ao local, foi concedida exceção ao pesquisador.

No IMHC, foi possível encontrar a história do Curso de Licenciatura em Enfermagem, no que diz respeito à criação, às disciplinas e ao corpo docente/discente, permitindo a análise e transcrição desses dados para a dissertação, objetivando tornar a redação tão completa quanto possível.

As entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) foram agendadas em horários disponibilizados pelo entrevistado, para que este se sentisse mais confortável e disposto a colaborar. Cabe destacar que, frente ao momento de pandemia mundial e em respeito às medidas de distanciamento social, as entrevistas ocorreram de forma virtual, via plataforma digital (*Google Meet*), respeitando-se o roteiro de perguntas, tempo pré-estabelecido para a duração das entrevistas e dias e horários disponibilizados pelos participantes. Concretamente, foi realizado contato prévio por telefone celular, via *WhatsApp*, com os participantes, a fim de verificar e esclarecer o *modus operandis* das salas virtuais, caso fosse necessário, assim como os seus desafios e possibilidades. Em virtude de a grande maioria dos entrevistados ainda atuar na docência, eles já estavam familiarizados com a ferramenta, sendo um ponto

⁶ Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 21 jun. 2021.

positivo para a entrevista. Outro ponto positivo na realização da entrevista virtual se deu em função da qualidade da imagem e do som gravados, superior ao método presencial, o que facilitou o processo de transcrição.

Os participantes da pesquisa foram selecionados a partir da relação de proximidade com o pesquisador, por serem colegas servidores na Prefeitura, por já terem atuado juntos em outros programas de saúde ou ainda por terem atuado como docentes do pesquisador. Ainda, recebi do Setor de Controle e Documentação da UCS uma lista nominal de enfermeiros graduados, o que possibilitou a visualização de alguns nomes, permitindo a ligação e o contato para investigar sobre a licenciatura. Por meio de contato informal com alguns deles, estabeleci a relação de possíveis entrevistados, que manifestaram interesse em participar do estudo, por entenderem a importância da pesquisa e sua contribuição para o meio acadêmico e social.

O estudo proposto passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por meio do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), em duas vias, sendo que uma ficou com o participante e outra em posse do pesquisador, o que assegurará ao entrevistado a livre escolha em participar, além de detalhar os objetivos da pesquisa, o percurso metodológico, os benefícios em participar e os possíveis riscos que, mesmo baixos, poderiam surgir em virtude da evocação das memórias dos participantes e da exposição a determinado tempo experienciado por eles⁷.

Além destes, poderia se fazer presente o cansaço, constrangimento ou desconforto no decorrer da entrevista a ser realizada. Dessa forma, coube ao pesquisador deixar claro ao participante que eventuais situações que pudessem gerar desconforto poderiam fazê-lo solicitar uma pausa ou interrupção da entrevista, desistir de seu envolvimento nesta pesquisa, e/ou cancelar o uso das informações obtidas a qualquer momento. Outro ponto importante a ser destacado, em relação aos possíveis riscos, diz respeito ao armazenamento dos meios digitais, já que há possibilidade do vazamento/*hackeamento* das informações. Assim, o pesquisador buscou manter o máximo de segurança com o adequado uso das tecnologias digitais e de *softwares* de proteção.

Os entrevistados(as) dispuseram da oportunidade de rememorar aspectos relevantes de seu passado, tais como memórias escolares e a trajetória na instituição

⁷ A aprovação do CEP pode ser consultada no Anexo A desta dissertação.

de ensino superior, além das suas relações sociais e culturais. Ainda, contribuíram para a produção de conhecimento quanto à elaboração de uma dissertação sobre o assunto, especialmente relacionado ao Curso de Enfermagem da Universidade de Caxias do Sul.

Sobre as entrevistas, Gil (2008, p. 109) define-as como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social”. Trata-se de um diálogo, muito utilizado no cenário das ciências sociais, no qual uma das partes tem por objetivo a coleta de dados, o diagnóstico e a orientação, e a outra, por conseguinte, é a fonte de informação.

Os autores Bauer e Gaskell (2008, p. 65) concordam com Gil quanto às explicações trazidas acima e ratificam que essa metodologia de coleta de dados é amplamente empregada nas ciências empíricas sociais e complementam que

o emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações.

A entrevista semiestruturada, “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). O autor complementa que as entrevistas partem de questionamentos, embasados teoricamente por pressupostos ligados à pesquisa e que envolvem o informante, conduzindo-o por meio das suas experiências e livre pensamento para a construção do processo de pesquisa.

Triviños (1987) aborda vários aspectos relacionados às pesquisas qualitativas, dando ênfase para a construção das entrevistas. Clarifica os passos para a sua realização, quer seja na preparação das perguntas, análise e fechamento. Traz os benefícios e os pontos mais frágeis quando utilizamos essa técnica de coleta de dados, preparando o pesquisador para as diversas nuances que poderão ser encontradas ao longo da implementação da técnica.

As entrevistas cessaram à medida que os dados foram saturados. Moraes (2003, p. 194) entende que a “saturação é atingida quando a introdução de novas

informações nos produtos de análise já não produz modificações nos resultados anteriormente atingidos”. Bauer e Gaskell (2008) também mencionam a saturação das entrevistas à proporção que temas comuns começam a aparecer e que o pesquisador passa a ter cada vez mais clareza quanto ao fenômeno da pesquisa, clarificando que nesse momento não surgirão novas surpresas ou percepções. Por fim, Alberti (2013, p. 46-47) também cita esse termo, *saturação*, “a que o pesquisador chega quando tem a impressão de que não haverá nada de novo a apreender sobre o objeto de estudo, se prosseguir as entrevistas”.

O tempo previsto para cada entrevista foi de 40-50 minutos, respeitando-se o tempo de cada participante, a fim de tornar o processo de colaboração prazeroso e não cansativo. Sabe-se que a grande maioria dos entrevistados encontra-se na faixa etária próxima aos sessenta anos, portanto esse cuidado é essencial. Ao término das entrevistas, o pesquisador as transcreveu, manualmente, na íntegra, e encaminhou para a submissão dos entrevistados a fim de obter a aprovação daquilo que foi dito ou experienciado.

Em relação à duração da entrevista, Triviños (1987, p. 146-147) destaca que, de modo geral, é flexível e depende da situação do entrevistado e do conteúdo do tema de pesquisa. Porém, “nossa experiência nos indica que uma entrevista que se prolongue muito além de trinta minutos se torna repetitiva e se empobrece consideravelmente”.

Das entrevistas orais às escritas, a transcrição constitui a primeira versão escrita do depoimento, que serviu como base às fases subsequentes do trabalho. Em relação à transcrição, Verena Alberti (2013, p. 282-283) exemplifica que

trata-se de um primeiro e decisivo esforço de traduzir para a linguagem escrita aquilo que foi gravado. Por sua importância, é necessário que todos os esforços se dirijam para a qualidade do trabalho produzido, o que significa ser fiel ao que foi gravado, cuidar da apresentação do material transcrito e respeitar as normas estabelecidas pelo programa.

Os arquivos (físicos e digitais) ficarão sob a guarda do pesquisador pelo período de 5 anos após o término das entrevistas, conforme prevê a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS), nº 466/12, nº 510/16 e complementares, sobre Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Os arquivos impressos ficarão armazenados em gaveta com chave destinada a esse fim, na residência do pesquisador, sob sua responsabilidade, sendo descartados/inutilizados/destruídos

após esse período. Os materiais digitais, o acervo pessoal dos participantes e os depoimentos cedidos estarão armazenados em formato de arquivos digitais em local seguro, protegidos por senha e criptografia. Durante todo o processo de pesquisa, somente o pesquisador e seu orientador tiveram acesso às íntegras de todos os materiais.

Para realizar a análise e interpretação dos dados, utilizei a análise de conteúdo proposta por Roque Moraes (1999; 2003). Para Moraes (2003), as pesquisas qualitativas têm se ancorado cada vez mais nas análises textuais, produzindo seus estudos de forma criteriosa acerca das observações e entrevistas, não com o intuito de formular hipóteses para testá-las ou comprová-las, mas com a ideação de compreendê-las.

A metodologia de análise de dados vem ocupando espaços cada vez mais significativos nas abordagens qualitativas, sendo utilizada para “descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (MORAES, 1999, p. 2). Além disso, em sequência, “ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 2).

A análise textual, mencionada por Moraes (2003, p. 193), “parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos [...], os materiais analisados constituem um conjunto de significantes”. Assim, o pesquisador confere a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias.

Moraes (2003) traz a definição de *corpus* em seu artigo, entendendo-o como um conjunto de documentos para a pesquisa, necessários para a aquisição de informações e obtenção de resultados, os quais exigem seleção e rigorosidade. Durante a pesquisa, possivelmente não conseguiremos trabalhar com todo o conteúdo disponível, ou *corpus*, mas caberá ao pesquisador a definição da amostra a partir de um conjunto maior de textos.

Sobre esses materiais para análise, denominados de “matéria-prima”, Moraes (1999) frisa que podem ser advindos de comunicação verbal ou não-verbal, citando diversos exemplos, dentre eles, entrevistas, fotografias, vídeos, gravações. Importante salientar que esses materiais chegarão ao pesquisador em seu estado primário, bruto, necessitando das etapas que serão mencionadas na sequência, quanto aos procedimentos, para compreensão, interpretação e inferência.

Ainda, Moraes (1999) diz que os textos são entendidos como produtos linguísticos, referindo-se a um determinado fenômeno e originando-se em um determinado momento. São considerados produtos que expressam opiniões sobre fenômenos e podem ser lidos, descritos e explicados de acordo com os múltiplos significados que constroem. Em relação ao *corpus* da análise, Moraes (2003, p. 194) defende que

os textos que compõem o *corpus* da análise podem tanto terem sido produzidos especialmente para a pesquisa, como podem ser documentos já existentes previamente. No primeiro grupo integram-se transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos. O segundo grupo pode ser constituído de relatórios diversos, publicações de variada natureza, tais como editoriais de jornais e revistas, resultados de avaliações, atas de diversos tipos, além de muitos outros.

Quanto à possível neutralidade do pesquisador frente à análise de conteúdo, Moraes (1999, p. 3) explicita que “é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos lados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação”. Ainda, enquanto postura do pesquisador, aborda que “os valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir” (MORAES, 1999, p. 3).

Seguindo a teia de discussões sobre a análise de conteúdo, Moraes (1999) aborda um item importante que precisamos estar atentos quando mencionamos os discursos e seus significados: o contexto em que a comunicação se desenvolve, dando ênfase tanto ao emissor quanto ao receptor das mensagens. O autor destaca como “indispensável” essa compreensão para entender o texto. Para Moraes (1999, p. 3), “é preciso considerar, além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem”. No que diz respeito à definição dos objetivos em uma pesquisa qualitativa, ao valer-se da análise de conteúdo, Moraes (1999) define que a clareza ao explicar os objetivos contribui para delimitar os dados que são mais relevantes para a pesquisa.

Para a categorização desses objetivos, Moraes (1999; 2003) se ancora em seis questões fundamentais, baseadas em Laswell, que são: 1) *Quem fala?* 2) *Para dizer o quê?* 3) *A quem?* 4) *De que modo?* 5) *Com que finalidade?* 6) *Com que resultados?*

Para que possamos melhor compreender o sentido de cada questionamento, Moraes (1999) traz as definições e explicações sobre cada abordagem, conforme é apresentado a seguir.

Uma Análise de Conteúdo direcionada a “*quem fala?*” tem como propósito investigar quem emite a mensagem. Obviamente, esta pesquisa foi conduzida com base em informações para determinar as características do falante ou escritor, seja sua personalidade, seu comportamento de fala, seus valores, seu universo semântico ou suas características psicológicas. “Neste caso de certo modo, avança-se a hipótese de que a mensagem exprime e representa o emissor. Frente a este objetivo faz-se inferências do texto ao emissor da mensagem” (MORAES, 1999, p. 3).

Em relação à questão *para dizer o quê?*, “o estudo se direciona para as características da mensagem propriamente dita, seu valor informacional, as palavras, argumentos e idéias nela expressos” (MORAES, 1999, p. 3). A análise temática é construída a partir desses valores.

Para o autor, a pesquisa em análise de conteúdos também pauta-se no questionamento “*a quem?*” se dirige a mensagem. Nessa situação, “a investigação focaliza o receptor, procurando inferir as características deste, a partir do que lê ou ouve” (MORAES, 1999, p. 3). Complementa, na sequência da página, que “indicadores e características da mensagem originam inferências sobre quem a recebe”.

À medida que os objetivos da análise direcionam ao “*como?*”, os pesquisadores se concentram na maneira como a comunicação ocorre, seu código, seu estilo, a estrutura da linguagem e outras características da mídia por meio da qual as mensagens são transmitidas.

Ao orientar seu aprendizado para o questionamento “*com que finalidade?*”, os pesquisadores se perguntam questões explícitas ou implícitas sobre um determinado objetivo de comunicação. “Analisar a finalidade é novamente orientar-se para o emissor, mas no sentido de captar as finalidades com que emite uma determinada mensagem, sejam eles manifestos ou ocultos” (MORAES, 1999, p. 3).

Ao focar em “*com que resultados?*”, “os pesquisadores procuram identificar e descrever os resultados efetivos de uma comunicação” (MORAES, 1999, p. 4). Os objetivos não correspondem necessariamente aos resultados realmente alcançados; portanto, a pesquisa também pode explorar a consistência entre objetivos e resultados. Cabe destacar que o pesquisador tem autonomia para ancorar-se nas

questões que entenda ser de maior relevância no momento da análise dos dados, uma vez que as pesquisas poderão variar em função dos objetivos. Sendo assim, “a percepção do conteúdo e de modo especial as interferências atingidas dependem dos objetivos propostos” (MORAES, 1999, p. 4).

Em relação aos procedimentos para análise de conteúdo, utilizadas principalmente em pesquisas qualitativas, foram seguidas as cinco etapas propostas por Moraes (1999; 2003), que são: 1) preparação das informações; 2) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3) categorização ou classificação das unidades em categorias; 4) descrição; e 5) interpretação.

A primeira etapa, a preparação das informações, consiste em identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas. Para que se possa fazer isso, é necessária a leitura de todo o material que possuímos e que verifiquemos quais deles se entrelaçam com os objetivos da pesquisa. Essa análise faz com que sejam incluídos na amostra somente os materiais de cunho relevante aos objetivos da análise, os quais precisam cobrir o campo de investigação de modo abrangente. Na sequência, o pesquisador necessita iniciar o processo de codificação dos materiais, estabelecendo códigos que permitam identificar o mais brevemente cada elemento da amostra, quer sejam documentos ou depoimentos a serem analisados.

Na segunda etapa, unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, o pesquisador deve reler os materiais com o intuito de definir a unidade de análise, sendo esse o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação. Segundo Moraes (1999, p. 5), “a natureza das unidades de análise necessita ser definida pelo pesquisador”. As unidades podem ser palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral”. Após, faz-se necessário isolar cada uma das unidades de análise, as quais “devem poder ser interpretadas sem auxílio de nenhuma informação adicional” (MORAES, 1999, p. 5). A última etapa dessa categoria prevê a definição da unidade de contexto. Trata-se de uma unidade mais ampla que a de análise, fixando limites contextuais para interpretá-la. Segundo Moraes (1999, p. 5), “é importante poder periodicamente retornar ao contexto de onde cada unidade de análise provém, para assim poder explorar de forma mais completa todo seu significado”.

A terceira etapa, categorização ou classificação das unidades em categorias, é uma das mais criativas da análise de conteúdo. Trata-se de um método de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. De acordo com o autor,

classificam-se os dados por semelhança ou analogia, de acordo com os critérios previamente estabelecidos para a pesquisa. É importante frisar que os dados não falam por si, ou seja, a análise do material se faz de forma cíclica e circular e nunca de forma sequencial e linear.

O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão (MORAES, 1999, p. 6)

Por fim, dentro dessa etapa, o autor menciona que o estabelecimento de categorias obedece a um conjunto de critérios, ou seja, as categorias devem ser válidas, exaustivas e homogêneas. Para Moraes (1999, p. 7), “a validade ou pertinência exige que todas as categorias criadas sejam significativas e úteis em termos do trabalho proposto, sua problemática, seus objetivos e sua fundamentação teórica”. Na mesma página, o autor aborda *exaustividade* ou *inclusividade* como a possibilidade de categorização de todo o conteúdo significativo definido de acordo com os objetivos da análise. *Homogeneidade* significa poder afirmar que todo o conjunto é estruturado em uma única dimensão de análise.

Não obstante, as categorias devem atender ao critério de *exclusividade* ou *exclusão mútua* (em que o pesquisador precisa assegurar que cada elemento possa ser classificado em apenas uma categoria) e *objetividade*, *consistência* ou *fidedignidade* (em que a classificação não será afetada pela subjetividade dos codificadores).

A quarta etapa, descrição, é o primeiro momento da comunicação do resultado do trabalho. Nas pesquisas de natureza qualitativa, “será produzido um texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise [...] é recomendável [...] que se faça ‘citações diretas’ dos dados originais” (MORAES, 1999, p. 8).

A quinta e última etapa, interpretação, é quando a análise de conteúdo não se limita apenas à descrição, mas se aprofunda na análise por meio da inferência e interpretação, esta última ligada ao movimento de procura da compreensão.

Para melhor organização da dissertação, temos o Capítulo 1, *Considerações Iniciais*, no qual o pesquisador apresenta a ideia geral do que é discutido, perpassando pelos fundamentos históricos do ensino superior, trajetória pessoal e profissional, bem

como a questão norteadora de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos. Discorre ainda sobre os pilares desta pesquisa, que tem como opção metodológica a História Oral, por meio de Alberti (2013) e colaboradores, e apoia-se na História Cultural e História das Disciplinas Escolares. Descrevem-se todas as etapas que foram utilizadas pelo pesquisador para a construção dos dados referentes à pesquisa. É nesse item que, além da definição da natureza da pesquisa, situa-se o leitor sobre a justificativa da escolha dos participantes e do recorte temporal, quais procedimentos metodológicos foram adotados para a realização das entrevistas semiestruturadas, guarda e arquivo de materiais físicos e digitais e outros procedimentos indispensáveis para a condução do estudo, além das referências, anexos e apêndices.

No Capítulo 2, *A história da Licenciatura em Enfermagem no Brasil: a docência como uma nova possibilidade de atuação profissional*, propõe-se a compreensão acerca do tema principal deste trabalho, a Licenciatura em Enfermagem. Aqui, além de reconstruir o percurso histórico da criação do curso no Brasil, propõe-se o cruzamento com as legislações vigentes durante esse período, como forma de situar o leitor sobre os caminhos percorridos desde sua criação. Destaca-se a importância do curso para o contexto da enfermagem, o qual possibilitou a ampliação dos horizontes de atuação profissional. No subtítulo *Cenários de prática para os estágios da Licenciatura em Enfermagem no município de Caxias do Sul: a construção dos saberes docentes*, utiliza-se o aporte teórico de Maurice Tardif (2002; 2014) para a construção dos saberes docentes, contextualizando os locais em que eram desempenhadas as atividades práticas para o exercício do ensino. Anexo a este, encontra-se a descrição breve dos locais, como criação, objetivos e missão. Na sequência, *Um olhar sobre os projetos político-pedagógicos: conceitos e fundamentos legais*, foram abordadas definições e objetivos dos PPP bem como suas inter-relações com os conceitos de educação e diretrizes curriculares. O texto ancora-se em diversos autores que tematizam o assunto, destacando a relevância para o contexto educacional, em especial ao contexto da enfermagem.

Em *Processo de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Enfermagem na Universidade de Caxias do Sul*, Capítulo 3, as discussões se dão em torno dos processos burocráticos entre instituição e conselhos de educação, que culminaram nas portarias e validação do curso. São explanadas as disciplinas que fizeram parte da formação da licenciatura, bem como utilizados excertos dos participantes para análise e compreensão sobre os processos pedagógicos empregados. As disciplinas

que compunham este quadro são: Psicologia da Educação I e II, Metodologia do Ensino, Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus, Didática I, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Área de Saúde e Enfermagem.

Para as análises e os diálogos sobre as entrevistas e fontes documentais, reservo o Capítulo 4, *A memória de quem contribuiu para a história e construção do Curso de Licenciatura em Enfermagem: as Flores falam...*, no qual é explorado todo o acervo que constituiu o *corpus* desta pesquisa. Neste capítulo, abre-se mão das análises transcritas para o mergulho em profundidade, dissecando e extraíndo a maior possibilidade de conteúdo de cada uma delas, a fim de propiciar ao leitor o conhecimento constitutivo do curso e as experiências pessoais advindas dele.

Por fim, temos as *Considerações Finais*, capítulo no qual o pesquisador revisita os objetivos e a questão problema, construindo análises e interpretações sobre o texto discutido e apresentado. Fazem-se oportunas as reflexões, as conquistas e os desafios que estiveram presentes ao longo do processo de escrita, incluindo as novas possibilidades de análise, por outros olhares. Na sequência, há as referências, os anexos e apêndices.

2 A HISTÓRIA DA LICENCIATURA EM ENFERMAGEM NO BRASIL: A DOCÊNCIA COMO UMA NOVA POSSIBILIDADE DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A escrita desse capítulo, que menciona a História da Licenciatura em Enfermagem no Brasil, tem por objetivo descrever as etapas de criação do curso a nível nacional e regional, bem como as legislações vigentes no período. Além disso, criam-se espaços para discussão das finalidades que envolvem a profissão docente do enfermeiro, no âmbito das aulas teóricas e práticas. Sobre isso, há espaço para situar o leitor sobre os locais nos quais as aulas ocorriam e a conceituação acerca dos Projetos Político-Pedagógicos e suas influências sobre as disciplinas, os planos de ensino e, sobretudo, as memórias das participantes.

“O Curso de Licenciatura em Enfermagem foi criado pelo Parecer nº 837/68⁸ [que deu origem à Portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) nº 13/69] concedendo o título de licenciado ao enfermeiro, para atender a exigência social de formação profissional de nível médio (auxiliares e técnicos de enfermagem)” (MOTTA; ALMEIDA, 2003, p. 417).

Santos *et al.* (2006), no livro *Legislação em Enfermagem: atos normativos do exercício e do ensino de Enfermagem*, na página 176, descrevem na íntegra o Parecer nº 837/68, em que o Ministro da Educação e Cultura, tendo em vista indicação feita pelo Conselho Federal de Educação, resolve:

Art.1º. O diplomado em curso superior de Enfermagem, parte geral que receber em estudos regulares a formação pedagógica prescrita para os cursos de licenciatura fará jus ao título e ao comprovante de licenciado em Enfermagem.

Parágrafo Único. A formação pedagógica da licenciatura de Enfermagem, na hipótese desse artigo, será feita no mesmo ou em outro estabelecimento, desde que legalmente reconhecido para tanto, e poderá também desenvolver-se paralelamente ao curso de graduação mediante acréscimo das horas – aulas correspondentes.

Art.2º. O licenciado em Enfermagem obterá registro definitivo para o ensino, na escola de segundo grau, das disciplinas e práticas educativas relacionadas com essa especialidade, inclusive Higiene.

Art.3º. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogada as disposições em contrário (SANTOS *et al.*, 2006, p. 176).

Cabe destacar que a possibilidade de criação da Licenciatura em Enfermagem apenas tornou-se factível após duas enfermeiras, Auzendia Pereira Moraes e Sylvia

⁸ Parecer nº 837/68, da Câmara de Ensino Superior (CES), aprovado em 6 de Dezembro 1968 (Proc.995/68-CFE), cria a Licenciatura em Enfermagem.

Hinterholtz, solicitarem parecer à Câmara para cursarem “a cadeira de Didática” para que estivessem aptas ao “exercício do magistério dentro da profissão a exemplo do que se verifica com os diplomados pelas Escolas de Belas-Artes e Arquitetura” (SANTOS *et al.*, 2006, p. 176).

À época, o Conselho entendeu que o caso não era similar aos diplomados acima, uma vez que recebiam formação pedagógica para exercerem a licenciatura em Desenho; em contrapartida, existiam os cursos destinados à preparação de Auxiliares de Enfermagem em nível colegial, sendo oportuna, nesse contexto, a inclusão em seu currículo dos estudos de Enfermagem com disciplina ou Prática Educativa.

As arguições acima, no delineamento de Santos *et al.* (2006), acabaram justificando a criação de uma Licenciatura em Enfermagem por meio do aproveitamento, com exigência na formação pedagógica, do próprio curso dessa especialidade em sua parte geral, indicando assim o anteprojeto de Portaria Ministerial [Portaria MEC 13/69].

É importante destacar que a Licenciatura em Enfermagem foi criada durante a vigência do Parecer nº 271/62⁹, que orientava a organização dos currículos para os cursos de Enfermagem.

As legislações subsequentes, de 1972, como é o caso do Parecer nº 163/72¹⁰ e da Resolução nº 4/72¹¹, tratam sobre o Currículo Mínimo dos Cursos, sendo que esta traz, em seu Art. 7º, Parágrafo Único, que:

ao Enfermeiro que receber, em estudos regulares, a formação pedagógica prescrita para os cursos de licenciatura, será concedido o Diploma de Licenciado em Enfermagem, com direito ao registro definitivo como professor, em nível de 1º e 2º graus, das disciplinas e atividades relacionadas à Enfermagem, Higiene e Programas de Saúde (SANTOS *et al.*, 2006, p. 176).

⁹ O Parecer nº 271/62, de 19 de outubro de 1962, trouxe uma drástica redução na quantidade de disciplinas ofertadas na graduação em Enfermagem, dando à formação do enfermeiro características muito técnicas, voltadas para a assistência hospitalar, não havendo nenhuma disciplina direcionada à formação pedagógica (SAUPE, 1998 *apud* SPESSOTO; MISSIO, 2016).

¹⁰ Trata do Currículo Mínimo dos Cursos de Enfermagem e Obstetrícia. O Conselho Federal de Educação, em Sessão Plenária, aprovou o parecer da Comissão Central de Revisão de Currículos e o projeto de resolução que fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Graduação em Enfermagem e Obstetrícia. Sala de Sessões, em 27 de janeiro de 1972. Newton Sucupira – Presidente, Raymundo Moniz de Aragão – Relator, Clóvis Salgado, Tharcísio Damy de Souza Santos, Valnir Chagas. Aprovado em 28 de janeiro de 1972.

¹¹ Resolução nº 4/72, de 25 de fevereiro de 1972. Trata do Currículo mínimo dos Cursos de Enfermagem e Obstetrícia.

Já no Art. 8º, destaca-se que o Curso de Enfermagem e Obstetrícia será ministrado com as seguintes modalidades mínimas de duração:

- a) na habilitação geral de Enfermeiro – 2.500 horas de atividades, integralizáveis no mínimo de 3 (três) anos letivos;
- b) nas habilitações em Enfermagem Médico-Cirúrgica, Enfermagem Obstétrica ou Obstetrícia e Enfermagem de Saúde Pública 3.000 (três mil) horas de atividades, integralizáveis no mínimo de (quatro) e no máximo de 6 (seis) anos letivos;
- c) na modalidade de Licenciatura – além da parte de conteúdo prescrita para qualquer das modalidades anteriores – a formação pedagógica da licenciatura exigida no Parecer 672/69¹² (SANTOS *et al.*, 2006, p. 176).

Um dado extremamente importante nesse cenário é o contraponto que a Lei 5.540¹³, de 28 de novembro de 1968, traz, em seu Art. 30, no qual destaca que “a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, [...] far-se-á em nível superior” (BRASIL, 1968, não paginado).

Spessoto e Missio (2016) também destacam as mudanças nos rumos da docência na educação básica após a promulgação dessa lei, referindo que, até o presente momento, “a legislação voltada à formação de profissionais enfermeiros no Brasil estava direcionada unicamente para o perfil do enfermeiro bacharel” (SPESSOTO; MISSIO, 2016, p. 122). Para elas, a Reforma Universitária permitiu a criação do curso de Licenciatura em Enfermagem.

Valente (2005) destaca que, em razão da criação do curso de Licenciatura em Enfermagem, “torna-se obrigatório que o ensino, a direção ou coordenação dos cursos do auxiliar e técnico em Enfermagem, seja de responsabilidade do enfermeiro com formação pedagógica, em respeito à legislação vigente” (VALENTE, 2005, p. 47).

Bagnato (1994), em sua tese de doutorado intitulada *Licenciatura em Enfermagem: para quê?* reflete acerca da criação do curso, em que o resgate à formação e ação pedagógica se faz necessário para compreender o seu verdadeiro significado, visto que é de grande valor esse compromisso frente à qualificação e formação de profissionais de nível médio, os quais atuarão nos mais diversos e

¹² O Parecer CFE 672/69 de 4/9/69 conduz à Resolução 9/69 de 10/10/69. Esse parecer reexamina o Parecer 292/62, no qual se teve a fixação das matérias pedagógicas da licenciatura, especialmente com relação ao tempo de duração da formação pedagógica no âmbito de cada licenciatura. A Resolução 09/69 de 10/10/1969 fixava a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau.

¹³ Lei Nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968, fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Ficou conhecida como a Lei da Reforma Universitária.

complexos serviços de saúde. Ressalta ainda a importância de o enfermeiro possuir em sua formação conhecimentos pedagógicos que o permitirão agir como autor de fomento às mudanças, não somente na sua equipe de saúde mas também onde exija circunstâncias formais de ensino, a partir das quais necessita planejar, executar e avaliar situações de ensino-aprendizagem.

O objetivo fundamental da criação da Licenciatura em Enfermagem, para Bagnato e Cocco (2002), faz menção à formação de professores para o ensino médio. O projeto está intimamente ligado ao trabalho do enfermeiro no desenvolvimento de práticas educativas e no cotidiano das atividades de promoção e assistência à saúde, nos mais diversos locais de atuação. As autoras complementam que, genericamente, fica a critério das Faculdades de Educação as disciplinas pedagógicas que compõem esses cursos.

Seguindo o mesmo raciocínio, Hott e Reinaldo (2018) entendem que, para que se concretize o ato de educar, há de se ter a disponibilidade da oferta de qualificação, em que o preparo didático/pedagógico prévio de enfermeiros torna-se fundamental para proporcionar adequado conhecimento aos que atuam de forma direta e integral nos processos de saúde e doença, como é o caso dos Técnicos em Enfermagem.

A enfermagem está alicerçada nas dimensões do assistir, cuidar, pesquisar e educar, sendo este último um dos principais papéis que o enfermeiro assume na atualidade, não só em questões ligadas à assistência como também nos campos educacionais de espaços formais e informais. Assim, detém, em suas atividades como educador em escolas profissionalizantes de nível médio, a importante tarefa de criar meios para que os técnicos em enfermagem possam entender o papel que exercem enquanto profissionais e cidadãos, uma vez que estes intervirão nos problemas de saúde da população. Lima e Appolinário (2011) complementam que, caso esses profissionais não recebam uma educação eficaz, poderão não somente deixar de contribuir para a resolução dos problemas da população como ainda agravá-los.

Pensando nesse contexto, torna-se pertinente entendermos um pouco melhor a definição que o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) 28/2001¹⁴ traz acerca do termo “licenciatura”, definindo-a como:

¹⁴ Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

uma licença, ou seja trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei (BRASIL, 2001b, p. 2).

De acordo com o mesmo parecer, o diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (BRASIL, 2001b).

Em relação à carga horária prevista para a Formação de Professores da Educação Básica, o Parecer CNE/CP 28/2001 prevê:

Art. 1º) A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2001b, p. 16).

Alguns autores, como é o caso de Corrêa e Sordi (2018), trazem um contraponto quanto à docência, destacando “a atuação de professores quase sempre desprovidos de formação para a docência, além do predomínio de relações de trabalho precárias, condições de trabalho adversas e deficiências salariais” (CORRÊA; SORDI, 2018, p. 2). Apesar dos investimentos instituídos pelo Ministério da Saúde em cursos/programas destinados à formação docente, faltam políticas efetivas que, de fato, valorizem a atuação docente na educação profissional.

Essa fala também é lembrada por Hott e Reinaldo (2018), quando mencionam que muitos enfermeiros não investem em cursos como licenciatura ou em áreas afins, como exemplo a Especialização Pedagógica, mesmo exercendo cargos em área de ensino, caracterizando a docência como uma função secundária. Trata-se, nesse sentido, de um simples complemento ao trabalho principal que já exercem.

Para fins de conhecimento, em relação aos enfermeiros graduados na UCS, de acordo com a relação enviada pelo Setor de Controle e Documentação/UCS, temos um quantitativo de 1759 enfermeiros graduados no período de 1980 a 2019. Apesar desse número, 1643 são do sexo feminino e 116 do sexo masculino, confirmando aquilo que a literatura nos traz sobre a predominância feminina na profissão.

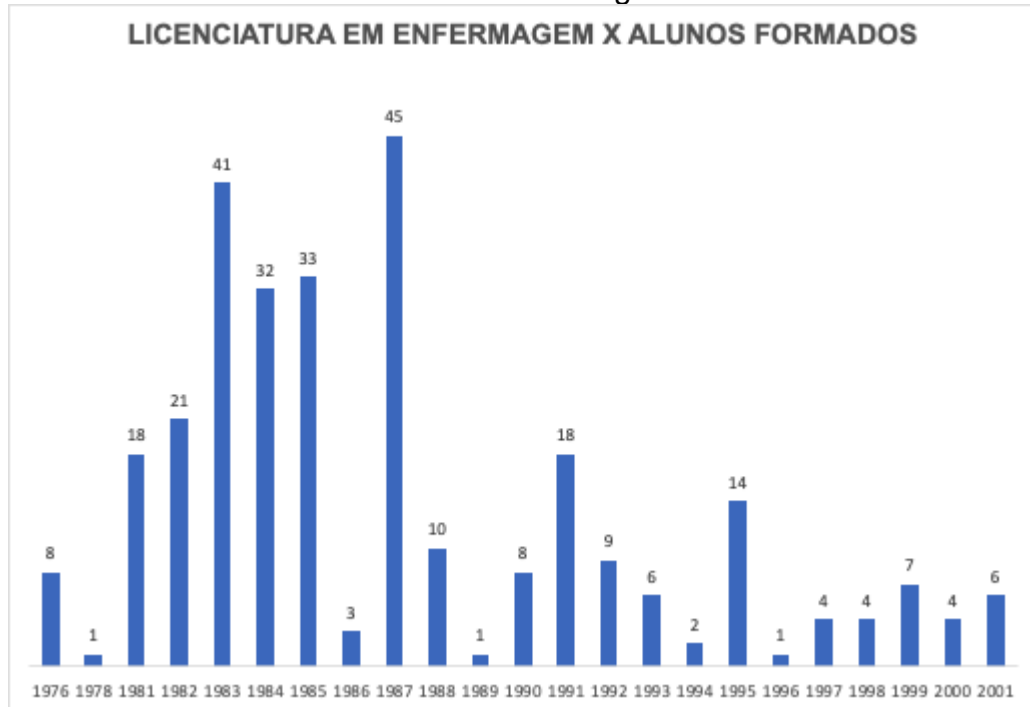
Permito-me, nesse momento, fazer uma crítica e um apontamento quanto à dificuldade de emissão de relatórios por parte da UCS. O tema central do meu estudo versa sobre a Licenciatura em Enfermagem, ou seja, nada mais adequado do que trazer dados quantitativos que validem e subsidiem as informações que serão anexadas às entrevistas e fontes documentais. Infelizmente, até o momento da escrita dessa dissertação, não obtive resposta exata de quantos enfermeiros formaram-se no período de existência do curso de licenciatura ou, quando obtive retorno por e-mail, estes apresentavam-se extremamente desatualizados ou sem informações. Destaco como ponto negativo, pois, de certa forma, cria uma lacuna no processo de escrita, não permitindo a contextualização real sobre o curso, que teria apoio nesse trabalho como constitutivo histórico e fonte documental a professores, alunos e egressos. Entendo a sobrecarga que todos estamos no momento pandêmico, mas vale a reflexão de quanto os nossos registros acadêmicos estão organizados para que se possam fazer rápidas consultas e o quanto o fator humano está disponível para apoio na realização das pesquisas.

De qualquer modo, compartilho três currículos que foram disponibilizados eletronicamente, pela Regulação Acadêmica da UCS, de alunos que teriam concluído seus estudos e, portanto, seriam licenciados em enfermagem. O primeiro deles, que tem como cadastro GRA000045 A, possui como concluintes 25 alunos, sendo 24 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. O segundo currículo, cadastro GRA000421 D, tem como registro apenas 1 aluno, do sexo feminino. Já o terceiro currículo, cadastro GRA000421 E, licenciou 270 alunos, sendo destes 254 do sexo feminino e 16 alunos do sexo masculino. Esse quantitativo, ainda que passível de algumas alterações, permite-nos ter uma ideia da representatividade do curso e da importância histórica para a enfermagem, qualificando e devolvendo ao mercado de trabalho quase 300 professores na área da enfermagem.

Uma vez que a lista recebida trazia a relação nominal dos alunos concluintes da licenciatura, foi possível realizar a estratificação desses dados, para melhor

visualização do leitor em relação ao ano e número de profissionais formados na UCS. O gráfico abaixo inicia com o ano de 1976, que apresenta 8 alunos licenciados, e finda em 2001, momento em que o curso mantém o registro de 6 alunos licenciados.

Gráfico 1 – Licenciatura em Enfermagem x Alunos formados



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados disponibilizados pela Regulação Acadêmica da UCS (2021).

Pode-se observar, pelo gráfico, que o principal quantitativo de enfermeiros licenciados se deu entre os anos de 1981 e 1985, tendo queda acentuada em 1986 e retomando em 1987, com 45 alunos formados. Coincidentemente, e isso será abordado mais adiante no trabalho, os participantes desta pesquisa situam-se entre essas datas, 1983 e 1987, período de maior adesão no curso. A análise desses dados permite algumas interpretações e necessita considerar variáveis, como período de maior ingresso no curso; perfil acadêmico; maior oferta e visibilidade do curso; maior interesse mercadológico para esse docente, entre outros.

2.1 CENÁRIOS DE PRÁTICA PARA OS ESTÁGIOS DA LICENCIATURA EM ENFERMAGEM NO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Para a construção deste tópico, minhas lentes para as práticas e os saberes docentes estarão ancoradas em Maurice Tardif (2002), mais especificamente no livro intitulado *Saberes docentes e formação profissional*. Entender o processo de constituição docente e suas múltiplas possibilidades, por meio da contextualização histórica e das narrativas dos sujeitos, permite ao pesquisador mapear a trajetória percorrida desses atores, seus locais, saberes e experiências compartilhados.

Sobre o saber profissional, Tardif (2002, p. 64) entende que

está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento.

Os saberes escolares, numa perspectiva epistemológica, dão ênfase à distinção entre a informação emitida e recebida, do conhecimento desenvolvido; ao aprender de diferentes formas pelos sujeitos, em um determinado tempo; e à mobilização na escola diante do saber e aprender, produzindo significados à escola, à escolarização e sua própria vivência. Charlot (2000, p. 63) destaca também sobre a relação dos saberes pedagógicos: “não há sujeito de saber e não há saber, senão em uma certa relação com o mundo”.

O saber não é como um acúmulo de conteúdo, mas também de um processo identitário de um distanciamento social e cultural das suas origens: “implica sempre a renúncia, provisória ou profunda, de outras formas de relação com o mundo, consigo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 64).

Sobre os saberes dos professores, em complemento à teia conceitual construída até aqui, Tardif (2002, p. 61) destaca que

os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de

um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com o seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

Ainda, de acordo com o autor, o conhecimento desses professores parece ser diverso, abrangente e heterogêneo, porque eles descobriram no próprio exercício do trabalho os conhecimentos e as manifestações do “saber-fazer” e do “saber-ser”, os quais são muito diversos e provêm de uma variedade de fontes, além de possuírem propriedades diferentes. Também para Tardif (2002, p. 68), “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”.

Concordando com Tardif (2002), as autoras Pimenta e Anastasiou (2002) complementam as discussões, pontuando a relevância para os mais diversos tipos de saberes:

[...] nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 71).

Corroborando o exposto, Pinto (2010) entende que o processo de formação é realizado no contexto da história e da sociedade e é sem dúvida um ato político. Envolve a troca entre um e outro. No entanto, considerando os princípios educacionais esperados, é impossível aceitar que alguém possa ter uma maneira de aumentar a conscientização de outra pessoa, pois isso seria acreditar que é possível “despersonalizar” o objeto e afastá-lo de sua condição de ator do seu destino, por mais que não desconheça a significativa influência de uma cultura socializadora. Portanto, entendemos que cada processo formativo é autoformado.

Em relação aos cenários de prática para aplicação dos conhecimentos e implementação dos planos disciplinares, previstos como requisitos na Licenciatura em

Enfermagem, de acordo com conversas informais com os enfermeiros, os locais previam a inserção nas escolas de formação auxiliar/técnica em enfermagem, como a Escola Profissional Nossa Senhora de Fátima, Escola em Saúde do Hospital Pompéia, Escola Técnica São Francisco e, além dessas, utilizavam a Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, privilegiando as atividades educativas para o Ensino Fundamental.

As atividades, como planos de aula e demais registros, serão abordadas com os enfermeiros durante as entrevistas, a fim de que se possam analisar em profundidade as questões relacionadas às práticas de estágio, que exigiam o exercício de outras habilidades educativas, que transcendem o campo da enfermagem. Segue abaixo uma breve descrição sobre os campos ofertados para os discentes da Licenciatura em Enfermagem.

2.1.1 Escola Profissional Nossa Senhora de Fátima

A Associação Cultural e Científica Virvi Ramos, Mantenedora da Faculdade e Escola Profissional Nossa Senhora de Fátima, que, até novembro de 2009, era denominada Associação Cultural e Científica Nossa Senhora de Fátima, foi fundada em 16 de novembro de 1956. O Grupo Fátima é, geneticamente, vinculado à Saúde e à Educação. Sua concepção permanece inspirada na visão estratégica e socialmente inovadora de seu fundador, Dr. Virvi Ramos. A trajetória da educação iniciou com a autorização de funcionamento, pela Portaria nº 83, de 19 de fevereiro de 1958, da Escola de Educação Profissional Nossa Senhora de Fátima, fundada em 01 de fevereiro de 1958, com o nome de Escola de Auxiliares de Enfermagem Nossa Senhora de Fátima. Tem como missão formar pessoas que contribuam para promover o desenvolvimento da sociedade¹⁵.

2.1.2 Escola em Saúde do Hospital Pompéia

A Escola em Saúde do Hospital Pompéia iniciou suas atividades em 1989, buscando, em seu currículo, atender à necessidade de formação técnica,

¹⁵ Faculdade Fátima. Disponível em: www.faculdefatima.com.br. Acesso em: 23 jul. 2020.

especialização e aprimoramento para profissionais da saúde, acompanhando de perto os avanços em tecnologia e tratamentos. Sua missão é prestar serviços educacionais com qualidade, oferecendo soluções na promoção da saúde à comunidade, primando pelo cuidado humanizado¹⁶.

2.1.3 Escola Técnica São Francisco

O Sistema de Ensino Gaúcho, nome atual que substituiu a Escola Técnica São Francisco, foi criado com a proposta de construção de um sistema educacional sólido, com um padrão de qualidade focado na educação. Nasceu da iniciativa de uma equipe de profissionais da área da educação e administração que, embasados na Lei 9.394/96, tornaram-na como ponto de partida para que a realidade fosse repensada e que, com base em sua aplicação, avanços fossem alcançados. Seus cursos são organizados considerando as competências desejadas pelo mercado de trabalho, realidade social, econômica e política, de forma que o aluno, ao final de sua qualificação/formação, possua uma visão sistêmica.

Tem como missão promover uma formação voltada para o desenvolvimento das habilidades e competências profissionais, mediante uma concepção holística da vida, pautada na ética e na evolução consciente e constante do ser, do agir e do ter¹⁷.

2.1.4 Escola de Ensino Médio e Técnico da Fundação Universidade de Caxias do Sul

O CETEC é uma escola de ensino médio e profissionalizante, mantida pela Fundação Universidade de Caxias do Sul. Criado em 1995, sob a chancela de uma instituição de ensino superior, o CETEC vem trabalhando no sentido de consolidar-se como instituição de excelência em educação de jovens, por meio de uma proposta educacional que alia uma sólida base de educação geral à formação para o trabalho, integrando ensino médio de qualidade e cursos técnicos profissionalizantes, que tanto

¹⁶ Hospital Pompéia e Escola de Enfermagem Pompéia. Disponível em: <https://www.pompeia.org.br/eshp/eshp>. Acesso em: 18 ago. 2020.

¹⁷ Sistema de Ensino Gaúcho. Disponível em: <https://www.estudeseq.com.br/cursos/tecnicos/7-curso-tecnico-em-enfermagem>. Acesso em: 25 jul. 2020.

preparam o jovem para ingressar na universidade como o habilitam a iniciar uma atividade profissional na área técnica.

Para concretizar sua proposta educacional, o CETEC segue uma diretriz filosófica e um currículo especialmente elaborados para o jovem contemporâneo, que está em busca de conhecimentos, competências e autonomia intelectual e ética e que necessita, portanto, de orientação, incentivo e apoio para realizar com sucesso essa etapa da sua formação¹⁸.

2.1.5 Rede Municipal de Ensino Caxias do Sul

A Secretaria Municipal da Educação (SMED) trabalha para assegurar a crianças, jovens e adultos de Caxias do Sul um ensino de qualidade, focado no exercício da cidadania. A rede é composta por 81 escolas de Ensino Fundamental. Destas, seis também oferecem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 63 oferecem Educação Infantil (pré-escola). Além disso, as crianças de zero a cinco anos são atendidas em 45 escolas de Educação Infantil de gestão compartilhada.

Atualmente, mais de três mil professores atendem cerca de 40 mil alunos no meio urbano e rural, transmitindo valores e conhecimentos. A Secretaria também fornece todo o suporte pedagógico e administrativo para cada uma das escolas da rede¹⁹.

2.2 UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: CONCEITOS E FUNDAMENTOS LEGAIS

A formação humana é valorizada no sentido das condições de superação da opressão, submissão e alienação, do ponto de vista histórico, cultural ou político. Considere-se que a proposta de projetos político-pedagógicos, como organizadores da esfera pedagógica da escola, parte dessa perspectiva teórica (FRANCO, 2016, p. 540).

A seguir será apresentada uma análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Enfermagem. A opção por essa análise foi uma escolha

¹⁸ Centro de Ensino Médio e Técnico da Fundação da Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/cetec/o-cetec/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

¹⁹ Prefeitura Municipal de Caxias do Sul. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/escolas/ensino-fundamental>. Acesso em: 25 ago. 2020.

a partir do entendimento que tal documento subsidia o olhar do pesquisador no diálogo com as narrativas dos depoentes. É basicamente nessa linha que Costa (2011, p. 3) define o PPP como sendo “um instrumento norteador de todas as ações educativas da Unidade [...], constitui-se num processo democrático, dinâmico e contínuo de reflexão”. Tem por objetivo a melhoria da educação, sendo, sobretudo, um esforço coletivo que visa à autonomia aos sujeitos envolvidos, os quais precisam contribuir na elaboração, execução e avaliação da ação pedagógica.

O termo “reflexão/reflexivo” também é citado por outros autores, quando explanam acerca do PPP, o qual objetiva a construção do saber do sujeito, “[...] desenvolvendo sua capacidade de observação, análise, crítica, autonomia de pensar e de idéias, ampliando seus horizontes, tornando-o agente ativo de transformações sociais [...]” (NÓBREGA-TERRIEN *et al.*, 2010, p. 685). Devem-se propiciar espaços para buscar a expressão do conhecimento, inter-relacionando-o com a educação e realidade profissional, política, econômica e social.

Além das considerações mencionadas acima, para Bagnato e Cocco (2002), os PPP devem propiciar meios para que haja observação, análise e crítica. São importantes aliados na resolução de problemas, estimulando o educando a tornar-se o agente principal na transformação da sociedade com a qual irá interagir. Para Gomes (2016, p. 14),

O projeto pedagógico de um curso tem a função de dar uma identidade ao trabalho. Isso significa que é a expressão escrita das razões e das intenções com determinado plano de ação. Compreende-se que o registro de um projeto é a documentação de um compromisso. Um compromisso que partiu da análise diagnóstica, da contextualização, da discussão de princípios de ação e de posicionamentos teóricos que definiram metas e caminhos para o desenvolvimento do processo educacional.

O PPP, para Nóbrega-Therrien *et al.* (2010), deverá ser um avanço que objetiva mudanças nos processos de formação, em especial a do Enfermeiro. Nesse sentido, é “entendido como algo vivo e dinâmico que, propondo mudanças às concepções, e, principalmente, nas condutas, também muda e transforma” (NÓBREGA-TERRIEN *et al.*, 2010, p. 686). Em momento algum poderá caracterizar-se como um instrumento puramente burocrático, ao contrário, precisa ser o fio condutor para as ações reflexivas e coletivas.

Saupe e Alves (2000) destacam que o PPP objetiva um rumo, norte ou direção. Trata-se de um ato intencional, com um sentido claro e definido em conjunto pelos

pares. Sendo assim, “todo projeto pedagógico é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária” (SAUPE; ALVES, 2000, p. 61).

Vilanice Püschel (2012) faz questionamentos sobre o “Ser Professor na Enfermagem”, trazendo que, mesmo após anos da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) para o Curso de Graduação em Enfermagem e da criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), poucas mudanças ocorreram no sentido de tornar o professor como transformador do processo educacional e não somente mero repassador de informações, centrado na metodologia tradicional de ensino.

Moacir Gadotti (1994), educador, em um de seus trabalhos, traz a concepção de “projeto”, sob o ponto de vista filosófico, dizendo que:

Todo projeto supõe “rupturas” com o presente e “promessas” para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p. 579).

Utilizei as DCNS para o Ensino de Graduação em Enfermagem como explanação aos demais parágrafos, as quais definem princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de enfermeiros, estabelecidas pela CES do CNE, para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Enfermagem das Instituições do Sistema de Ensino Superior (BRASIL, 2001c).

No Artigo 8º, enfatiza-se que o projeto pedagógico deverá contemplar atividades complementares e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou a distância, a saber: “monitorias e estágios; programas de iniciação científica; programas de extensão; estudos complementares e cursos realizados em outras áreas afins” (BRASIL, 2001c, p. 5).

Complementarmente, no Artigo 9º, menciona-se exatamente o que os demais autores haviam discutido, destacando que deverá existir um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Esse

projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante por meio de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência.

Coube ao Artigo 10º o destaque para as Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico, que, além da contribuição para inovação e qualidade do curso,

devem orientar o Currículo do Curso de Graduação em Enfermagem para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural (BRASIL, 2001c, p. 5).

Outro parecer que corrobora e exemplifica qual é o objeto e quais são os objetivos das Diretrizes Curriculares é o Parecer CNE/CES Nº 1133/2001²⁰, apontando que elas terão como objeto

permitir que os currículos propostos possam construir perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referências nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade, no Sistema Único de Saúde (SUS), considerando o processo da Reforma Sanitária Brasileira (BRASIL, 2001a, p. 4).

Em relação aos objetivos das Diretrizes Curriculares, dentre outros, elas deverão

levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a aprender a aprender que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades (BRASIL, 2001a, p. 4).

Sobre a Licenciatura em Enfermagem, há uma menção dentro das DCNS, em seu Art. 13º, que diz que a Formação de Professores, por meio de Licenciatura Plena, segue pareceres e resoluções específicos da CES e do CP/CNE, conforme já discutimos no capítulo anterior.

O Artigo 14º, que trata sobre a estrutura do Curso de Graduação em Enfermagem, foi trazido na íntegra, com especial destaque ao item IX, o qual

²⁰ Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 03 out. 2001a. Seção 1E, p. 131.

menciona a articulação da Graduação em Enfermagem com a Licenciatura em Enfermagem, ou seja, poderão ser realizadas simultaneamente, desde que mantenham as disciplinas didático-pedagógicas e complementem a carga horária, conforme resolução vigente.

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

II - as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Enfermeiro, de forma integrada e interdisciplinar;

III - a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade;

IV - os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo;

V - a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender;

VI - a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constitui atributos indispensáveis à formação do Enfermeiro;

VII - o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos, por favorecerem a discussão coletiva e as relações interpessoais;

VIII - a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no enfermeiro atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade; e

IX - a articulação da Graduação em Enfermagem com a Licenciatura em Enfermagem (BRASIL, 2001c, p. 5-6).

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, em movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Franco (2016, p. 536) afirma que a educação, numa perspectiva epistemológica, “é o *objeto* de estudo da Pedagogia, enquanto, numa perspectiva ontológica, é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível”. No entanto, a pedagogia pode ser considerada uma prática social, que visa organizar, compreender e transformar a prática social educativa que dá sentido e direcionamento à prática educativa. Pode-se dizer que a pedagogia impõe filtros de sentido aos diversos comportamentos da vida das pessoas. A diferença está no foco, na abrangência e no significado, ou seja, a pedagogia filtra a influência social que afeta uma geração. Esse tipo de filtragem é um mecanismo utilizado nas atividades de ensino, na verdade é um processo de supervisão e, portanto, um processo educativo.

Delors *et al.* (1998) entendem que a educação parte da premissa da construção da pessoa humana, levando em conta seu saber e suas aptidões, além da capacidade de discernir e agir. O relatório destaca, nas páginas 89 e 90, que, para subsidiar o conjunto de suas missões, a educação necessita estruturar-se de quatro aprendizagens elementares, as quais constituirão o cerne do conhecimento, a saber:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS *et al.*, 1998, p. 90).

“O conhecimento e a educação vêm conquistando relevância no discurso de diferentes segmentos da sociedade atual, no Brasil e no mundo, enfocando o significado social, cultural, político e econômico que têm nas mudanças do cenário mundial [...]” (BAGNATO; COCCO, 2002, p. 440). Ainda, de acordo com as autoras, são as escolas e universidades que trazem consigo as maiores responsabilidades diante dessas mudanças no âmbito das políticas educacionais, da gestão escolar, formulação de propostas pedagógicas e organização do trabalho pedagógico.

Sobre esses aspectos, Ferraz *et al.* (2005) também trazem contribuições envolvendo a dialética *educar* e *cuidar*, haja vista a importância de se trabalhar esses dois conceitos de maneira integrativa. “Cuidar e educar são ações eminentes ao ser humano, e, por conseguinte, intrínsecas aos profissionais da área da saúde” (FERRAZ *et al.*, 2005, p. 607). Nessa perspectiva, o eixo para o exercício profissional em saúde alicerça-se sob esses aspectos, dialogando ainda com os saberes de forma criativa, estética, ética, política e técnica.

O grande desafio da atualidade para o setor educacional é garantir a formação de cidadãos capazes de aplicar as práticas dos saberes, bem como apreender e se inserir no mundo e no encontro de soluções para as situações rotineiras sobre as quais se deve refletir para ressignificar o saber (NÓBREGA-TERRIEN *et al.*, 2010). As autoras entendem ainda que o profissional não é um mero executor de suas tarefas, mas que, fundamentalmente, sabe pensar, refazer e adequar sua prática, sendo a formação da competência um dos objetivos essenciais da educação.

Fernandes *et al.* (2008) também destacam a importância da formação de profissionais críticos, criativos, reflexivos, com compromisso político e capazes de enfrentar os problemas abstrusos que se denotam na sociedade, com ênfase aos

profissionais da área da saúde, considerando que o exercício do cuidado é realizado por sujeitos que trazem consigo valores, culturas e ideologias que permeiam a prática sanitária desses agentes. “O mundo do trabalho precisa de educadores transformadores, capazes não apenas de reproduzir conhecimentos prontos, mas capazes de questionar e incentivar o educando a refletir, a criar” (GUBERT; PRADO, 2011, p. 286).

Além dos atributos mencionados acima, Gubert e Prado (2011) enaltecem outros adjetivos importantes aos educadores, tais como humildade, flexibilidade, interação, construção conjunta do conhecimento, propiciar condições para uma aprendizagem significativa e que efetivamente tenha utilidade para o contexto proposto. É compartilhar conhecimentos, ações e projetos baseados no diálogo.

Em relação ao contexto da enfermagem, minha área de formação e atuação, as DCNS do Curso de Graduação em Enfermagem²¹ têm direcionado as mudanças na formação do enfermeiro, exigindo uma educação mais flexível, crítica, reflexiva, versátil, constante e que busque respostas aos desafios da atenção à saúde da população. Indicam a necessidade da formação de um profissional capacitado para atuar com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde humana integral, fundamentado nos princípios da Reforma Sanitária Brasileira e do Sistema Único de Saúde (SUS).

O Curso de Graduação em Enfermagem²² tem como perfil do formando egresso/profissional:

- I - Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano; e
- II - Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem.

²¹ Resolução do CNE/CES Nº 3, de 07 de novembro de 2001, que institui as DCNS do Curso de Graduação em Enfermagem.

²² Resolução do CNE/CP Nº 3, de 07 de novembro de 2001, que institui as DCNS do Curso de Graduação em Enfermagem.

A Graduação em Enfermagem, de acordo com o site da UCS²³, possibilita ao enfermeiro atuar nas mais diversas áreas, incluindo assistência à saúde, no ensino, na pesquisa e no cuidado à saúde individual, familiar e comunitária. Essa informação também é salientada por Nóbrega-Therrien *et al.* (2010), quando dizem que a enfermagem atual vem destacando-se nos mais diversos segmentos como pesquisa, ensino, assistência, consultoria, entre outros.

Faria e Casagrande (2004) têm realizado pesquisas há muito tempo em relação à prática docente na enfermagem, indagando se a formação, a atuação e o desenvolvimento de professores na enfermagem estão de acordo com as expectativas elencadas para a educação contemporânea, isto é, com caráter científico e pensamento crítico reflexivo, para que desenvolvam os saberes e as competências essenciais à sua prática docente.

O enfermeiro educador deverá ter competência técnica e pedagógica para realizar a mediação com o educando em seu processo de construção do conhecimento. É ele quem cria e recria sua proposta político-pedagógica, fundamentado na reflexão e no planejamento (GUBERT; PRADO, 2011). “A educação deve ser capaz de unir a técnica com a aplicação de conhecimentos teóricos, fazendo com que o enfermeiro seja capacitado a agir mesmo em contextos de incerteza” (NÓBREGA-THERRIEN *et al.*, 2010, p. 680).

Atentos a essa temática, Fernandes *et al.* (2008) também versam acerca da relação entre teoria e prática, trazendo o seguinte:

A mudança na educação em enfermagem implica, pois, na autonomia dos seus sujeitos para definir estratégias para a articulação entre teoria e prática, para a diversificação dos cenários de aprendizagem, para a articulação da pesquisa com o ensino e com a extensão, para a adoção de metodologias ativas, para a flexibilização curricular e para a apreensão do aluno como sujeito do seu processo de formação (FERNANDES *et al.*, 2008, p. 399).

Enquanto enfermeiro, profissional da área da saúde, acredito no poder de transformação por meio da educação, no âmbito social, político e cultural, e entendo a interface que essas áreas possuem e o quanto precisam ser investidas pelas políticas públicas. A valorização precisa ser discutida e fomentada diariamente, pelos mais diversos atores, sendo o pesquisador um importante aliado nesse processo.

²³ Site da UCS – Bacharelado em Enfermagem. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/portalcursos/133/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Não obstante, o cenário que estamos vivenciando é atípico, altamente desafiador e exige de todos os profissionais não só o desenvolvimento de habilidades técnicas, como também emocionais e psicológicas. É exatamente nesse contexto que precisamos nos reinventar, aprender a aprender, transformar os desafios em possibilidades e estratégias e, sobretudo, acreditar que é possível. São os pequenos trabalhos, diários, que fazem a diferença e impactam na qualidade e melhoria dos processos educativos.

Cabe uma importante menção no que diz respeito à diferenciação entre o ensino formal, contextualizado até o momento, e o ensino não-formal, que também compete ao enfermeiro em suas práxis de formação e atuação, mediada por legislações e política ministerial. Uma delas, e, talvez, a mais conhecida dentro do campo da educação, é a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), que se apresenta como uma proposta de ação estratégica capaz de contribuir para a transformação dos processos formativos, das práticas pedagógicas e de saúde e para a organização dos serviços, empreendendo um trabalho articulado entre o sistema de saúde, em suas várias esferas de gestão, e as instituições formadoras (BRASIL, 2004).

A criação da PNEPS, como estratégia de formação e desenvolvimento dos trabalhadores para o SUS, tem como marco legal a Portaria GM/MS nº 198, de 13 de fevereiro de 2004, cujas diretrizes de implementação foram posteriormente publicadas via Portaria GM/MS 1.996, de 20 de agosto de 2007. Esta última constituiu grande avanço ao fomentar a condução regional da política e a participação interinstitucional, por meio das Comissões de Integração Ensino-Serviço (CIES), além de definir orçamento para projetos e ações, estabelecendo critérios de alocação transparentes e explícitos (BRASIL, 2018).

A educação permanente parte do pressuposto da aprendizagem significativa, que promove e produz sentidos, e sugere que a transformação das práticas profissionais esteja baseada na reflexão crítica sobre as práticas reais, de profissionais reais, em ação na rede de serviços. A educação permanente é a realização do encontro entre o mundo de formação e o mundo de trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. Propõe-se, portanto, que os processos de qualificação dos trabalhadores da saúde tomem como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde e tenham como objetivos a

transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho e sejam estruturados a partir da problematização da atuação e da gestão setorial em saúde (BRASIL, 2004).

A EPS é uma estratégia político-pedagógica que toma como objeto os problemas e as necessidades emanadas do processo de trabalho em saúde e incorpora o ensino, a atenção à saúde, a gestão do sistema e a participação e o controle social no cotidiano do trabalho com vistas à produção de mudanças nesse contexto. Objetiva, assim, a qualificação e o aperfeiçoamento do processo de trabalho em vários níveis do sistema, orientando-se para a melhoria do acesso, da qualidade e da humanização na prestação de serviços e para o fortalecimento dos processos de gestão político-institucional do SUS, no âmbito federal, estadual e municipal (BRASIL, 2018).

Outra importante legislação vigente, a Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS), concebe a Educação Popular como práxis político-pedagógica orientadora da construção de processos educativos e trabalho social emancipatórios, intencionalmente direcionada à promoção da autonomia das pessoas, à horizontalidade entre os saberes populares e técnico-científicos, à formação da consciência crítica, à cidadania participativa, ao respeito às diversas formas de vida, à superação das desigualdades sociais e de todas as formas de discriminação, violência e opressão (BRASIL, 2012). No campo da saúde, a característica de práxis da Educação Popular, no sentido da ação-reflexão-ação, coloca-a como estratégia singular para os processos que buscam o cuidado, a formação, a produção de conhecimentos, a intersectorialidade e a democratização do SUS (BRASIL, 2012).

Instituída pela Portaria Nº 2.761, de 19 de novembro de 2013, a PNEPS-SUS é orientada por seis princípios, que são: diálogo, amorosidade, problematização, construção compartilhada do conhecimento, emancipação e compromisso com a construção do projeto democrático e popular. Conforme o Art. 3º da Portaria, os princípios são descritos como:

1º Diálogo é o encontro de conhecimentos construídos histórica e culturalmente por sujeitos, ou seja, o encontro desses sujeitos na intersubjetividade, que acontece quando cada um, de forma respeitosa, coloca o que sabe à disposição para ampliar o conhecimento crítico de ambos acerca da realidade, contribuindo com os processos de transformação e de humanização.

§ 2º Amorosidade é a ampliação do diálogo nas relações de cuidado e na ação educativa pela incorporação das trocas emocionais e da sensibilidade, propiciando ir além do diálogo baseado apenas em conhecimentos e argumentações logicamente organizadas.

§ 3º A problematização implica a existência de relações dialógicas e propõe a construção de práticas em saúde alicerçadas na leitura e na análise crítica da realidade.

§ 4º A construção compartilhada do conhecimento consiste em processos comunicacionais e pedagógicos entre pessoas e grupos de saberes, culturas e inserções sociais diferentes, na perspectiva de compreender e transformar de modo coletivo as ações de saúde desde suas dimensões teóricas, políticas e práticas.

§ 5º A emancipação é um processo coletivo e compartilhado no qual pessoas e grupos conquistam a superação e a libertação de todas as formas de opressão, exploração, discriminação e violência ainda vigentes na sociedade e que produzem a desumanização e a determinação social do adoecimento.

§ 6º O compromisso com a construção do projeto democrático e popular é a reafirmação do compromisso com a construção de uma sociedade justa, solidária, democrática, igualitária, soberana e culturalmente diversa que somente será construída por meio da contribuição das lutas sociais e da garantia do direito universal à saúde no Brasil, tendo como protagonistas os sujeitos populares, seus grupos e movimentos, que historicamente foram silenciados e marginalizados (BRASIL, 2013, não paginado).

Assim, a Educação Popular é compreendida como perspectiva teórica orientada para a prática educativa e o trabalho social emancipatórios, intencionalmente direcionada à promoção da autonomia das pessoas, à formação da consciência crítica, à cidadania participativa e à superação das desigualdades sociais. A cultura popular é valorizada pelo respeito às iniciativas, às ideias, aos sentimentos e aos interesses de todas as pessoas, bem como na inclusão de tais elementos como fios condutores do processo de construção do trabalho e da formação (BRASIL, 2012).

O contraponto torna-se interessante à medida que o enfermeiro traz em sua essência o papel de educador, perpassando pelas duas modalidades de ensino (formal e não-formal), mas, mais que isso, a grande nuance das discussões é como transpor as habilidades que adquirimos ao longo da nossa trajetória para os cenários em que estamos inseridos, quer sejam na docência, gestão, assistência ou pesquisa. Os conhecimentos adquiridos pelo ensino formal, que me constituem como um profissional detentor do saber técnico, principalmente na contemporaneidade, necessitam estar atrelados aos saberes adquiridos no âmbito não-formal, sendo nessa junção a grande possibilidade de êxito e transformação das práxis, principalmente para o receptor desse cuidado.

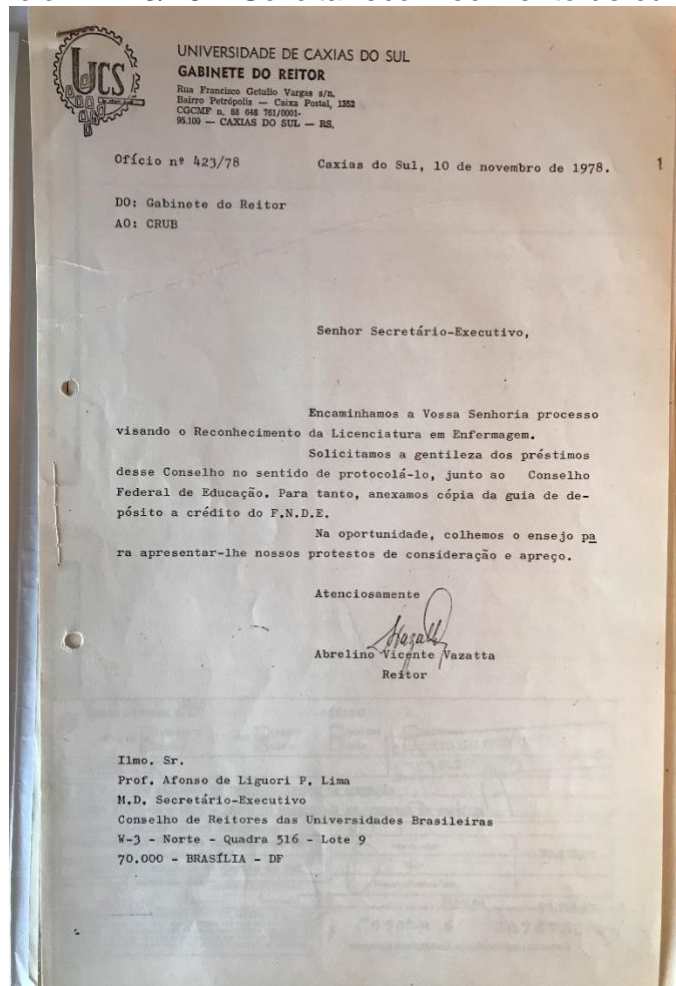
3 PROCESSO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ENFERMAGEM NA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Antes de analisarmos em profundidade as falas dos enfermeiros participantes desta pesquisa, é de suma importância trazer a contextualização e a forma como o curso passou a ser reconhecido junto ao MEC. As etapas desse processo serão trazidas, em ordem cronológica, a fim de auxiliar o leitor no entendimento das questões legais e burocráticas para a constituição e o reconhecimento do curso.

Há vários documentos que foram extraídos do acervo do IMHC, em seu formato original, aos quais certamente caberia uma ampla análise e discussão, não somente pela riqueza do conteúdo e da organização, mas por apresentarem-se em seu estado mais puro, datilografados em papel de “tons pastéis”, com exímia escrita formal, em alto padrão linguístico. Esses documentos caracterizam e evidenciam o padrão exigido pela época, em que a diminuição de arsenal tecnológico não era impeditiva para que o trabalho avançasse e cumprisse sua missão.

O curso de Licenciatura em Enfermagem foi criado em 05 de dezembro de 1974, pela Resolução nº 1.074 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da FUCS, com o processo de reconhecimento iniciado em 10 de novembro de 1978, por meio do Ofício nº 423/78, do Gabinete do Reitor, Sr. Abrelino Vicente Vazatta, destinado ao Prof. Afonso de Liguori P. Lima, Secretário-Executivo do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). A Figura 1, encontrada nos documentos disponíveis no CEDOC/UCS, faz parte do processo de diligências encontradas como pré-requisito para o reconhecimento de curso. O documento, em seu estado original, sofreu as influências naturais do tempo, como o envelhecimento gradativo do papel, não sendo possível identificar paginação.

Figura 1 – Ofício nº 423/78 – Solicita reconhecimento de curso ao CRUB²⁴



Fonte: CEDOC/UCS²⁵.

É importante destacar que, previamente à solicitação de reconhecimento, em 30 de outubro de 1978, a Pró-Reitoria de Graduação já havia solicitado à Diretoria Administrativa o depósito de Cr\$ 28.767,50 (vinte e oito mil setecentos e sessenta e sete cruzeiros e cinquenta centavos), no Banco do Brasil, a crédito do F.N.D.E., valor mencionado no documento acima, comprovado por meio do registro de depósito.

Em 21 de novembro de 1978, o Secretário-Executivo, Prof. Afonso de Liguori P. Lima, por meio de Ofício expedido em Brasília, retorna com o número de Protocolo/CFE nº 07356 à FUCS, referente à entrada do processo relativo à

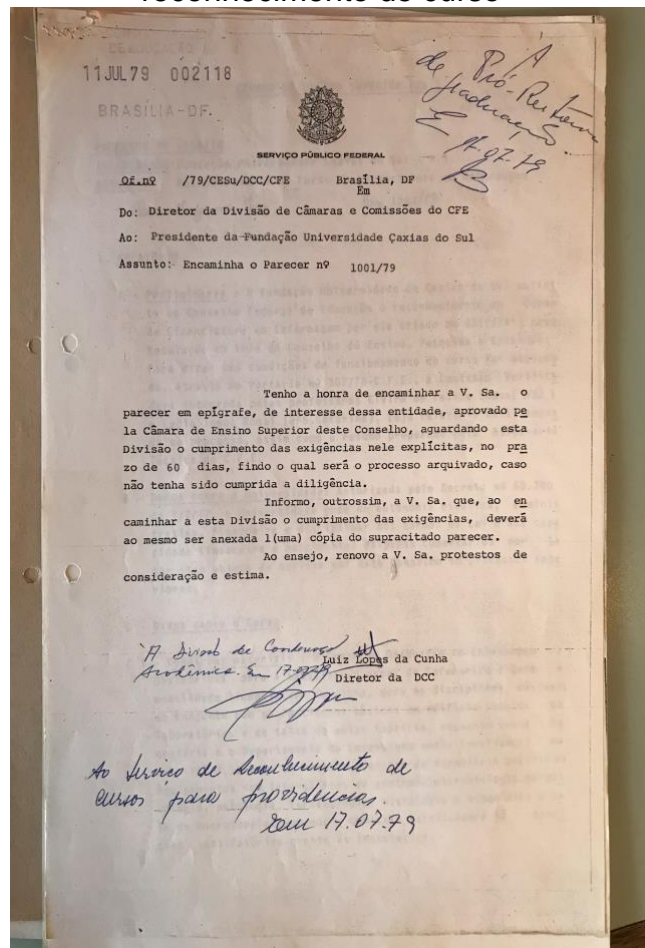
²⁴ Na figura, lê-se: Senhor Secretário-Executivo. Encaminhamos a Vossa Senhoria processo visando o Reconhecimento da Licenciatura em Enfermagem. Solicitamos a gentileza dos préstimos desse Conselho no sentido de protocolá-lo, junto ao Conselho Federal de Educação. Para tanto, anexamos cópia da guia de depósito e crédito do F.N.D.E. Na oportunidade, colhemos o ensejo para apresentarlhe nossos protestos de consideração e apreço. Atenciosamente, Abrelino Vicente Vazata, Reitor.

²⁵ As figuras 1, 2, 3 e 5 estão disponíveis no CEDOC/UCS. Processo de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Enfermagem. Cumprimento de Diligência. Pasta 1 a 4.

Licenciatura em Enfermagem. Somente em 20 de março de 1979, o Diretor Geral do CFE, Sr. Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, retorna à FUCS informando a aprovação, na sessão plenária, e o encaminhamento ao Titular da Pasta da Educação e Cultura, para fins de homologação.

Em 11 de julho de 1979, o Diretor da Divisão de Câmaras e Comissões do CFE, Sr. Luiz Lopes da Cunha, encaminha o Parecer nº 1001/79 ao Presidente da FUCS, conforme demonstra Figura 2, aguardando o cumprimento das exigências nele explícitas para que se possa dar andamento ao processo de reconhecimento de curso, no prazo máximo de 60 dias.

Figura 2 – Parecer nº 1001/79 – Informa o cumprimento de exigências para reconhecimento de curso²⁶



Fonte: CEDOC/UCS.

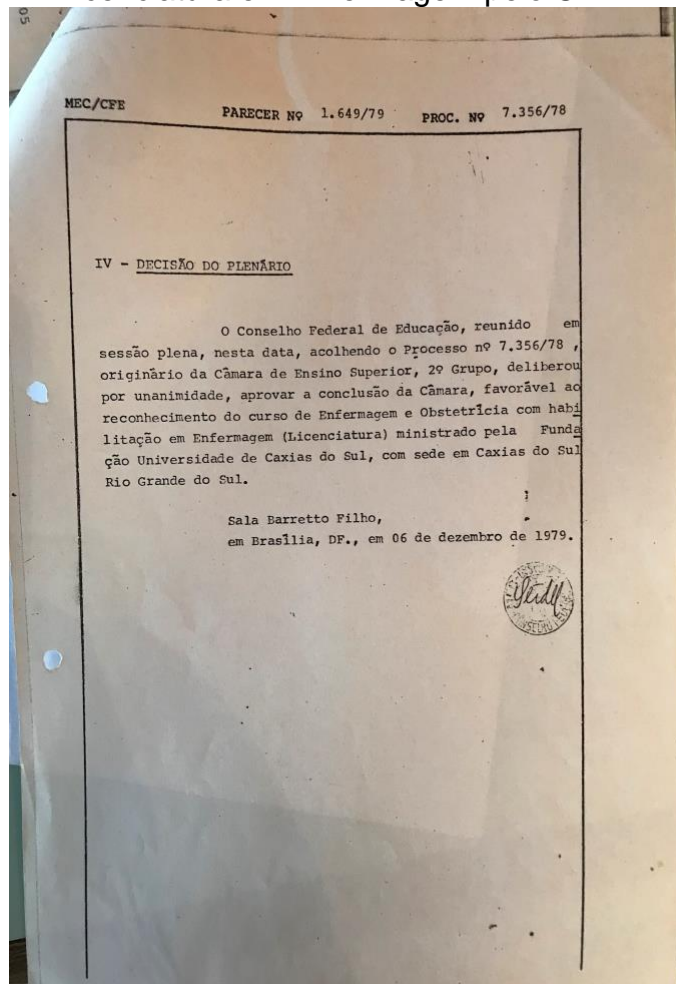
²⁶ Na figura, lê-se: Tenho a honra de encaminhar a V. Sa. O parecer em epígrafe, de interesse dessa entidade, aprovado pela Câmara de Ensino Superior deste Conselho, aguardando esta Divisão o cumprimento das exigências nele explícitas, no prazo de 60 dias, findo o qual será o processo arquivado, caso não tenha sido cumprida a diligência. Informo, outrossim, a V. Sa. que, ao encaminhar a esta Divisão o cumprimento das exigências, deverá ao mesmo ser anexada 1 (uma) cópia do supracitado parecer. Ao ensejo, renovo a V. Sa. protestos de considerações e estima. Luiz Lopes da Cunha, Diretor da DCC.

Em relação ao documento acima, os itens apontados pela CES como necessários para alteração por parte da FUCS mencionam que: a) os recursos bibliográficos da área da enfermagem constam de 1.090 títulos e 2.098 exemplares, número insuficiente e que deve ser ampliado o mais cedo possível (Livros e Periódicos) e b) em relação ao Corpo Docente, não podem ser aceitos, por deficiência de títulos, os professores indicados para as disciplinas Nutrição, Administração de Enfermagem e Prática de Ensino. Assim sendo, cabe à FUCS:

- indicação de enfermeira com curso especializado de Nutricionista para ministrar a disciplina de Nutrição;
- indicação de enfermeira com especialização na área da Administração Aplicada à Enfermagem;
- indicação de Enfermeira licenciada em Pedagogia para coordenar e ministrar a disciplina Prática de Ensino;
- providencie a aquisição de maior número de livros e a assinatura de revistas específicas da área da enfermagem.

Por fim, o Parecer nº 1649/79 – CES, aprovado em 06 de dezembro de 1979, por meio do Processo nº 7356/79, que tem como relator o Sr. José Zeferino Vaz, delibera sobre a aprovação do reconhecimento do Curso de Enfermagem e Obstetrícia com habilitação em Enfermagem (Licenciatura), ministrado pela FUCS, com sede em Caxias do Sul. Abaixo, segue Figura 3, com a decisão do plenário.

Figura 3 – Parecer nº 1649/79 – Aprovação do reconhecimento de Curso de Licenciatura em Enfermagem pelo CFE²⁷



Fonte: CEDOC/UCS.

Complementarmente ao documento acima, na Figura 4, temos o registro oficial, emitido pela Portaria Nº 90, de 21 de janeiro de 1980, publicada no Diário Oficial da União de 21/01/1980, página 358, em que o Ministério de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e considerando os Decretos anteriormente mencionados, resolve reconhecer o Curso de Enfermagem e Obstetrícia, com Habilitação da Licenciatura em Enfermagem, ministrado pela FUCS, RS.

²⁷ Na figura, lê-se: IV – Decisão do Plenário. O Conselho Federal de Educação, reunido em sessão plena, nesta data, acolhendo o Processo nº 7.356/78, originário da Câmara de Ensino Superior, 2º Grupo, deliberou por unanimidade, aprovar a conclusão da Câmara, favorável ao reconhecimento do curso de Enfermahem e Obsterícia com habilitação em Enfermagem (Licenciatura) ministrado pela Fundação Universidade de Caxias do Sul, com sede em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Sala Barreto Filho, em Brasília, DF., em 06 de dezembro de 1979.

Figura 4 – Portaria Nº 90, de 21 de janeiro de 1980, reconhece o Curso de Licenciatura em Enfermagem na FUCS²⁸

D.O.U. de 21/01/1980 - p. 358

PORTARIA Nº 90, de 21 de janeiro de 1980.

O Ministro de Estado DA EDUCAÇÃO E CULTURA, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 83 857, de 15 de agosto de 1979, e tendo em vista o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 1649/79, conforme consta do Processo nº 7356/79-CFE e 255 722/79 do Ministério da Educação e Cultura,

R E S O L V E :

Art. 1º - É concedido reconhecimento ao curso de Enfermagem e Obstetrícia, com habilitação de Licenciatura em Enfermagem, ministrado pela Fundação Universidade de Caxias do Sul, com sede na cidade de Caxias do Sul, Estado do Rio Grande do Sul.

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Eduardo Portella

Fonte: Procuradoria Institucional MEC/UCS (2021).

A Portaria, assinada por Eduardo Portella, passa a vigorar a partir da data da publicação, ou seja, oficialmente temos o reconhecimento do curso após todas as tramitações legais exigidas para esse processo. Dá-se início a um novo período de aprendizagens e transformações, possibilitando aos enfermeiros graduados aderirem a esta nova proposta de formação pedagógica, que lhes concederia o título de Licenciado em Enfermagem.

3.1 CURRÍCULO DE ENFERMAGEM E OBSTETRÍCIA NA HABILITAÇÃO GERAL DE ENFERMEIRO E NA HABILITAÇÃO DE LICENCIATURA EM ENFERMAGEM

A Resolução nº 10, de 05 de dezembro de 1974, assinada pelo Reitor e Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Abrelino Vicente Vazatta, na forma do que dispõe o Estatuto da UCS em seu artigo 44, fixa o currículo pleno

²⁸ Na figura, lê-se: D.O.U. de 21/01/1980 – p. 358. PORTARIA Nº 90, de 21 de janeiro de 1980. O Ministério do Estado da Educação e Cultura, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº83 857, de 15 de agosto de 1979, e tendo em vista o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 1649/79, conforme consta do Processo nº 7356/79-CFE e 255 722/79 do Ministério da Educação e Cultura, RESOLVE: Art. 1º - É concedido reconhecimento ao Curso de Enfermagem e Obstetrícia com habilitação em Enfermagem (Licenciatura) ministrado pela Fundação Universidade de Caxias do Sul, com sede na cidade de Caxias do Sul, Estado do Rio Grande do Sul. Art. 2º - esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Eduardo Portella.

para o curso de Enfermagem e Obstetrícia na habilitação geral de Enfermeiro e na habilitação de Licenciatura em Enfermagem, contemplando as seguintes disciplinas da graduação/bacharelado, conforme Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Currículo do Curso de Graduação em Enfermagem

DISCIPLINAS	CRÉDITOS SUPERVISIONADOS		TOTAL
	AUDITÓRIO	LABORATÓRIO	
I - PARTE PRÉ-PROFISSIONAL			
Anatomia e Histologia	8		8
Bioética	4		4
Semiologia, Embriologia e Evolução	4		4
Fisiologia	6		6
Bioquímica	8		8
Farmacologia	4		4
Nutrição	2		2
Patologia	4		4
Microbiologia e Imunologia	4		4
Psicologia	4		4
Fundamentos de Ciências Sociais	4		4
Epidemiologia e Saúde da Comunidade	4		4
Saneamento e Estatística Vital	4		4

Estudo de Problemas Brasileiros	4		4
II - TRONCO PROFISSIONAL			
Introdução à Enfermagem	8	8	16
Enfermagem Médica	6	6	12
Enfermagem Cirúrgica	6	10	16
Enfermagem em Materno infantil	4	16	20
Enfermagem Psiquiátrica	4	4	8
Enfermagem em Doenças Transmissíveis	4	-	4
Exercício da Enfermagem	4	-	4
Didática Aplicada à Enfermagem	4	-	4
Administração Aplicada à Enfermagem	4	16	20
OBRIGATÓRIAS DA UCS (RESOLUÇÃO 02/74)			
Metodologia Científica	4	-	4
Filosofia	4	-	4
Psicologia	*	*	
Fundamentos das Ciências Sociais	*	*	
Enfermagem em Saúde Pública	4	4	8
TOTAL	124	64	188
Educação Física (Decreto 69 450/71)			4

* Disciplinas que já constam no currículo			
---	--	--	--

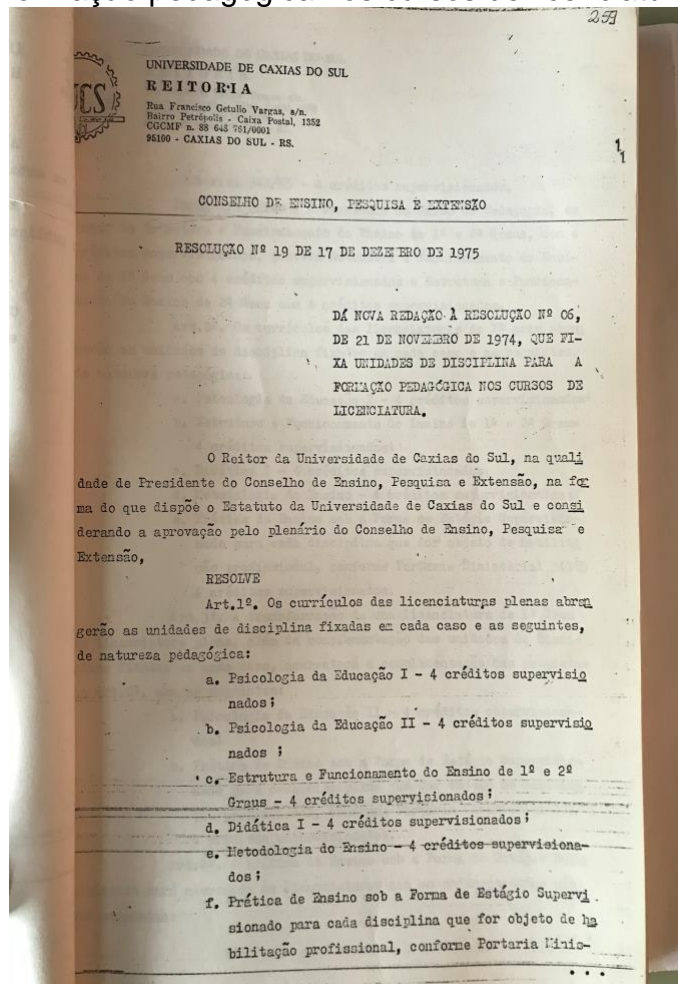
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos documentos encontrados no CEDOC/UCS. Processo de Diligência. Pasta 5 a 8.

O currículo pleno para o Curso de Enfermagem e Obstetrícia na Habilitação de Licenciatura em Enfermagem, conforme parágrafo único do Artigo 7º da Resolução nº 04/72 – CFE, incluirá, além das disciplinas descritas no quadro acima, as previstas como unidades de disciplinas pedagógicas para as licenciaturas plenas, conforme Resolução 06/74 do Conselho de Educação, Ensino e Pesquisa, sendo posteriormente revogada pela Resolução nº 19 de 17 de dezembro de 1975.

3.2 UNIDADES DE DISCIPLINA PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Para que possamos entender melhor o processo formativo pelo qual o enfermeiro licenciado perpassou no período em que esteve imerso no curso, faz-se necessário entender as legislações que se fizeram presentes e, de certo modo, auxiliaram na constituição de que hoje temos conhecimento. Uma delas está representada na figura abaixo, na qual o reitor e presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Abrelino Vicente Vazatta, por meio da Resolução nº 19 de 17 de dezembro de 1975, conforme o Estatuto que dispõe a UCS, resolve fixar as disciplinas para a formação pedagógica nos cursos de licenciatura, cabendo, portanto, ao discente da licenciatura em enfermagem cumprir o cronograma previamente definido por este regimento.

Figura 5 – Resolução nº 19 de 17 de dezembro de 1975 fixa as disciplinas para a formação pedagógica nos cursos de licenciatura



Fonte: CEDOC/UCS.

Ao debruçar-me com mais afinco sobre a leitura dessas disciplinas, que totalizavam seis, compreendi a riqueza e dimensão dos conteúdos que eram ministrados, pois, muito além da preparação para a docência, proporcionam ao aluno a compreensão do “outro” em sua totalidade, em aspectos sociais e psicológicos, e, de certa forma, buscavam respostas para auxiliar na tomada de decisões.

A seguir, faremos a análise dessas disciplinas, no intuito de conhecê-las, em um primeiro momento, mas, além disso, tentar entender quais suas inter-relações com o nosso problema central de pesquisa, a Licenciatura em Enfermagem. Para isso, será lançada mão das fontes documentais e das memórias das depoentes, que auxiliarão o pesquisador a delinear o perfil das disciplinas e suas contribuições para a formação docente. O Quadro abaixo demonstra, sinteticamente, os principais tópicos abordados em cada uma das disciplinas da Licenciatura em Enfermagem para formação da licenciatura.

Quadro 2 – Disciplinas e assuntos ministrados como pré-requisito para formação na Licenciatura em Enfermagem

DISCIPLINA	ASSUNTOS MINISTRADOS
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	<ol style="list-style-type: none"> 1. O homem como sujeito e objeto da Psicologia. 2. Herança e meio ambiente. 3. A estrutura da personalidade humana. 4. A personalidade moderna, madura: características. 5. Princípios e processos de aprendizagem. 6. O processo de relacionamento na sala de aula.
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizagem - conceituação. 2. O Estudo do Processo de Aprendizagem. 3. Teorias Conexionistas da Aprendizagem. 4. Teorias Cognitivas de Aprendizagem. 5. Visão geral das teorias de Aprendizagem. 6. Motivação para a Aprendizagem. 7. Transferência de Aprendizagem. 8. Retenção do Aprendido. 9. Natureza e Formas de Aprendizagem.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que é enfermagem. 2. Extensão dos papéis de enfermagem. 3. Uma filosofia de enfermagem. 4. Educação continuada em enfermagem. 5. Teoria de Enfermagem.

<p>METODOLOGIA DO ENSINO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 6. Os instrumentos básicos da enfermagem. 7. Metodologia do processo de Enfermagem, segundo Wanda de A. Horta²⁹. 8. Projeto, conceito e etapas. 9. Elaboração de um projeto de currículo para uma escola de auxiliares de enfermagem.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Política. Política educacional brasileira. 2. Sistema. Sistema educacional. Sistema escolar e de ensino. 3. Estrutura administrativa. Níveis de administração: Federal, Estadual, Municipal. Competência dos Níveis. 4. Dispositivos legais, conceitos prévios. 5. Entidades mantenedoras - financiamento. 6. Análise comparativa Lei 4024/61 - Lei 5692/71. 7. Princípios que embasam a Lei 5692/71. 8. Currículo: Categoria curriculares, elementos integrantes do currículo, dispositivos legais: resolução 8/71;

²⁹ Wanda Aguiar Horta foi a enfermeira que introduziu os conceitos da enfermagem que são aceitos no Brasil. Seu trabalho foi reconhecido e implantado em todas as instituições de ensino, pois a sua teoria sobre a enfermagem é a mais aceita entre todas as outras teorias, chamada de “Teoria das Necessidades Humanas Básicas”. Esta teoria é considerada o ponto alto de seu trabalho e a síntese de todas as suas pesquisas em que descreve a enfermagem como ciência e arte de assistir o ser humano no atendimento de suas necessidades básicas, de torná-lo independente desta assistência por meio da educação; de recuperar, manter e promover sua saúde, contando para isso com a colaboração de outros grupos profissionais.

<p align="center">ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS</p>	<p>parecer 853/71; resolução 2/73; parecer 45/72; resolução 96/72, 97/72, 101/73; parecer 76/75 C.F.E.</p> <p>9. Elementos não materiais da estrutura administrativa: plano prévio, plano estadual de implantação.</p> <p>10. Caracterização da estrutura didática do ensino de 1º e 2º graus. Professores e especialistas em educação.</p> <p>11. Dispositivos regulamentares a nível escolar: regimento escolar, plano pedagógico.</p>
<p align="center">DIDÁTICA I</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogia e Didática. 2. O processo ensino-aprendizagem. 3. Habilidades técnicas de Ensino. 4. Comunicação e Interação. 5. Planejamento de Ensino. 6. Objetivos de Educação e de Ensino. 7. Estruturação do conteúdo da matéria de ensino. 8. Linha operacional. Aspectos que envolvem: métodos, técnica, atividades e recursos. 9. Avaliação da aprendizagem.
<p align="center">PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO</p>	<p>1ª ETAPA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Orientação sobre a execução do microensino. ● Microaulas – planejamento. ● Execução das microaulas para demonstrar habilidades técnicas de ensino.

EM ÁREA DA SAÚDE E ENFERMAGEM	<p style="text-align: center;">2ª ETAPA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Microclasses. ● Planejamento. ● Execução das microclasses para demonstrar habilidades técnicas de ensino. ● Trabalho em equipe.
--------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos documentos encontrados no CEDOC/UCS. Processo de Diligência. Pasta 5 a 8.

A partir de agora, apresentar-se-á uma análise possível acerca dos tópicos de conhecimento de cada disciplina, entrelaçando com as memórias narradas pelas(os) entrevistadas(os). Ao analisar cada uma das disciplinas, objetiva-se apoiar, com outras evidências, as narrativas registradas. Também pretende-se identificar indicadores do perfil desejado para o enfermeiro/professor. As fontes consultadas para obter a relação das disciplinas, respectivo rol de tópicos de conhecimento e ementas, deram-se a partir das análises dos acervos referentes ao processo de reconhecimento de curso e, por conseguinte, do histórico das disciplinas relacionadas a ele. Esses acervos pertencem ao IMHC, CEDOC/UCS, identificados como guarda permanente, divididos em duas grandes caixas para consulta. Mais especificamente, encontram-se nas páginas 37 e 38, as quais trazem não só aspectos das disciplinas como também mobília, laboratório, biblioteca e demais setores de apoio que devem ser adequados ou ainda adquiridos para o pleno funcionamento do curso.

Para identificar o perfil do enfermeiro/professor, utiliza-se o pensamento de Tardif e Tardif e Lessard (2014), de Anastasiou e Alves (2015) e Antonio Nóvoa (1995, 1999, 2009, 2011). O primeiro pesquisador parte da experiência e do conhecimento didático construído a partir dessa experiência. Segundo Tardif (2002; 2014), a prática é como um processo de aprendizagem, por meio do qual os professores e as professoras retraduzem sua formação anterior e se adaptam à profissão. “Os saberes dos professores é plural e também temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2014, p. 19-20). Falando sobre a temporalidade dos saberes dos professores, o autor traz que “ensinar supõe

aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2014, p. 20).

Para Anastasiou e Alves (2015), as discussões iniciais sobre o fazer docente giram em torno do ensinar, do aprender e do apreender. Tradicionalmente, e aqui as autoras fazem uma crítica ao modelo formal de ensino, as aulas são ministradas pelo professor, que apresenta o conteúdo, na forma expositiva, oral, e cabe ao aluno anotar e memorizar. Para o professor, há a “falsa” sensação de dever cumprido, uma vez que ele transmitiu o conteúdo, desconsiderando seus elementos históricos e contextuais. Ao longo do texto, as autoras preocupam-se em tentar dialogar com aquilo que idealmente faria sentido e, na visão delas, a diferença no processo de *ensinagem*, a começar pela compreensão do termo *ensinar*. “O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 18). Sob esse aspecto, em sala de aula, poderá ou não ocorrer a compreensão do conteúdo que originalmente o professor se propôs a ensinar, a adesão ou não adesão a outras formas de pensamentos, assim como mobilização para outras formas de estudo e aprendizagem ou o contrário delas.

Nóvoa e colaboradores (1995), por sua vez, no livro *Vidas de Professores*, abordam os ciclos de vida profissional dos professores, mais especificamente ligados à carreira. Para melhor compreensão do termo “carreira”, os autores trazem a seguinte definição:

trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou uma série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (NÓVOA *et al.*, 1995, p. 38).

Para os autores, quando adentramos na profissão de professor, deparamo-nos com algumas fases, que são: início da carreira e aspectos ligados à sobrevivência e descoberta; fase da diversificação; pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afetivo; conservantismo e lamentações; e, por último, o desinvestimento.

Na fase de início de carreira, o aspecto ligado à “sobrevivência” refere-se ao choque de realidade, que é “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho [...]”

(NÓVOA *et al.*, 1995, p. 39). Ainda, há dificuldades em questões pedagógicas de ensino, relacionamento com alunos, materiais didáticos inadequados e outros. Na contramão, contudo, temos a “descoberta”, período caracterizado pelo entusiasmo inicial, pela exaltação, pelo sentimento de pertencimento e, certa forma, poder por estar naquela posição, tendo os seus alunos, sua turma e orquestrando o ensino. No texto, destacam que esses sentimentos atuam em paralelo, mas que é por meio da descoberta que é possível a sobrevivência, uma espécie de “gatilho do bem”, que ameniza desconfortos.

Quanto à estabilização do ensino, em termos gerais, “trata-se de um tempo, de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial)” (NÓVOA *et al.*, 1995, p. 40). Em uma certa etapa da vida, essa estabilização está relacionada à emancipação e libertação, afirmando-se frente aos colegas que possuem mais experiência e até mesmo à própria instituição ou ao empregador. No decorrer do texto, em estudos voltados especificamente ao campo pedagógico, essa fase acompanha a “competência”, um crescer pedagógico.

No que tange à fase da diversificação, e há de se ressaltar que na literatura há indícios mais claros sobre as fases que a antecedem, os fatores pelos quais os professores reinventam-se são os mais variados. Na leitura dos autores, os profissionais valem-se de experiências pessoais, variando o material didático, seus métodos de ensino, avaliação e cumprimento do cronograma pré-estabelecido, além da organização em sala de aula, como grupos, trabalhos em duplas e outros. Dessa forma, “os professores, nesta fase de suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas” (NÓVOA *et al.*, 1995, p. 42).

Pôr-se em questão, a outra fase da carreira dos professores, segundo os autores, é o dado momento em que o professor faz uma pausa, não na carreira em si, mas para reflexão, e analisa a trajetória percorrida até o momento. Nessa fase, há inúmeras indagações sobre qual caminho seguir, muitas vezes causadas pela desmotivação ou pelo desencanto, frente aos inúmeros fracassos ao longo dos anos. Obviamente não há como comprovar que todos os professores passam por essa fase, mas àqueles que estão nela, em outras palavras, corresponderia a uma fase

arquetípica da vida, durante a(s) qual (quais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a

de embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso (NÓVOA *et al.*, 1995, p. 43).

A fase da serenidade e do distanciamento afetivo, em que a literatura menciona professores de 45-55 anos, está mais relacionada ao estado de espírito do que à progressão da carreira. É o momento no qual o professor entende toda a energia que foi empregada quando ele iniciou a carreira profissional e que esse mesmo empenho não é possível nessa fase, contudo, encontra-se a serenidade por meio dos anos de experiência vividos, o que lhe possibilita estar frente a uma turma de alunos, professores e direção já prevendo o que irá acontecer. “As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento” (NÓVOA *et al.*, 1995, p. 44). Em relação ao distanciamento, iniciativa tomada pelos alunos, reflete as relações de aproximação com professores mais jovens, os quais consideram como se fossem irmãos mais velhos, não tendo essa mesma analogia com os professores mais velhos, que a rigor teriam a idade de seus pais.

Na fase do conservantismo e das lamentações, trazem-se à tona queixas relacionadas aos alunos, como menos aplicados, disciplinados ou motivados, por exemplo, à política educacional ou à falta de investimento e clareza dos colegas professores mais jovens – na visão deles, menos sérios ou empenhados. No estudo descrito, as professoras relacionam essa fase mais à evolução dos alunos, enquanto os professores definem como maior obstáculo às mudanças no sistema educacional, que raramente conduzem à melhoria.

Por último, na fase do desinvestimento, alguns estudos apontam que professores que não conseguiram atingir alguns objetivos ou ambições listadas no início de sua carreira “desinvestem” já no decorrer, ou que, “desiludidos com os resultados do seu trabalho, ou das reformas empreendidas, canalizam para outros as suas energias” (NÓVOA *et al.*, 1995, p. 46). Os autores trazem um exemplo bastante interessante e reflexivo: as pessoas fogem dos horrores e das decepções da vida social para cultivar o seu jardim. Em outro estudo, e complementarmente ao que está sendo discutido, Nóvoa (1999) aborda a profissionalização dos professores, a qual está

dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos-fortes de

produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos fortes de afirmação profissional dos professores (NÓVOA, 1999, p. 15).

No entanto, esses momentos também contêm a fonte de desvalorização profissional, pois inspiraram a “deslegitimação” dos professores como produtores de conhecimento e investiram em novos grupos de especialistas que se consideram a “autoridade científica” no campo da educação. Na opinião do autor, entender esse paradoxo é crucial para compreender alguns dos dilemas atuais no setor de ensino.

Ao iniciarmos pela disciplina Psicologia da Educação I, com base nas fontes documentais, encontramos temas profundos para discussão, como as ideias fundamentais sobre a natureza humana e a possibilidade de estudá-la cientificamente. Além disso, abordava a Cultura e Tecnologia bem como a Tecnologia e Educação. Sobre Herança e Meio Ambiente, faziam a diferenciação entre os fatores internos, modificações biopsicossociais no desenvolvimento, evolução do “Eu”, sexualidade – processo de identidade, autoimagem e autoestima, e os fatores externos, cultura em mudança na família, na escola e na sociedade.

Sobre o tópico *A estrutura da personalidade humana*, discutia-se sobre as Estruturas profundas (S. Freud); traços de personalidade (Allport); o “suf” e a organicidade dinâmica (Carl Rogers) e o condicionamento. No item *A personalidade moderna, madura: características*, ensinavam sobre variedade de interesses e auto-objetivação; autorrealização e expansão do Eu e Cumprimento de tarefas evolutivas.

Nos *Princípios e processos de aprendizagem*, destacava-se a psicogenética, de Jean Piaget; a psicologia de Forma. Wheitheimer e a Teoria do condicionamento operante. Este tema foi lembrado por uma das participantes, ao ser questionada sobre quais eram suas memórias em relação às disciplinas da licenciatura. Orquídea lembrou com riqueza de detalhes sobre a disciplina da Psicologia, dizendo que:

[...] Psicologia da Educação eu lembro bem, e o professor Dário, eu acho que ele já faleceu, muito assim, muito acessível, mas assim, ele tinha muito conhecimento, ele dominava o assunto em profundidade e ele se baseou muito na teoria do Piaget: Teoria de Ensino e Aprendizado do Piaget [...] o que eu gravei das aulas de psicologia foi de que a aprendizagem acontece, ela se consolida a partir da realidade do aprendiz, enfim, do aluno. Então tem que partir da realidade do aluno para acontecer a aprendizagem para que ela se consolide [...] (ORQUÍDEA, 2021).

Finalizando a disciplina de Psicologia da Educação I, aparece o tópico *Processo de relacionamento na sala de aula*, na qual o destaque era sobre o indivíduo

e o grupo e os papéis do professor. Outra participante, Rosa, a primeira entrevistada, também mencionou a importância das aulas da psicologia para a sua formação, dando uma entonação bastante expressiva em sua voz, elogiando as disciplinas em geral, mas especialmente esta:

[...] as outras que eu adorava eram psicologia da educação, eu me lembro até hoje dos professores dando aula da psicologia e com técnicas assim e nos mostrando toda essa questão da psicologia do aprendizado, relações interpessoais nesse processo, as dificuldades, tudo, fantástico... (ROSA, 2020).

Importante frisar que as disciplinas, certamente, constituem um conjunto de saberes e conhecimentos que fará o enfermeiro mais capacitado para atuar não só na docência, como também na assistência e gestão. Os conhecimentos não são isolados, é a partir da oportunização das disciplinas que se criam habilidades para reconhecer, nos futuros alunos, as diferentes formas de estar no mundo e na sociedade, além de habilidades para a convivência, o relacionamento com o estudante e com o coletivo.

Sobre a Psicologia da Educação II, outra disciplina teórica ministrada para a licenciatura, diversos tópicos faziam parte da estrutura de ensino, que iniciava pela conceituação, importância e definição de aprendizagem, bem como seus elementos constitutivos do processo e suas características. No item sobre o *Estudo do Processo de Aprendizagem*, abordava-se os métodos e as técnicas de estudo da Psicologia da Aprendizagem; as variáveis, as leis e o processo de abstração; a natureza e as classes da teoria. Eram discutidas as *Teorias Conexionistas da Aprendizagem*, que envolviam sua caracterização, seus antecedentes, citando autores como Thorndike as leis de aprendizagem, Skinner e o Behaviorismo descritivo e outras linhas teóricas: Hull e Gutrier.

Cabiam ainda as discussões sobre as *Teorias Cognitivas de Aprendizagem*, que envolviam caracterização; antecedentes; Kohler, Koffka e o “insight”; Kurt Lewin e a teoria de campo; e outras linhas teóricas: Tolman. No item *Visão geral das teorias de Aprendizagem*, propunham a comparação entre as teorias além da análise sobre o futuro da teoria da aprendizagem. Em *Motivação para a Aprendizagem*, destacavam a conceituação, as variáveis da motivação e as necessidades básicas do estudante. Quanto à *Transferência de Aprendizagem*, as discussões envolviam a conceituação, pequeno histórico, princípios fundamentais e as conclusões pedagógicas. Para o item *Retenção do Aprendido*, iniciavam pela definição dos conceitos básicos, seguidos

pelas principais descobertas experimentais e as considerações pedagógicas. Por fim, *Natureza e Formas de Aprendizagem*, seis subitens eram discutidos ao longo do semestre, nomeados como: condicionamento simples, condicionamento instrumental, ensaio e erro, imitação, discernimento e raciocínio.

Observou-se, nas fontes documentais, que havia uma sinalização sobre a metodologia utilizada em sala de aula, que mencionava aulas expositivas, trabalhos de grupos, pesquisas bibliográficas e seminários. Esse questionamento sobre a forma como as aulas ocorriam e quais os recursos que os professores dispunham também foi realizado às participantes, que confirmaram o plano de ensino e fizeram diversas observações, a saber: “As aulas expositivas eram dialogadas também, porque a gente tinha a voz, a vez, se a gente quisesse falar, a gente tinha o espaço para se expressar” (LÍRIO, 2021) e

[...] as aulas, elas eram expositivas, fora essa, digamos assim, quando tu ia a campo no caso da atividade pedagógica essa de formação, então aí não, tu ia lá aplicar, mas as demais não, ele era teórico assim, era teórico então de um modo elas tinham normalmente um caderno, eu me lembro assim de elas virem com uma pasta, um caderno normalmente que era de uma brochura com um tema. Então assim, a aula, elas de um modo geral muitas vezes ditavam, e aí enquanto elas iam ditando a gente ia copiando porque não tinha essa coisa de xerox, de tanto xerox, e algumas delas entregavam um roteirozinho mimeografado porque era o que se tinha (BONSAI, 2021).

Violeta e Rosa também corroboram as colegas acima, e em suas falas rememoram como eram as metodologias das aulas, bem como os recursos empreendidos para tal. Para Violeta, “[...] as aulas eram aulas expositivas, expositiva dialogada, uso do quadro verde ou negro, o que fosse, alguma coisa impressa, mas era muita coisa ditada e a gente escrevia nos cadernos. Era escrita, escrita, escrita e...” (VIOLETA, 2021). Na compreensão de Rosa, “[...] entregavam material impresso, naquela época a gente tinha um mimeógrafo e aí o professor, ele usava aquelas lâminas transparentes para dar aula” (ROSA, 2020).

Há também outras falas sobre a mesma temática, que serão destacadas na sequência. Porém, neste momento, utilizarei o recurso visual para evocar memórias, inclusive do leitor, que, salvo exceção dos mais novos, já manteve contato com o mimeógrafo³⁰. Falando em memórias, o próprio pesquisador possui memórias sobre

³⁰ Mimeógrafo (do grego *mimeo*: imitar, copiar+ *grafia*: escrita) é um instrumento utilizado para fazer cópias de papel escrito em grande escala e utiliza na reprodução um tipo de papel chamado estêncil. Foi um dos primeiros sistemas de cópias em série utilizados no ensino. O mimeógrafo foi lançado em

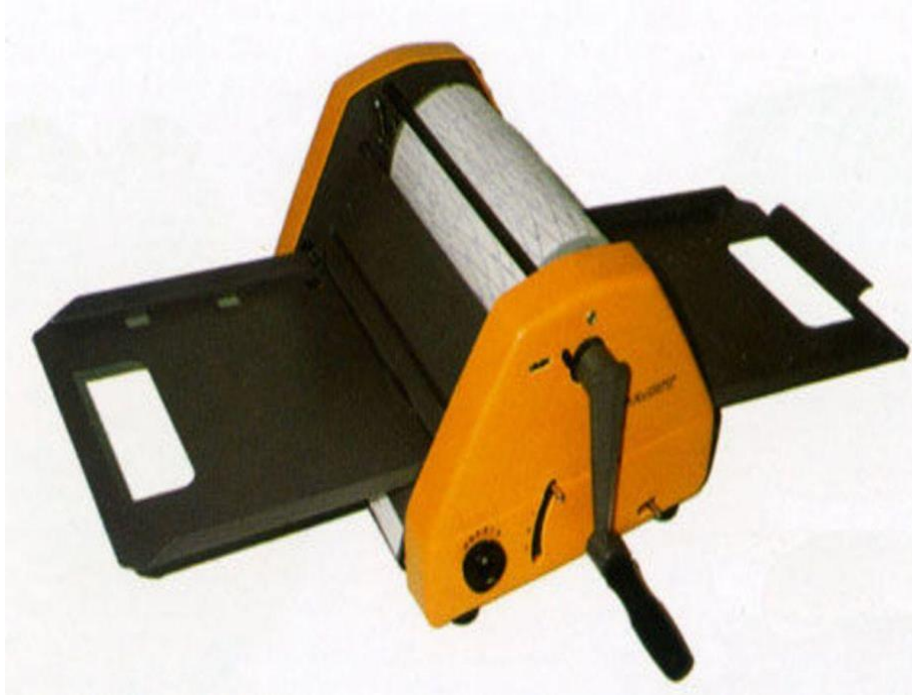
o período que cursou o ensino fundamental, em que havia disputa para ver quem auxiliava a “tia³¹” do mimeógrafo. Todos queríamos sair da sala, ser o ajudante do dia e, inevitavelmente, sentir o cheirinho de “álcool”, próprio do aparelho. Lembro-me de auxiliar na confecção das cópias que serviriam como modelos de provas, atividades ou, ainda, de informativos que a escola disponibilizaria. Lembro-me da tinta azul-escuro, borrada em algumas partes, o que dificultava a visualização do conteúdo, e de que, ao chegar na sala, a professora dizia: “esse mimeógrafo...”. A profissional que executava esse serviço, na escola onde eu estudava, sempre permitia que os alunos ajudassem a girar a manivela ou pingar o álcool, e, importante, não podíamos olhar a prova que estava sendo copiada. Ao trazer a foto abaixo, minhas próprias memórias me direcionaram para dentro da escola em que estive, no ensino fundamental.

A memória não se deixa armazenar ordenadamente, cronologicamente, e nem tampouco se mostra com a mesma roupagem com a qual foi capturada: a memória é sempre outra. A memória não faz conluio com a reprodução do ocorrido; ela deturpa, altera, perturba e cria outra coisa ao se mostrar. Sua recusa por se enquadrar em um relato linear é alimentada pela inserção de uma miríade de detalhes, em seu acontecer. A memória é uma trama que se faz ao acontecer; ela não é um produto acabado ao qual temos acesso. A memória, portanto, não é: ela se faz no movimento, no acontecimento, no imprevisto. Ela se faz sempre que alguém se põe a lembrar e a contar o que se passou, bricolando o que se passou, com o que inventou sobre o que se passou (DE LACERDA, 2017, p. 73).

1880 e utilizado pela primeira vez em 1887, mas sua utilização efetiva ocorreu apenas no século XX. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mime%C3%B3grafo>. Acesso em: 01 jun. 2021.

³¹ Apesar de esse termo não ser o mais adequado nas discussões contemporâneas, na época era utilizado com bastante carinho e respeito à pessoa que exercia esse trabalho.

Figura 6 – Mimeógrafo



Fonte: Disponível em: <https://www.enjoei.com.br/p/vintage-retro-facit-mimeografo-577358>. Acesso em: 01 jun. 2021.

Para quem não conhecia ou não teve muito contato com o mimeógrafo, em uma simples busca na internet, temos a seguinte orientação de funcionamento³²: posiciona-se a página a copiar sobre o papel estêncil e traça-se por cima os contornos dos caracteres; coloca-se o estêncil no mimeógrafo com folhas em branco; então gira-se a manivela. Seu ponto positivo é o baixo custo por cópia, enquanto seus pontos negativos são as doenças decorrentes do uso, a baixa qualidade da cópia, os desperdícios de material (nem sempre a cópia é gerada com clareza) e a lentidão do serviço.

O livro didático, o quadro branco, o mimeógrafo foram ao longo da história os principais recursos que os professores dispunham para auxiliar na metodologia de ensino e os alunos apresentavam os seminários fazendo uso de cartazes, preparando relatórios pedidos pelo professor escritos à mão (BRANDÃO, CAVALCANTE, 2015, p. 2).

Petúnia e Flor do Campo citam, além do mimeógrafo, a utilização do retroprojektor³³. Considerado um equipamento mais moderno e, em muitos lugares,

³² Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mime%C3%B3grafo>. Acesso em: 01 jun. 2021.

³³ Retroprojektor é um dispositivo capaz de projetar imagens ampliadas de textos (ou fotos) sobre uma tela, ou numa parede. Estas imagens são obtidas a partir de objetos impressos em lâminas de plástico transparentes, popularmente conhecidas como transparências ou acetatos.

ainda utilizado, o retroprojektor permite rápidas apresentações, necessitando de baixa infraestrutura. Projetando a imagem em uma parede ou fundo claro, permite a escrita direta na lâmina transparente, com caneta própria. As lâminas, por sua vez, são de baixo custo e facilmente compradas em livrarias ou papelarias.

Figura 7 – Retroprojektor



Fonte: Disponível em: <https://pt.quora.com>. Acesso em: 05 jun. 2021.

Petúnia destaca que, na época em que estudava, não havia condições financeiras para aquisição de materiais didáticos, embora muitos deles fossem disponibilizados por meio impresso ou compartilhado. Menciona a utilização do retroprojektor como recurso tecnológico, assim como as outras entrevistadas.

Os conteúdos que a gente acessava naquela época era na biblioteca, não tinha dinheiro para comprar livro. A gente ia para a biblioteca, pegava os cadernos dos colegas, se usava muito lâmina de retroprojektor. Nesse tempo aí, a prática era o nosso suporte para a atuação, então era a prática que nos diferenciava (PETÚNIA, 2020).

Também mencionando a carência de recursos para a época, Flor do Campo faz menção ao mimeógrafo e ao retroprojektor, além dos polígrafos e da utilização da

biblioteca. Diferentemente de hoje, que temos acesso a diferentes plataformas para consultas de artigos online, à época os acessos eram restritos a referências bibliográficas de livros, disponibilizados pela Biblioteca da UCS.

Na realidade não tinha muito recurso, na época o que que tinha de recurso? De recurso tinha o quadro que o pessoal utilizava com certeza, tinha as lâminas, os retroprojetores que naquela época já tinha no início, muita coisa de mimeógrafo, muita coisa não, mas tinha, a gente recebia polígrafos ou comprava polígrafos, a gente encomendava lá e daí as pessoas mimeografavam, enfim, e muito uso da biblioteca, porque daí a gente ia para a biblioteca, então sempre teve as referências, não tem dúvida, e eram só referências bibliográficas, não tinha outra coisa a não ser livro (FLOR DO CAMPO, 2021).

Acrescentando ao que foi abordado nos últimos parágrafos, a respeito das aulas expositivas, por vezes ditadas pelos professores e cabendo aos alunos a cópia e posterior memorização dos conteúdos, torna-se importante destacar a função estrutural do ditado como prática de ensino, ao longo da história. Muito embora hoje, na literatura, encontramos o ditado majoritariamente como utilizado para crianças, há elementos nas entrelinhas que podem ser extraídos e analisados. Mitsi Pinheiro de Lacerda (2017), por exemplo, tem um estudo interessante sobre essa prática, reforçando que

o ditado está presente em praticamente todos os níveis de escolarização. Sua presença, contudo, não assegura a universalidade de um mesmo formato, já que este se modifica conforme os anos de escolaridade transcorram. É comum que, na Educação Infantil, o ditado objetive o diagnóstico dos níveis de conceitualização das escritas das crianças, e que, no Ensino Fundamental, mantenha e/ou altere este objetivo. Dependendo da orientação conceitual da professora a respeito da alfabetização, o ditado pode manter, no primeiro ano de escolaridade, o caráter diagnóstico, ou então ser utilizado como técnica de ensino, complementar a um método (DE LACERDA, 2017, p. 76).

A citação acima exemplifica a utilização do ditado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, porém a autora continua seu pensamento englobando o Ensino Médio e Ensino Superior, em que, para ela, os ditados foram mantidos, contudo, com sua função alterada. Nesse ponto, a correta utilização da grafia não era o objetivo geral, mas a sua função regulatória. Ele tem sua função modificada, mas permanece com sua concepção inalterada. Para a autora, “[...] os ditados serviam ao propósito por tornar homogêneos os fluxos dispersos, pois a compressão do conteúdo

curricular, sob a emissão oral do professor, mantinha os alunos aprisionados na mesmidade” (DE LACERDA, 2017, p. 78).

Em outro estudo, Sousa (2014) fala sobre o ditado como a mobilização do conhecimento da área do registro, porém a composição é o que faria a diferença aos alunos. Na composição, os alunos seriam privilegiados por saberem as intencionalidades, os objetivos e os contextos das tarefas, permitindo o pensamento crítico e a tomada de decisão, construindo sua própria identidade, sua voz. Já escrever, na tarefa de ditado, “é transformar um texto ouvido num registo gráfico. Se é verdade que implica conhecimentos linguísticos, ortográficos, caligráficos e de convenções de escrita, omite, contudo, a vertente de autoria” (SOUSA, 2014, p. 118-119). Na sequência, a autora destaca que “o ditado com um componente de interação tem subjacente uma abordagem socioconstrutivista” (SOUSA, 2014, p. 119). Mais adiante, no próprio texto, a autora faz uma crítica a esse modelo tradicional utilizado de exposição direta, sem abertura para questionamentos ou interações. No trabalho de Sousa (2014, p. 120),

[...] perspectiva-se o ditado numa abordagem de resolução de problemas. O professor dita e os alunos, diferentemente do que se passa no ditado tradicional, têm a oportunidade de colocarem as suas dúvidas e expor as razões porque escrevem de determinada maneira. Ao apresentarem as suas escolhas, dão-se conta dos seus raciocínios e confrontam-se com as escolhas dos colegas e os respetivos cálculos. O professor orienta a conversa, favorecendo comportamentos reflexivos em busca de estratégias que façam avançar o conhecimento. A partir das verbalizações, propõe alternativas e eventuais manipulações para observar regularidades.

Para que se possa discutir um pouco sobre essas metodologias de ensino, faz-se necessário retomar aos elementos da metodologia tradicional, que entendia o processo de ensino ligado à memorização, cabendo ao professor a exposição de temas e a manutenção da atenção do aluno. Anastasiou e Alves (2015) trazem importantes contribuições sobre o processo que denominam de “ensinagem”, contrapondo o ensino tradicional e burocrático que existe há muito tempo e permanece tão enraizado em nossas práticas, no qual o professor tem certeza que “passou o conteúdo”, mas sequer faz ideia da apreensão do sujeito envolvido. Nesse processo, tentando livrar-se dessas amarras, as autoras referem que “na ensinagem, o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa saborear o

conhecimento em questão” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 20). Nessa mesma alusão, as autoras continuam, dizendo que

o sabor é percebido pelos estudantes quando o docente ensina determinada área que também saboreia, na lida cotidiana profissional e/ou na pesquisa, e a socializa com seus parceiros na sala de aula. Para isso, o saber inclui um *saber o quê*, um *saber como*, um *saber por quê* e um *saber para quê* (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 20).

Nesse processo, não cabe um informante e um receptor, ambos precisam estar envolvidos em sua integralidade, permitindo aos alunos o espaço para reflexão e reelaboração das relações com os conteúdos estudados, tendo o professor como aliado e parceiro, com ações e responsabilidades próprias para cada um, previamente explicitadas e acordadas.

Em outro texto, as autoras destacam que esse processo de tentar colocar em prática novos modelos, uma nova visão para as salas de aulas, também exige dos professores a ruptura de paradigmas, os quais foram formados nessa metodologia de transmissão, enquanto alunos, e por vezes não conseguem se perceber em outro sistema de ensino. Caso consigam superar essa barreira, precisam ainda lidar com os questionamentos dos alunos, as dúvidas, as críticas e a maior participação dos estudantes. Além disso, a atual configuração curricular e a organização disciplinar, geralmente em grade e predominantemente conceitual, têm a palestra como a principal forma de trabalho. “E os próprios alunos esperam do professor a contínua exposição dos assuntos que serão aprendidos” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 68).

Onze Horas, a última entrevistada, em 15 de fevereiro de 2021, que também atuou como docente e coordenadora do curso de Licenciatura, relembra a época de estudante e faz suas ponderações quanto às aulas expositivas, traçando comparativo com a sua própria experiência profissional, em partes impulsionada por já estar inserida no curso de licenciatura.

[...] E era, assim, uma aula muito lida, e na época, imagina, não tinha a tecnologia de hoje, mas tinha o retroprojeto – eram umas lâminas transparentes que as pessoas escreviam, desenhavam, enfim, e tu projetava na parede. Então, tinham professores que escreviam muito naquilo e aquilo era cansativo demais. Eu dizia “Não pode...”, e eu sempre achei que um professor no nível superior, ele tinha que ler muito pouco, ele tinha que dar uma aula muito mais conversada, mais leve, e foi o que eu tentei fazer. Então, como eu entrei em Fisiologia, eu me lembro que eu não usava, praticamente retroprojeto e desenhava tudo no quadro. Então, fazia todos os aparelhos, sistemas, no quadro, e esquemas e mapa conceitual e trabalho de grupo,

enfim, porque eu achava que era muito monótono aquilo, era muito rígido também, e pouco atualizado. Então, alguns professores usavam os mesmos cadernos vários anos... Eram cadernos, não tinha tecnologia. Aquilo me irritava muito porque, enquanto eu dava aula no ensino médio, eu praticamente não tinha caderno – um caderno para preparar minha aula. Eu ia dar aula e estudava, eu ia dar aula e faziam perguntas e se eu não soubesse eu ia buscar depois. Enfim, eu nunca tive problema com isso, então, isso me incomodava bastante, o tipo de aula. Então, a gente teve bons professores, evidentemente, e teve aqueles professores que eu achava que podiam dar aula de uma outra forma (ONZE HORAS, 2021).

A fala da participante Onze Horas nos possibilita uma discussão bastante interessante sobre os métodos de aprendizagem, ou, digamos, as conexões necessárias para que se estabeleça esse processo. Na literatura, encontram-se diversos autores que debruçam seus estudos para entender sobre as “dinâmicas” que envolvem o ensinar e o aprender, incluindo um olhar mais aprofundado sobre o cérebro e suas conexões. Apoio-me nas falas de Ausubel (*apud* MOREIRA, 2006), sobre a aprendizagem significativa, que, dentre muitos exemplos, cita os mapas conceituais, mencionados também pela participante acima.

Para Ausubel (*apud* MOREIRA, 2006), a aprendizagem significativa é um processo em que novas informações estão relacionadas a aspectos específicos relevantes da estrutura de conhecimento pessoal, ou seja, o processo envolve a interação de novas informações com uma estrutura de conhecimento específica, chamada por ele de “conceito subsunçor”, existente na estrutura cognitiva do aprendiz (MOREIRA, 2006, p. 15). Discorrendo sobre o conceito, o autor diz que, quando novas informações são ancoradas em conceitos ou proposições pré-existentes na estrutura cognitiva do aluno, a aprendizagem significativa será realizada. Ausubel (*apud* MOREIRA, 2006) acredita que o armazenamento de informações no cérebro humano é organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos de conhecimento mais específicos são vinculados (e assimilados) a conceitos mais gerais e inclusivos. Portanto, a estrutura cognitiva significa a estrutura hierárquica de conceitos, e essas estruturas representam a experiência sensorial pessoal.

Outro ponto importante de destaque na aprendizagem significativa é a motivação em querer aprender, por parte do aluno, aprendiz. Talvez esse seja um dos grandes desafios vivenciados pelos educadores nos dias atuais, pois poderíamos nos perguntar se é possível motivar alguém para algo. Difícil responder. O que é certo, conforme estudos, é que a forma de ensinar exerce uma importante influência sobre o educando, modificando as dinâmicas de ensino-aprendizagem e trazendo-o para a

corresponsabilização desse processo. Parafraseando Freire (1996), não podemos acreditar que a educação bancária seja o suficiente para dar conta da demanda atual, pois estaríamos na contramão de todas as discussões e avanços já alcançados.

Outro excerto que não poderia ser dispensado, também de Onze Horas, traz à tona questões não somente vinculadas à formação do enfermeiro, mas questionamentos sobre *por quê? de que forma? quem estamos formando? e para quê?*. Destaca a ampliação dos saberes necessários para a atuação docente e o aprofundamento das questões teóricas e pedagógicas do ensino.

Eu acho que as pessoas têm que experienciar diferentes coisas, ela tem que se aprofundar mais em algumas teorias porque é muito superficial o que se estudava naquela época, em relação às teorias de aprendizagem, por exemplo, à história da educação. A gente tem que entender porque nós estamos neste momento desta forma, a gente tem que perceber que nós fazemos parte da educação brasileira e que o enfermeiro pode ter uma atuação pedagógica diferenciada; então eu acredito que a gente teria que repor a licenciatura ampliando muito essas discussões. Um professor tem que entender de cérebro, tem que entender um pouco de Neurociência, tem que entender de Metacognição, tem que levar os alunos a refletirem, tem que ensiná-los a ser autônomos. E o que é ser autônomo? Ser autônomo é você conduzir o seu próprio processo de aprendizagem e ajudar os outros a desenvolver essa autonomia também na sua aprendizagem como professor, como educador. Então eu acho que tudo isso tem que voltar pra baila e tem que ser discutido dentro do nosso curso (ONZE HORAS, 2021).

Essas reflexões sobre a formação para a autonomia do sujeito também são amplamente discutidas na literatura. Freire (1996), por exemplo, é um grande defensor do sujeito como corresponsável pela sua atuação, produção e, no que diz respeito à relação entre educador e educando, destaca:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 25).

O autor complementa, dizendo que esse saber, de que ensinar não é transferir conhecimento, “não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido” (FREIRE, 1996, p. 25).

Para Nóvoa (2009), o sentimento de pertencimento e de identidade profissional é extremamente necessário para que os professores adquiram subsídios para sua

própria transformação e, por conseguinte, executem as práticas de intervenção. “É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 2009, p. 21). Em outro estudo, também de Nóvoa e colaboradores (2011), a respeito do campo de formação de professores, os autores complementam que

há um acordo genérico quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que são necessárias para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores (NÓVOA *et al.*, 2011, p. 534).

Nas aulas sobre Metodologia de Ensino, em que a professora Irmã Rosália Maria Pegoraro fazia a coordenação, muitas entrevistadas trouxeram nas falas a importância da disciplina para a construção do perfil do enfermeiro, mas, além disso, mantinham vivos os ensinamentos dessa professora, enaltecendo o quanto ela se destacava na área, “muito à frente do seu tempo”, exigindo de seus discentes postura, ética, conhecimento e, sobretudo, comprometimento com a profissão.

No ensino de Enfermagem ela era um ícone, ela era uma pessoa que era muito capacitada. Ela montou o curso de Enfermagem, ela foi fazer o curso em São Paulo, ela era muito diferenciada no curso, não tem como não citá-la mesmo (ONZE HORAS, 2021).

Sobre as questões éticas ligadas à profissão, por exemplo, a Resolução nº 564/2017, do COFEN, que aprovou o novo Código de Ética da Enfermagem, destaca que o profissional de Enfermagem atua com autonomia e em consonância com os preceitos éticos e legais, técnico-científico e teórico-filosófico; exerce suas atividades com competência para promoção do ser humano na sua integralidade, de acordo com os Princípios da Ética e da Bioética, e participa como integrante da equipe de Enfermagem e de saúde na defesa das Políticas Públicas, com ênfase nas políticas de saúde que garantam a universalidade de acesso, integralidade da assistência, resolutividade, preservação da autonomia das pessoas, participação da comunidade, hierarquização e descentralização político-administrativa dos serviços de saúde.

O cuidado da Enfermagem se fundamenta no conhecimento próprio da profissão e nas ciências humanas, sociais e aplicadas e é executado pelos

profissionais na prática social e cotidiana de assistir, gerenciar, ensinar, educar e pesquisar.

Retomando a discussão acima, sobre as citações envolvendo a professora Rosália, de acordo com Freire (1996, p. 46), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento”. Já para Tardif (2014), que debruça seus estudos sobre os conhecimentos da prática e saberes profissionais, um professor ideal é aquele

[...] que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2014, p. 39).

Mais que isso, para Tardif e Lessard (2014, p. 268), “na docência, a pessoa que é o trabalhador constitui o meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo”, ou seja, ela se torna um meio pelo qual se objetiva chegar ao fim proposto. Parece estranho, mas o que os autores complementam é que o professor, enquanto profissional, precisa lançar mão de outros artefatos, como empatia, senso de humor, maleabilidade, para tornar o trabalho mais interativo e, por consequência, mais exitoso.

As participantes Astromélia (2021) e Violeta (2021) também citam a professora Irmã Rosália, destacando a dinamicidade das aulas e possibilidade de reflexão: “as aulas da Irmã Rosália eram muito dinâmicas, eu lembro assim que ela colocava nós assim mesmo para refletir, para pensar” (ASTROMÉLIA, 2021). Como complemento, Astromélia (2021) sinaliza a postura rígida que a professora mantinha, característica de muitos professores que atuavam na época, mas de suma importância, principalmente para quem atuaria na área da docência em saúde.

A irmã Rosália era bem rígida [...] principalmente a postura, nossa, ela falava muito isso assim, tem que cuidar com isso, tem que cuidar com a fala, tem que cuidar com a escrita, tem que, muito, muito rígida nessa questão, até por conta assim, isso ela falava o tempo todo até nas aulas da Enfermagem também, na questão da postura. A gente teve um grupo de professores muito rígidos assim nesse sentido, até na questão do cabelo, unha não podia ter unha comprida nem pintada, era bem rígido, bem rígido (ASTROMÉLIA, 2021).

Em relação à autoridade exercida pelos professores, Tardif e Lessard (2014) entendem que ela é o próprio respeito imposto pelo professor, sem coerção de seus

educandos. “Ela está ligada a seu papel, à missão da qual a escola o investe, bem como à sua personalidade, seu carisma pessoal” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 266). Os autores frisam ainda que, mesmo frente a essa autoridade, quando o professor se impõe a partir do que é enquanto pessoa e ainda assim tem a aprovação de seus alunos, este já avançou e transcendeu uma importante barreira de seu ofício. Freire (1996, p. 46) defende que, “somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais”.

Essa fala também é enfatizada por Violeta (2021), que descreveu em vários momentos da entrevista as contribuições adquiridas nas aulas da irmã Rosália, que mesmo naquela época prezavam pela postura e valorização do educador. “Ela foi [...] uma pessoa que marcou [...] tanto que eu lembro de muita coisa dela e que hoje – hoje, já faz algum tempo – mas que eu vejo assim a importância de tudo que ela falava, a importância que aquilo tudo tinha” (VIOLETA, 2021). Em outro trecho, a depoente menciona os conteúdos abordados, corroborando a ementa da disciplina:

A Irmã Rosália ela era muito rígida, muito exigente, então com ela, nós tínhamos essa parte que a gente elaborava os planos de ensino, os planos de curso, os planos de aula, e tinha que ter uma escrita muito boa, tinha que ter uma dicção muito boa, eu era muito cobrada por isso [...] (VIOLETA, 2021).

O excerto da participante Violeta (2021) nos suscita alguns olhares sobre o exercício da profissão docente, suas experiências e seus saberes. Para Tardif (2014, p. 38-39), “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”. Mais que isso, esses saberes emergem de suas práticas diárias e são por ela validadas. Para o autor, quando o professor entra em sala de aula, estará atuando em um ambiente de trabalho composto pela interação humana. Portanto, a interação com os alunos constitui o cerne do trabalho, o que determinará a natureza do procedimento e, portanto, a natureza do método de ensino.

Em relação aos conteúdos abordados em sala de aula, com metodologias expositivas e dialogadas, trabalhos individuais e em grupos, havia menção sobre *O que é enfermagem* e a moderna orientação no expansível papel da enfermeira, além de um item bastante curioso sobre “eu odeio as enfermeiras”. Na sequência, tratavam

sobre a *Extensão dos papéis de enfermagem*, com o título: “Um argumento a favor da prática independente de enfermagem ou grupo”.

Uma filosofia de enfermagem, terceiro item, tinha como objetivo discutir a problemática sobre a abordagem existencialista na prática de enfermagem e a abordagem na educação de estudantes de enfermagem. A Educação continuada em enfermagem também aparecia na grade curricular, dando ênfase para a Educação continuada para professores de enfermagem. Sequencialmente aparece a *Teoria de Enfermagem com a Teoria das Necessidades Humanas Básicas*. Cabe um grifo do pesquisador nesse momento, que também tem suas memórias em relação aos aprendizados adquiridos durante a graduação, em que essa teoria, criada a partir das discussões da enfermeira Wanda de Aguiar Horta, em meados dos anos 50, evidencia um marco importante na concepção de saúde, como mais ampla do que a ausência de doenças, mas que afeta e é afetada diretamente pelos meios internos e externos.

Por fim, temos os *instrumentos básicos da enfermagem*, como observação, planejamento, destreza manual e conhecimento básico. Metodologia do processo de Enfermagem, segundo Wanda de A. Horta, com o histórico de enfermagem, diagnóstico, plano assistencial, plano de cuidados, evolução de enfermagem e prognóstico de enfermagem. O último tópico abordado é sobre *Projeto, conceito e etapas*, que subsidia a elaboração de um projeto de currículo para uma escola de auxiliares de enfermagem, compreendendo coleta de dados, organização de dados, diagnósticos da situação e elaboração do projeto.

Sobre a disciplina de *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus*, ministrada por Maria do Carmo Ioppi, havia uma importante divisão no processo de ensino, entre teoria e prática. As aulas teóricas, conforme já mencionado pelas participantes, eram compostas de aulas expositivas, com uso de retroprojeter e trabalhos em pequenos grupos. Contudo, havia um diferencial nessa disciplina, que permitia aos alunos vivenciar a parte prática do ensino, com visitas a escolas da comunidade e análise dos documentos da escola.

A partir daí, em *Didática I*, as disciplinas passaram a aprofundar as questões práticas de ensino, e, segundo consta no cronograma da disciplina à época, as aulas foram desenvolvidas por meio de exposições dialogadas, técnicas de ensino socializadas e técnicas de ensino individualizadas. Pretendia-se, a partir dessa dinâmica, oportunizar a aplicação prática dos aspectos teóricos abordados,

particularmente no que diz respeito a Habilidades Técnicas de Ensino e Processo de Planejamento Didático.

Assim, explicando brevemente, no tópico 1, *Pedagogia e Didática*, trazia-se a conceituação e natureza das relações: instrução, formação e educação e a tendência da didática atual. O item 2, *O processo ensino-aprendizagem*, abordava o ensino e suas funções fundamentais: aprendizagem e suas características; relações ensino-aprendizagem, fatores de eficiência do processo ensino-aprendizagem. O grande item 3, composto pelas *Habilidades Técnicas de Ensino*, englobava a Comunicação e Interação – conceitos e características; componentes do processo de comunicação e linguagem didática. *Planejamento de Ensino* abordava o planejamento dentro da esfera educacional e de ensino, conceitos, relacionamento, princípios básicos e características, além de fases do planejamento, plano de ensino, características e elementos essenciais; tipo de plano: curso, unidade didática e aula.

Eu lembro muito da aula de Didática que a professora usou uma técnica diferente, até inovadora naquela época, que cada dia um colega era responsável pela aula e pelo conteúdo, tu podia dar aula do que quisesse. Então, como eu dei uma aula de um conteúdo que eu estava dominando naquele momento, que eu tinha feito um estágio lá em Cambará do Sul, tinha ficado dois meses do verão lá, eu expliquei todo o processo para eles, eu fiz desenho, eu me achei o máximo naquela aula. E a gente foi avaliado pelo desempenho (PETÚNIA, 2020).

A fala de Petúnia expõe um pouco sobre o formato e dinamismo das aulas, momento em que os alunos eram convidados a tornarem-se docentes, sendo avaliados pela professora e também pelos colegas de aula. Com certeza essa era uma grande preparação e ensaio para os alunos, que precisavam se organizar para a elaboração dos planos de aula.

Logo abaixo, uma das participantes também recorda sobre a proposta da disciplina e o momento em que foi executar na prática, externamente, o estágio da licenciatura. Assim como em outras falas, houve destaque para a elaboração dos planos de aula e ensino, evidenciando a preocupação do curso em relação à aproximação com a vivência em campo.

Nós fazíamos plano de aula, o plano diário, o plano semanal e o plano mensal, como se fosse uma sala de aula normal. No segundo semestre, no Estágio Supervisionado 2, com a mesma professora, nós fomos dar aula para os auxiliares do Hospital Nossa Senhora de Fátima [...] também supervisionado por ela. Primeiro a gente tinha toda a questão teórica, e nós fazíamos a orientação de como fazer o planejamento, como preparar. E o que

nos era orientado e muito enfatizado: nunca chegue numa sala de aula sem saber o que tu vai fazer, sem preparar o teu assunto. E assim, no primeiro início da disciplina, fazia programação de quantas horas, o que vai ser administrado, toda essa parte ela deu, que eu usei; me foi de extrema importância (LÍRIO, 2021).

Dando continuidade, sobre os *Objetivos de Educação e de Ensino*: determinação dos objetivos, fins da educação, objetivos de educação e de ensino. Definição e categoria operacional dos objetivos. O próximo tema abordado era a estruturação do conteúdo da matéria de ensino: critérios de seleção e critérios de organização eficaz. A linha operacional explanava sobre os aspectos que envolve os métodos, técnicas, atividades e recursos. Relações e diferença entre os componentes do modo operacional. Por fim, cabia ao item, a avaliação da aprendizagem, quais eram suas funções, objeto, características, implicações e exigências da avaliação.

Em relação à última disciplina proposta no currículo para a formação em licenciatura, estava a *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Área da Saúde e Enfermagem*. Esse questionamento foi realizado para as participantes, durante as entrevistas, para verificar quais memórias emergiam sobre a aplicabilidade prática dos estágios. Muitas delas trouxeram pontos positivos e, na voz de Onze Horas, Rosa e Flor do Campo, trago as falas que apresentavam evidências de como foi esse momento para elas, extensiva às demais.

A prática de ensino 1, a irmã Rosália ensinou a gente a fazer um plano de ensino, elaborar uma aula, a criar e experimentar algumas tecnologias, mas entre nós, nós fizemos sempre na sala de aula, eu era a professora dos meus colegas. Então, a gente testou ali essa microaula que eu te falei, a gente testou organizar um trabalho de grupo, a gente testou, enfim, várias tecnologias. Tinham muitas coisas ali para discutir durante a aula que não era a prática em si, mas que eram outros elementos, a questão da função da educação, do enfermeiro educador, que acabavam permeando essas aulas também. Depois no P2, sim, a gente ia para a prática. Então, nós assumíamos uma turma, e no nosso caso, da minha turma, nós fomos fazer a prática, elaborar a prática, lá no ensino técnico, na escola de ensino técnico do Fátima (ONZE HORAS, 2021).

A análise proposta pela participante Rosa (2020), conforme abaixo, é muito proveitosa pois sintetiza, em sua fala, o *corpus* de conhecimento que era esperado do aluno e como os professores forneciam subsídios para que isso ocorresse. Obviamente, cercado de todo esse arsenal de teoria e prática, abria-se margem de segurança para que as atividades fossem concluídas com êxito.

[...] o nosso trabalho era desenvolver técnicas pedagógicas de ensino-aprendizagem e sobre o ensino propriamente dita, então a gente mergulhava nas teorias de ensino, nós mergulhávamos nas técnicas de aprendizagem dos alunos, a elaboração de uma aula, a sequência, o desencadeamento, a tua postura perante uma turma, como é que tu segura uma turma ou problema, como é que tu faz as avaliações, então todos os nossos conteúdos giravam em torno disso (ROSA, 2020).

Flor do Campo (2021), além da experiência do estágio, destaca a importância dos colegas para o êxito das práticas, sabidamente um diferencial quando tratamos sobre educação e processos educativos.

As práticas docentes [...] eram avaliadas através do conteúdo elaborado, da metodologia utilizada para o desenvolvimento da aula e também a desenvoltura do acadêmico diante da turma. [...] Tenho memórias ótimas da preparação de cartazes para ministrar uma aula sobre piolhos em uma escola do município. Adorei preparar o material e o conteúdo, tenho boas lembranças da minha supervisora e também do momento da aula com as crianças. Fui privilegiada por ter algumas colegas participativas e colaborativas. Nos ajudávamos, crescíamos juntas! (FLOR DO CAMPO, 2021).

Esse excerto da participante Flor do Campo (2021) tem uma relação bastante próxima com o que foi dito por Nóvoa (2009), sobre as trocas entre colegas e a compreensão dos sentidos de uma instituição escolar. É por meio do diálogo com outros professores e na interação com colegas mais experientes que ocorrem os aprendizados. Menciona ainda que “o registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão” (NÓVOA, 2009, p. 30).

Ainda sobre as práticas de ensino e os estágios propriamente ditos, faz-se necessária a contextualização por meio do Parecer nº 28/2021, do CNE, o qual diz que o estágio curricular supervisionado de ensino é entendido como o tempo de aprendizagem que, a partir de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a sua prática e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Esse é um momento de formação profissional do formando, seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. “É um processo de ensino-aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário” (BRASIL, 2001b, p. 10). Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto

é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Sob esta perspectiva, Pimenta e Lima (2004, p. 45) trazem que “é preciso que os professores orientadores de estágios procedam no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias”.

Para Rela (2010), habitualmente, ao falarmos de estágio, remetemo-nos ao momento de formação, que nos possibilita o exercício de uma profissão. Pode-se pensar ainda que esse momento parte de uma consequência da formação teórica, que, no decorrer da história, identificou-se como o modelo de maior utilização. Dando continuidade, para a autora, “um segundo modelo de estágio está associado àquelas instituições formadoras, que possuem campos de estágio próprios” (RELA, 2010, p. 35). Já para o terceiro modelo, presente em realidades inovativas, “os currículos de estágio propõem momentos de teoria intercalados com momentos de prática, existindo interdependência entre eles” (RELA, 2010, p. 35). Por fim, Rela (2010, p. 35) nos traz que

Os dois modelos primeiramente citados são os que tradicionalmente constituíram a trajetória histórica do estágio em relação à formação. Na maior parte dos casos, não se explicitavam como interdependência teórico-prática, mas como uma separação, como total descontinuidade entre os dois momentos. O momento do estágio, ao invés de estar vinculado ao momento da prática pela concepção de interdependência, configurava-se como uma experiência concreta realizada em campo profissional, muitas vezes “descolado” e até contrário ao momento teórico.

Interessante essa observação apontada, pois é comum escutarmos que há essa dicotomia entre teoria e prática, reforçada inclusive pelos profissionais em formação, que estão no papel de formadores, ou mesmo por aqueles que atuam em seus campos profissionais. Aqui podem surgir as frases prontas, como: “nem tudo o que você está aprendendo utilizará na prática”; “teoria e prática não caminham lado a lado”, “não basta estar munido de teoria se não souber a prática”. Obviamente as questões apontadas poderiam ser amplamente discutidas, pois todas possuem seu viés correto e incorreto. Não há como discutir que para o bom desempenho de um professor este precisa estar nutrido de boas teorias, mas, em contrapartida, se não

souber interagir com seus pares, colegas e alunos, o conhecimento ficará retido a si mesmo.

Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 22), “a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente”. Ainda, para as autoras,

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).


Sob este olhar, os estágios, desenvolvidos por meio dos cursos de formação, devem valorizar e incentivar as habilidades interrelacionais, promovendo o diálogo, a articulação, a reflexão, bem como análise dos contextos sociais e educativos. Deve-se fomentar no aluno o desejo de transformação e autocrítica, entendendo a realidade que está posta e se permitindo contribuir como ator na mudança das práticas.

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 54).

Retomando um pouco sobre as disciplinas que estávamos conversando, uma imagem que ilustra bem essas disciplinas é destacada logo abaixo, que trata sobre o Histórico Escolar. Na primeira imagem, podemos observar o Histórico Escolar, expedido pela UCS em 1988, no qual consta o nome completo do discente, filiação, naturalidade, alguns dados sobre educação formal prévia à entrada no curso de licenciatura e a forma de ingresso no curso. Na imagem seguinte, estão discriminadas as disciplinas cursadas na licenciatura, denominadas de “matérias do currículo mínimo”, e especificados, no quadro ao lado, quantos créditos compreendiam, as horas aulas, nota e aprovação. Esses dois documentos foram escaneados da fonte original, do acervo pessoal de uma das entrevistadas. Nunca antes manuseados, fui

o primeiro a “tirar a grampo” para conseguir digitalizar, ou seja, isso exprime o cuidado e respeito que o pesquisador precisa ter ao manusear os acervos ora confiados a ele.

Figura 8 – Modelo de Histórico Escolar da Licenciatura em Enfermagem

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL		
 UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL Constituída pelo Decreto nº 60.200 de 10 de fevereiro de 1967 Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Caixa Postal 1352 - Tel. (054) 222.4131 95100 - Caxias do Sul - RS		
HISTÓRICO ESCOLAR		
.Cadastro - Nome: 10657- Carmen Zita Gallina Dalponte, filha de . .Plácido Gallina e de Angelina Marson Gallina, nascida em 16 de . .novembro de 1953, natural do Estado do Rio Grande do Sul. .		
.Documento Militar: .		
.Carteira de Identidade: nº 101 873 863 1 .		
.Estudos de IIº Grau: Curso Normal de Grau Colegial, expedido pe- . .la Escola Normal Regina Coeli, de Veranópolis, RS, em 15 de de- . .zembro de 1971. .		
.Curso: 045- Graduação de Licenciatura Plena em Enfermagem, recg- . .nhecido pela Portaria nº 90-MEC de 21-01-80 - D.O.U. de 30-01- . .80. .		
.Período Letivo e Forma de Ingresso: 854- Período de agosto a de- . .zembro de 1985 - Portadora de Diploma de Curso Superior. .		
.Concurso Vestibular:		
Data	Matéria	Pontos
.	.	.
.	.	.
.	.	.
.	.	.
.	.	.
.	.	.
.Observações: Título de Eleitor - está em dia com as obrigações . .eleitorais. .		
.Data da Conclusão do Curso: - 21 de dezembro de 1987. .		
.Data da Colação de Grau: - 30 de dezembro de 1987. .		
.Data da Expedição do Diploma: - 30 de dezembro de 1987. .		

Fonte: Acervo pessoal da entrevistada.

Figura 9 – Modelo de Histórico Escolar da Licenciatura em Enfermagem – Disciplinas

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL Pró-Reitoria de Graduação		HISTÓRICO ESCOLAR					Curso - Graduação de Licenciatura Plena em Enfermagem	
Nome Carmen Zita Gallina Dalponte		Cursos		Cursos		Cursos		Equivalências - Aproveitamentos
MATERIAS DO CURRÍCULO MÍNIMO - Disciplinas Desdobradas		Notas	Letiv	Credi- tos	Horas	Nota	Notas	Dispensas - Observações
01 - DIDÁTICA	Didática	734	04	060	oito			Didática Geral -*
02 - ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 2º GRAU	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	864	04	060	quatro			
03 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	Psicologia da Educação I	854	04	060	três			
	Psicologia da Educação II	862	04	060	quatro			
04 - PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Enfermagem, Higiene e Programas de Saúde 1º e 2º Graus	872	04	060	quatro			
	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Enfermagem, Higiene e Programas de Saúde 1º e 2º Graus II	874	04	060	quatro			
05 - PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Educação Física . . . . .	...	..	...	...			Dispensa Letra "B"
	Caxias do Sul, 23 de março de 1988.	...	..	...	...			-Até fevereiro de 1987 a aprovação é expressa pelos graus: desde cinco (inferior) até dez (superior). -A partir de março de 1976, a aprovação é expressa pelos graus: desde um (inferior) até quatro (superior). *Disciplina aproveitada do Curso de Enfermagem e Obstetrícia na Universidade de Caxias do Sul. -Duração-hora: 360

Fonte: Acervo pessoal da entrevistada.

4 A MEMÓRIA DE QUEM CONTRIBUIU PARA A HISTÓRIA E CONSTRUÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ENFERMAGEM: AS FLORES FALAM...

Ao realizarmos uma pesquisa, quer seja quanti ou qualitativa, indiscutivelmente faremos muitos processos de ir e vir. Em todos eles, o pesquisador visa, por mais utópico que pareça, buscar respostas para o problema elencado logo no início de suas escritas. As respostas, no entanto, talvez não sejam o ponto-chave da escrita da dissertação, mas sim o envolvimento e entrelaçamento para encontrá-las.

Digo isso, pois buscar essas respostas requer habilidades do pesquisador, como investigação, curiosidade, investimento pessoal, sensibilidade, persuasão. Diferentemente dos roteiros prontos dos grandes filmes e novelas, aqui estamos nós, com algumas perguntas em mãos, buscando escrever o próprio roteiro, apresentando personagens, histórias e sentimentos. A escrita transcende o jogo de palavras em uma folha A4 – ela envolve, interage, desafia e, quando fluida, instiga o leitor a continuar, querer participar dos mesmos acontecimentos, viver e reviver pelas vozes e pelos olhares dos participantes.

Para você, leitor, e, principalmente, para os grandes atores desse processo, alunos e professores, que deram vida ao Curso de Licenciatura em Enfermagem, apresento o meu jardim.

4.1 COMPONDO O JARDIM: O PERFIL DAS PARTICIPANTES-FLOR

A busca pelos entrevistados iniciou logo após a defesa da qualificação, passo importante na vida acadêmica do discente. Após acolhida das sugestões da banca e ajustes no texto, submeti o trabalho ao CEP, tendo aprovação para o início das entrevistas. A partir daí, iniciaram-se os contatos via *WhatsApp* e ligações telefônicas. Como o próprio projeto previa, as entrevistas poderiam ocorrer de forma presencial, caso houvesse melhora do cenário de pandemia, ou mediante plataformas digitais, tidas neste momento como escolha mais segura e, de certa forma, ágil.

Quando foi elaborado o roteiro prévio de perguntas, pensou-se na identificação dos entrevistados pelo codinome de “flores”, não somente pela beleza e delicadeza que representam, mas, sobretudo, por já identificarem traços da personalidade das entrevistadas e as remeterem a alguma memória afetiva, relacional ou pessoal. Para esta pesquisa, foram entrevistadas 10 participantes-flor, identificadas como: Rosa,

Petúnia, Astromélia, Violeta, Onze Horas, Margarida, Orquídea, Lírio, Bonsai e Flor do Campo. Não por acaso, o trabalho foi composto somente por entrevistadas mulheres, o que de certa forma corrobora os dados da enfermagem do COFEN, com o predomínio da categoria formada pelo sexo feminino.

As entrevistas ocorreram no período de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021, sendo oito delas via Plataforma do *Google Meet*, uma delas presencial, no local de trabalho do pesquisador, sendo utilizado gravador de áudio, e uma delas ocorreu via *WhatsApp*, na qual a entrevistada encaminhou áudios com as respostas das perguntas ao pesquisador. Os dias e horários eram acordados previamente, respeitando a escolha do entrevistado e, caso fosse online, o pesquisador encaminhava no dia o *link* para acesso à entrevista, que posteriormente era gravada, com o consentimento de todas, para a transcrição futura. As entrevistas duraram, em média, de 30 a 40 minutos, sendo transcritas de forma literal pelo pesquisador e submetidas aos entrevistados para ciência, conforme quadro abaixo.

Quadro 3 – Participantes, data das entrevistas, duração e páginas transcritas

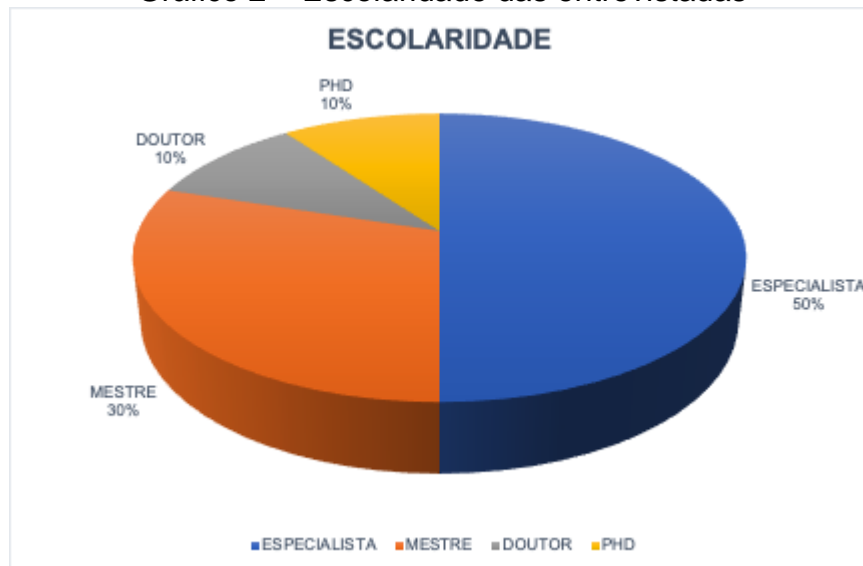
PARTICIPANTES	DATA DA ENTREVISTA	TEMPO DE DURAÇÃO (EM MINUTOS)	PÁGINAS TRANSCRITAS
Rosa	04/12/2020	51:38	25
Bonsai	15/12/2020	40:33	16
Petúnia	17/12/2020	15:15	8
Orquídea	18/12/2020	29:54	18
Violeta	18/12/2020	25:21	13
Margarida	13/01/2021	31:30	16
Lírio	20/01/2021	42:54	14
Flor do Campo	02/02/2021	29:04	19
Astromélia	04/02/2021	21:25	13
Onze Horas	15/02/2021	66:42	34
TOTAL		352,16 MIN	176 PÁGINAS

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Após a análise inicial das entrevistas, foi possível identificar algumas características das entrevistadas, como pode-se observar no gráfico abaixo. Ao serem questionadas sobre a escolaridade, 5 delas (Petúnia, Violeta, Margarida, Orquídea e Lírio) afirmaram possuir especialização, nas mais diversas áreas, representando 50% de especialistas. Bonsai, Astromélia e Flor do Campo possuem mestrado, totalizando 30% do total. Entre as participantes restantes, Rosa possui doutorado (10%) e Onze Horas possui pós-doutorado (10%).

Curiosamente, as cinco entrevistadas que possuem como nível de escolarização mestrado e doutorado atuam como professoras universitárias no curso de enfermagem e as outras cinco atuaram como enfermeiras, servidoras públicas, na Prefeitura Municipal de Caxias do Sul. Dentre as cinco últimas, duas delas permanecem exercendo suas atividades e três se aposentaram.

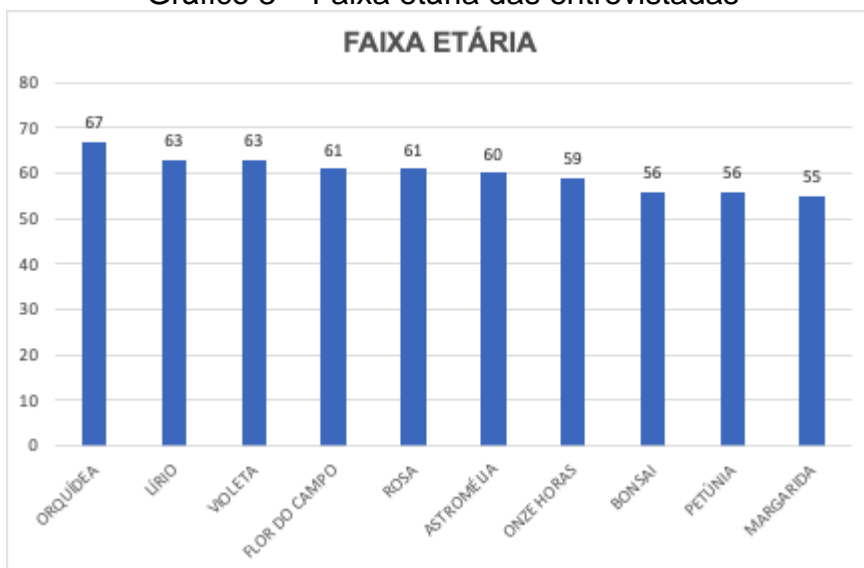
Gráfico 2 – Escolaridade das entrevistadas



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

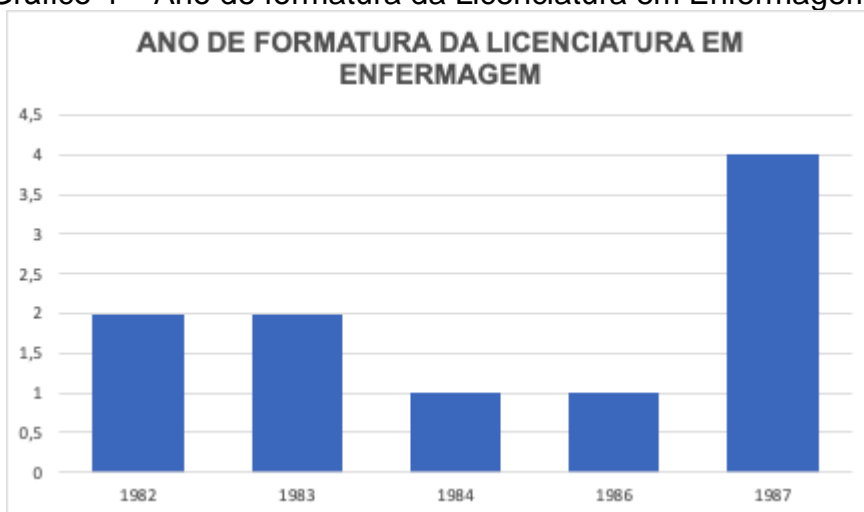
Em relação à faixa etária, Margarida, Petúnia, Bonsai e Onze Horas ainda não completaram 60 anos, enquanto as demais participantes já atingiram essa faixa etária, sendo a Orquídea de maior idade, com 67 anos.

Gráfico 3 – Faixa etária das entrevistadas



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

No que diz respeito ao ano de formatura da Licenciatura em Enfermagem, sabendo que o curso teve seu início em 1974, nesta pesquisa predominou o ano de formatura 1987, com 4 das participantes: Petúnia, Margarida, Bonsai e Orquídea. Um dado interessante é que Orquídea, a participante de maior idade, não foi uma das primeiras a concluir a licenciatura, isso porque ela fez o Bacharelado em Enfermagem em 1975 e iniciou a licenciatura em 1985, concluindo em 1987. Nos demais anos, 1982 e 1983, tivemos 2 formandas em cada, totalizando 4 e, 1984 e 1986, 1 formanda em cada, totalizando as 10 participantes da pesquisa.

Gráfico 4 – Ano de formatura da Licenciatura em Enfermagem³⁴

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Em relação ao tempo de docência exercido pelas participantes, as respostas foram diversificadas, não somente no tempo de atuação, que variou de meses até décadas, mas também nos locais em que foram exercidas as docências. Originalmente, o questionamento do pesquisador visava a respostas voltadas ao exercício da docência para o curso técnico em enfermagem, conforme prevê a própria legislação anteriormente discutida ao longo da pesquisa.

Porém, especificamente sobre o curso técnico em enfermagem, por exemplo, tivemos participantes que relataram anos de experiência, como Rosa, que atuou por 10 anos em diversas escolas de Caxias do Sul e Porto Alegre; Astromélia, que exerceu função de coordenação e docência por 10 anos em uma escola de Caxias do Sul, na época vinculada à FUCS, mas com CNPJ próprio; Flor do Campo, que esteve 10 anos envolvida com a educação técnica na Escola do Hospital Fátima, de Caxias do Sul, e 2 anos na Escola Medianeira, atualmente denominado Hospital do Círculo, também em Caxias do Sul; e Lírio, que atuou por 8 anos na Escola Técnica do Hospital Pompéia.

Porém, no decorrer das entrevistas, outros dados interessantes foram aparecendo, além dos registros fotográficos. Algumas participantes relataram os desafios de lecionar em escolas, como docentes dos anos de 1º e 2º grau. Margarida (2021) disse: “naquela época do curso de licenciatura, ele te dava possibilidade de

³⁴ O trabalho teve como arco temporal das entrevistas o período de 1982 a 1987, no entanto, a pesquisa documental abarcou o período total do curso, 1974 até 2001, no qual, por questões administrativas e reformas curriculares, o curso de Licenciatura em Enfermagem foi extinto.

atuar no nível de primeiro, segundo grau e cursos técnicos”. Questionada sobre como isso ocorreu, continua:

Eu dei aula no período até de quatro anos no ensino de primeiro grau e segundo grau. Mas era muito estranho esse ensino ao mesmo tempo, porque eu tive que estudar muito, porque eu dava aula de ciências. Aula normal de ciências, mas eu era formada em enfermagem (MARGARIDA, 2021).

Onze Horas (2021) também compartilhou uma experiência pessoal interessante no que diz respeito ao início de sua trajetória pedagógica e, semelhante ao que aconteceu com Margarida, a disciplina a ser ministrada foi Biologia, diferente da área de formação do enfermeiro, mas, sem dúvida, uma grande oportunidade para o crescimento profissional e pessoal. São esses desafios que funcionam como dispositivos para transformações, pois impulsionam a buscar novas fontes, novos aprendizados e, conseqüentemente, novas habilidades.

Como eu estava fazendo a licenciatura, aconteceu que eu tinha sido aluna da escola Estadual de São Marcos aqui, tinha sido uma boa aluna, e faltavam pessoas para substituir uma gestante em Biologia, então, eles vieram me oferecer um contrato emergencial. E eu, mesmo não estando fazendo Biologia, eu não senti medo de dar, então, eu fui dar aula de corpo humano, dei Fisiologia para a sétima série e peguei no ensino médio. Então, eu comecei a dar aula à noite aqui no ginásio, que a gente chamava de ginásio aqui; agora é escola estadual. Mas, enfim, e aí eu trabalhei com o corpo humano, Anatomia, Fisiologia, essas coisas; mas cheguei a dar Botânica. Fui estudando, o que eu precisava pegar eu pegava, precisava também trabalhar. Então, eu comecei a lecionar antes mesmo de ter o meu diploma de licenciatura, e aí a escola, para não me perder, quando eles solicitaram concurso para o estado, eles criaram a disciplina de Programa de Saúde do Magistério, porque nós tínhamos muitas turmas do magistério aqui, então, eu fui dar Programa de Saúde no magistério além das disciplinas de Anatomia, enfim, de Biologia, que tratassem de corpo humano. Então, eu já peguei uma experiência aqui no ensino médio, enfim, antes mesmo de concluir a universidade; mas tenho o meu cartão de professora, tudo direitinho (ONZE HORAS, 2021).

Essa última sinalização apontada por Onze Horas também chamou muito a atenção ao longo das entrevistas, pois as depoentes passaram a verbalizar que, ao concluir a Licenciatura em Enfermagem, puderam solicitar, junto ao MEC-RS, o Certificado de Registro de Professor, que em seu verso discriminava a habilitação e os graus correspondentes para o exercício da profissão. Nesse caso, a habilitação condizente com a legislação correspondia à Enfermagem, Higiene e Programas de Saúde, todas para o 1º e 2º graus. A foto abaixo, disponibilizada por uma das participantes, reflete sobre o que estamos falando e é um dos exemplos de

carteirinhas disponibilizadas pela Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus/MEC. Pode-se observar que ela foi expedida em Porto Alegre, no ano de 1987, contendo o número do Registro e Processo, além da validade em todo o território nacional.

Figura 10 – Modelo de Carteira de Habilitação para Licenciatura em Enfermagem



Fonte: Acervo pessoal da entrevistada.

Essa possibilidade de haver registro profissional e habilitação para a docência em outras esferas que não somente o nível técnico em enfermagem também foi destaque na fala de outra participante, que demonstrou a relevância que a formatura em licenciatura proporcionou enquanto início de carreira profissional.

[...] eu fiquei dezessete anos na Secretaria Estadual de Saúde, onde eu tinha feito um concurso de professora de Programa de Saúde, existia isso há muito tempo atrás. E eu trabalhava no centro integrado de apoio ao educando com assistência ao escolar. Então eu dava palestras para as crianças, era essa a minha atividade como docente [...].

[...] Esse concurso que eu te comentei aí em cima, eu só consegui fazer ele como professora porque eu fiz a licenciatura. Então isso me deu uma... Nossa! Eu consegui dezessete anos de um trabalho por causa da licenciatura (PETÚNIA, 2021).

Ao longo das entrevistas, Flor do Campo (2021) também ressaltou a importância de ter o registro e habilitação como enfermeiro, adquirida pelo bacharelado e pela licenciatura, pois abria-se um leque de possibilidades profissionais. Destaco a última frase da participante, que diz “sou enfermeira professora”, tanto é verdade que essa participante atua há muitos anos exclusivamente na docência, fazendo disso a sua profissão, segundo palavras dela:

me lembro que isso era um fator de orgulho para mim, terminar o 2 em 1, sabe? No tempo de, sabe? [...] Eu estava habilitada para duas coisas [...] Fiz as duas coisas durante a vida toda, e fiz porque eu sou professora, enfermeira professora, não sou professora, eu sou enfermeira professora. (FLOR DO CAMPO, 2021).

Destaco também a fala de Rosa, que concorda com as colegas citadas acima sobre os espaços conquistados pela docência e propõe uma reflexão sobre o tema da licenciatura à universidade, uma vez que não se tem mais essa modalidade oferecida, pelo menos não nos moldes que eram ofertados naquela época, mas também carece de outros programas de formação em “educação” para os enfermeiros, quer sejam em cursos de extensão, especialização ou similares.

Então isso aqui, eu acho que é um grande nicho de mercado que a universidade perdeu e não tá sabendo recuperar, então tu recebe dois, tu recebe um de enfermeiro e um de licenciado, mas vamos supor que tu não consegue terminar no mesmo tempo, essa era a minha preocupação quando eu era aluna lá, “eu quero terminar no mesmo tempo, eu quero receber os dois porque eu vou sair com duas frentes de trabalho”, era assim que eu pensava, “eu não sei se eu vou conseguir um emprego logo de enfermeiro”, porque no passado não era bem assim para eles pegarem enfermeiro novo no mercado, então vou me virando um pouco com a licenciatura, ou vice-versa (ROSA, 2020).

Partindo desse princípio, das possibilidades encontradas a partir da conclusão do curso de licenciatura em enfermagem, questionei as entrevistadas sobre quais as contribuições que a licenciatura trouxe para a atuação profissional ou qual a importância desse curso, visto que o enfermeiro já possui em sua essência de formação o ato de cuidar e educar, atrelados à gestão. De certa forma eu esperava encontrar respostas positivas sobre o curso, o que de fato aconteceu, contudo, além das afirmações sobre a relevância do curso, outras análises críticas foram trazidas, que serão evidenciadas no decorrer dos parágrafos.

Uma delas, que foi quase unanimidade nas respostas, foi em relação ao questionamento sobre quais as contribuições da Licenciatura em Enfermagem para a atuação profissional. Indo além, possivelmente o pesquisador intencionasse até entender de que forma as imbricações pedagógicas da licenciatura pudessem ter mobilizado e contribuído para o agir na enfermagem. Flor do Campo (2021) trouxe uma fala bastante reflexiva sobre essa temática: “com certeza a Licenciatura trouxe muitas contribuições, tendo em vista que não concebo a enfermagem sem os processos educativos quer sejam eles em serviço ou em saúde”. No mesmo contexto, continua dizendo que “o embasamento pedagógico que a licenciatura me trouxe para a atuação nesta dimensão da profissão foi inquestionável e imprescindível”. Termina a fala afirmando que: “não visualizo a minha atuação profissional desconectada das questões educativas” (FLOR DO CAMPO, 2021).

Para Violeta, que atuou na área da gestão escolar em uma Escola Técnico em Enfermagem em Caxias do Sul, a experiência da licenciatura também pode ser aplicada na prática profissional, uma vez que os conteúdos aprendidos no curso podiam ser discutidos e trabalhados junto aos demais professores, em uma construção coletiva dos saberes.

[...] foi assim de uma importância, porque tudo que eu tinha aprendido lá, então trazia a memória, né... Elaboração do plano de curso, dos planos de aula, e aí como eu fiquei diretamente ligada à direção assim da escola, todos os planos que os professores apresentavam eram discutidos, eu discutia com eles, o plano de aula de cada professor, de cada componente... Então foi assim, muito.... Uma experiência fantástica (VIOLETA, 2021).

Violeta, que possui muitos anos de experiência como enfermeira, hoje aposentada do serviço público, mas que permanece em sala de aula, continua seu relato de forma muito interessante, demonstrando a valorização não só do curso de licenciatura, mas também a importância do partilhar conhecimento.

E de 2015 até 2019, fiquei na coordenação do curso, então também aquela bagagem toda que eu tive da licenciatura e que eu trouxe enfim, e a experiência de trabalhar com alunos tudo isso me ajudou muito assim. Gosto de sala de aula, sabe, gosto, até esses tempos a gente fazia uma brincadeira assim: gosta mais de ser enfermeira ou de ser professora? As duas coisas. Eu gosto muito de ser enfermeira, digo sempre que se eu nascer de novo vou ser enfermeira de novo, mas acho que a gente pode passar um pouco do que a gente aprendeu, do que a gente sabe, né? (VIOLETA, 2021).

Eu acredito muito nessa relação entre educador e educando, nas trocas, na aprendizagem coletiva e colaborativa. É por meio da educação que somos capazes de traçar objetivos, de pensar e agir, transformando e adaptando os cenários que nos cercam. Há uma frase bastante assertiva que Nóvoa (2009, p. 23) traz, quando diz que “a única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”. Como complemento, Nóvoa (2009) exemplifica a importância da ampliação dos horizontes quando tratamos sobre a temática, instigando o educador a transcender o campo profissional, coletivamente, em prol da tomada de decisões nos campos de trabalho.

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (NÓVOA, 2009, p. 31).

Outra participante, Bonsai (2021), também rememora os tempos de estudo e correlaciona-os com os afazeres da prática, com um relato bastante sincero, em que, por muitas vezes, enquanto aluna, não entendia bem o propósito de algumas disciplinas ou a finalidade delas, compreendendo o seu real sentido e valor somente quando foi desafiada a colocá-las na prática, no preparo e exercício da docência.

Uma coisa que eu tenho claro que só anos depois eu fui me dar conta, é de que eu aprendi a fazer um projeto de ensino, um programa de ensino quando eu fiz essas disciplinas, na época eu não entendi muito, mas alguns anos depois quando eu fui fazer meu programa de ensino para ministrar as aulas na faculdade, na verdade lá na escola para técnicos é que eu me dei conta de “ah, mas era isso então” (BONSAI, 2021).

Os saberes profissionais dos professores, para Tardif e Raymond (2000, p. 213), parecem ser, então, “plurais, compósitos, heterogêneos”, pois emergem, no próprio exercício do trabalho, “conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Aproximando-nos do fim das reflexões sobre as falas das participantes, e entendendo que o fim é apenas um ponto de vista ou limitador imposto pelo

pesquisador para que se possa concluir esta pesquisa, já que as entrevistas e os acervos consultados geraram uma grande quantidade de material e poderiam ser analisados ainda sob diferentes olhares, quero trazer mais algumas reflexões sobre as contribuições da licenciatura para os enfermeiros. “As disciplinas da licenciatura, pra mim foi muito importante, porque elas me abriram um leque de oportunidades, e eu acho que elas abrem isso, abrem um leque de oportunidades de atuação de Enfermagem, porque tu vai por um outro campo” (PETÚNIA, 2021).

Onze Horas (2021) também analisa a contribuição da licenciatura, falando brevemente sobre o movimento de mobilização, do “sair da zona de conforto”, deslocar-se da área da saúde para a área da educação, do apropriar-se de uma nova linguagem. Fala também do local onde se desenvolviam os encontros, citados por outras participantes. Originalmente, as disciplinas da área da saúde se desenvolviam no Bloco A da universidade e, mais recentemente, no Bloco S, mas as disciplinas voltadas à licenciatura ocorriam no Bloco E, predominantemente exercidas pelos cursos voltados à Educação.

É aquilo que eu te falei, que a linguagem, ela era uma linguagem diferente, então a gente tinha que se apropriar da linguagem também. Então ir respirar lá no Bloco E, pra mim, essas questões, elas foram muito importantes e ampliou muito aquele leque que a gente tinha, porque saúde era saúde o dia inteiro, e foi para essa outra dimensão que foi extremamente rica e teve um valor incrível na minha formação. Eu acho que a licenciatura me completou muito bem, muito bem! Mesmo sendo só seis disciplinas (ONZE HORAS, 2021).

Sobre os registros fotográficos daquela época, muitas vezes as participantes e eu demos risadas sobre a pergunta, pois, quando eu questionava se elas mantinham, em seus acervos, fotografias daquela época, as respostas eram: “não era fácil ter uma máquina Kodak”. Além disso, como transcorreram quase quarenta anos desde a formação de algumas, os registros impressos, como cadernos e anotações, também foram descartados. Algumas participantes relataram que se desfizeram dos cadernos há pouco tempo, pois não achavam que ainda seriam importantes ou mesmo que serviriam como fontes de pesquisa. De qualquer modo, conversando com vários enfermeiros que concluíram a licenciatura, não somente os participantes da pesquisa, mas outros que se dispuseram a auxiliar, foi possível reunir algumas fotografias sobre o período da licenciatura.

Nas duas primeiras imagens, temos fotos da formatura em Licenciatura em Enfermagem. A primeira foto diz respeito ao juramento de enfermagem frente à banca de professores para a entrega do diploma, em 1987.

Figura 11 – Juramento da Licenciatura em Enfermagem – 1987



Fonte: Acervo pessoal da entrevistada.

Na imagem a seguir, também temos foto de uma enfermeira que realizou a formatura em licenciatura e bacharelado, no ano de 1986. À época, como pode-se observar, mantinha-se o mesmo rigor quanto à solenidade de formatura, seguindo-se os passos da missa, precedidos pela solenidade, com o juramento e discurso do orador e paraninfo.

Figura 12 – Juramento da Licenciatura em Enfermagem – 1986



Fonte: Acervo pessoal da entrevistada.

No que diz respeito ao Juramento a ser proferido nas Solenidades de Formatura dos Cursos de Enfermagem, que foi regulamentado pela Resolução Nº 218, de 09/06/1999, do COFEN, bem como a pedra, a cor e o Brasão ou marca que representará a Enfermagem, em anéis e outros acessórios que venham a ser utilizados em nome da profissão, temos o seguinte juramento:

ENFERMAGEM

Solenemente, na presença de Deus e desta assembleia, juro: dedicar minha vida profissional a serviço da humanidade, respeitando a dignidade e os direitos da pessoa humana, exercendo a enfermagem com consciência e fidelidade; guardar os segredos que me forem confiados; respeitar o ser humano desde a concepção até depois da morte; não praticar atos que coloquem em risco a integridade física ou psíquica do ser humano; atuar junto à equipe de saúde para o alcance da melhoria do nível de vida da população; manter elevados os ideais de minha profissão, obedecendo aos preceitos da ética, da legalidade e da moral, honrando seu prestígio e suas tradições.

Com certeza esse juramento, além de ser um guia não só ao profissional que está se formando como Enfermeiro, é um norteador de como devemos nos manter enquanto cidadãos, seres humanos, valorizando e respeitando a dignidade da pessoa humana, em todos os ciclos de vida, do nascimento à morte. Esse juramento é reflexivo, profundo, imprime todo o respeito à vida de outrem, vida que está sendo

confiada a nós, enfermeiros. Mais que isso, é particularmente emocionante para mim, pois também fui o juramentista da minha turma, em 2009, e, mesmo sabendo que o tema desta pesquisa não gira em torno do pesquisador, mas sim da licenciatura, acredito que devo lançar mão desta fotografia, que para mim tem um significado especial.

Figura 13 – Juramento do Bacharelado em Enfermagem – 2009



Fonte: Acervo pessoal de Cássio de Oliveira.

Consegui, ainda, por meio das depoentes, registro da missa, que normalmente ocorria um dia antes da sessão solene de formatura. Na Figura 14, a foto datada de 1986 demonstra as formandas acompanhando os atos da missa.

Figura 14 – Missa de Formatura do Bacharelado/Licenciatura em Enfermagem – 1986



Fonte: Acervo pessoal da entrevistada.

Outro registro mostra as formandas e a paraninfa em foto de formatura do bacharelado/licenciatura, em 1984. Pode-se observar um número expressivo de formandas nesse período, que, conforme discutido anteriormente na pesquisa, teve oscilações em diferentes anos.

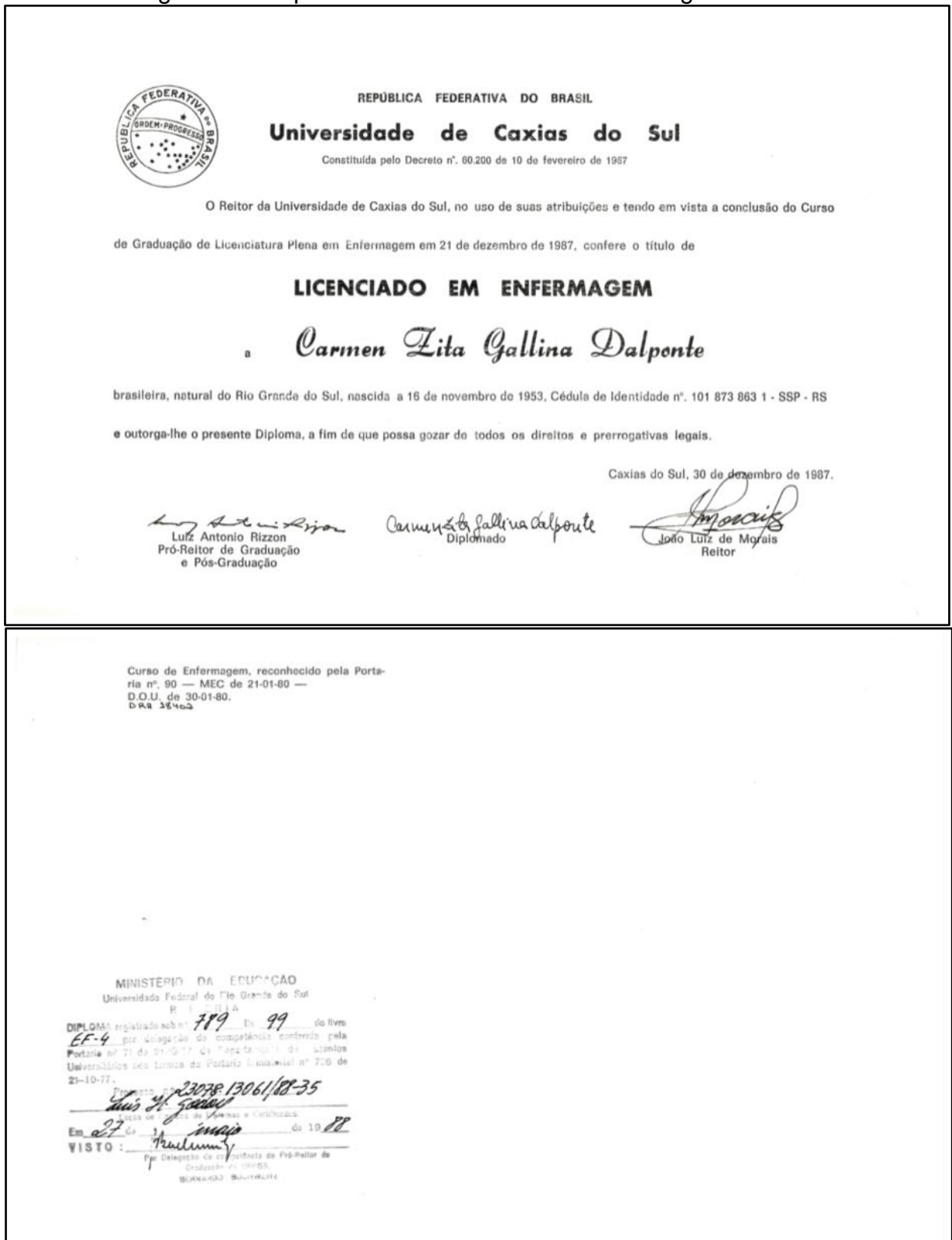
Figura 15 – Formatura do Bacharelado/Licenciatura em Enfermagem – 1984



Fonte: Acervo pessoal da entrevistada.

Por fim, um registro marcante do diploma da Licenciatura em Enfermagem, expedido em 1987, no qual o Reitor da UCS, na época Sr. João Luiz de Moraes, confere o grau de licenciado à Carmen Zita Gallina Dalponte.

Figura 16 – Diploma da Licenciatura em Enfermagem – 1987



Fonte: Acervo pessoal da entrevistada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciar a escrita das considerações finais possibilita ao pesquisador uma retomada reflexiva sobre o trabalho desenvolvido até o momento, percorrendo problema de pesquisa, objetivos, referencial teórico, metodologia adotada e construção da análise dos dados. Inegavelmente, o processo de pesquisa não é fácil, são muitas escritas, reescritas e recomeços. Em meio à pandemia, acessar fontes documentais e humanas se tornou um processo delicado e com severas restrições por questões ligadas à saúde; dá-se início a uma nova programação, a novas possibilidades. O antes “certo” torna-se um obstáculo. É tempo de reinventar-se. E a pesquisa é isso... uma eterna colcha de retalhos, possibilitando costuras das mais diversas máquinas e fios; sem certeza absoluta, apenas segue firme em seu propósito.

A pesquisa teve como ponto de partida o desejo pessoal do pesquisador em prosseguir na formação acadêmica, aprimorando os conhecimentos que já são próprios da área e os conhecimentos no campo da pesquisa em educação. A enfermagem possui, desde os primórdios de sua criação como profissão, o cuidado como instrumento de trabalho, mas sempre atrelado às questões ligadas à educação. Somos educadores por essência. Além disso, o campo de atuação para o enfermeiro avançou muito nos últimos anos, antes exclusivamente assistencial, hoje com presença forte nas áreas de gestão, pesquisa e ensino. Foi exatamente na área do ensino que desenvolvi minhas atividades nos últimos três anos, com discussões e implementação de políticas educativas vinculadas às instituições de ensino. É partindo dessa premissa que a presente dissertação, intitulada *A História da Licenciatura em Enfermagem na Universidade de Caxias do Sul: um olhar para as práticas docentes (1974-2001)*, buscou analisar as práticas docentes vivenciadas na formação do enfermeiro licenciado na UCS entre os anos de 1974 e 2001, à luz das políticas educacionais, do contexto institucional e regional. Em relação aos objetivos específicos, os estudos estiveram direcionados à tentativa de construir uma narrativa possível sobre o percurso histórico da Licenciatura em Enfermagem na UCS durante o período de 1974 – 2001; mapear o contexto dos enfermeiros licenciados durante esse período e quantos atuaram/atuam na docência de cursos profissionalizantes; e identificar e analisar as práticas docentes ou práticas pedagógicas e suas contribuições para a atuação profissional.

A dissertação organizou-se em cinco capítulos, sendo o primeiro destinado às Considerações Iniciais, no qual o pesquisador pôde imprimir seus argumentos quanto ao objeto a ser pesquisado, seus objetivos, trajetória pessoal e profissional, além da explanação sobre os fundamentos históricos do ensino superior na área da enfermagem. Complementarmente, ainda nas considerações iniciais, foi possível retratar os caminhos necessários para responder à questão problema, suas nuances, metodologia empregada e análise dos dados.

O segundo capítulo destinou-se a estudar a História da Licenciatura em Enfermagem no Brasil, sua interface com a legislação vigente, além de retratar os espaços destinados para os estágios práticos dos alunos nas escolas técnicas de Caxias do Sul. Ainda, fez-se um estudo sobre Projetos Político-Pedagógicos, que corroboram e fundamentam as legislações descritas ao longo do texto, transcrevendo em documentos as ações que serão tomadas e respaldadas pelos agentes da educação.

No capítulo 3, retratou-se o processo de reconhecimento do curso de Licenciatura em Enfermagem na UCS, evidenciado pelas fontes documentais. Criado em 05 de dezembro de 1974, por meio da Resolução nº 1.074 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da FUCS, o curso iniciou o processo de reconhecimento em 10 de novembro de 1978, por meio do Ofício nº 423/78 e, mais adiante, foi reconhecido a partir da Portaria Nº 90, de 21 de janeiro de 1980. Nesse capítulo, fez-se menção, discussão e análise das disciplinas que correspondiam à formação da licenciatura, tais como Psicologia da Educação I e II, Metodologia do Ensino, Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus, Didática I, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Área de Saúde e Enfermagem.

Para o capítulo 4, utilizou-se das memórias das participantes, minhas queridas flores, que gentilmente compuseram e embelezaram o jardim por meio dos seus depoimentos e memórias. Trabalhar com memórias é fantástico, desafiador, instigante. À medida que as histórias foram emergindo pelas vozes das depoentes, mais dúvidas e questionamentos faziam-se necessários. As perguntas, previamente elencadas, apenas marcavam o cumprimento de um registro legal para fins de trabalho, pois o resultado final foi uma conversa agradável, de reencontro, partilha e aprendizado. É desafiador conseguir transcrever para o papel sentimentos e emoções, pois o pesquisador está em uma linha tênue entre a escrita formal, que pode descaracterizar o real valor de cada palavra dita, bem como precisa ter o cuidado para

não supervalorizar as falas ou direcioná-las para as respostas que o pesquisador intenciona encontrar. É exatamente nesse contexto que a História Oral ganha vida, sustentação, legitimidade, tornando-se grande aliada na produção de documentação histórica.

A construção do trabalho teórico foi baseada em artigos publicados, relacionados ao tema da licenciatura em enfermagem, formação do enfermeiro e atuação docente. Buscaram-se temas que discorriam sobre a atuação do enfermeiro e os percursos formativos, as vivências, os saberes e as experiências adquiridas. Não obstante, procurei contextualizar as políticas educacionais vigentes no período que compreendeu o estudo desta dissertação, de 1974 a 2001, a fim de melhor entender quais legislações, decretos, portarias faziam-se presentes e quais seus objetivos e definições. Correlato ao estudo, destaco o Parecer nº 837/68, citado por Motta e Almeida (2003, p. 417), que deu origem à Portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) nº 13/69, “concedendo o título de licenciado ao enfermeiro, para atender a exigência social de formação profissional de nível médio (auxiliares e técnicos de enfermagem)”. Possivelmente essa seja a legislação de maior importância quando discutimos o tema da Licenciatura em Enfermagem, reconhecendo todas as discussões que a antecederam e, obviamente, todas as que a sucederam, porém, foi a partir dela que o curso foi reconhecido e validado para que as instituições pudessem organizar-se em seus espaços para a concretude do curso.

Além disso, o estudo permitiu que fossem discutidos os fundamentos históricos da formação do profissional da enfermagem no ensino superior, além da explanação e análise sobre os objetivos e as propostas dos projetos político-pedagógicos. Dentre as várias discussões, talvez haja uma frase que possa ser trazida como resumo dos PPP, dita por Gadotti (1994, p. 579): “todo projeto supõe ‘rupturas’ com o presente e ‘promessas’ para o futuro”. Foi nessa linha que tentamos compreender e, por que não, correlacionar se de fato o que estava escrito como instrução e plano nos PPP também era observado nas práticas educativas vivenciadas pelos discentes da licenciatura.

Com o *corpus* teórico previamente construído, é chegada a hora da escolha da metodologia a ser adotada para a construção empírica. Além da busca pelas fontes documentais, sobre registros, atas e pareceres que envolviam a história do curso, que foram coletadas nos acervos do IMHC, optou-se pelas entrevistas com os participantes que não só vivenciaram toda a formação da licenciatura, mas que ajudaram a construir a história do curso e, digo mais, foram os protagonistas deste

trabalho. Neste momento, não tive dúvida de que a melhor opção metodológica seria por meio da História Oral, pois, além de permitir aos participantes rememorar os aspectos do passado, validando ou não os registros encontrados, preencheriam o estudo com sentimentos, sensações e olhares. Deu certo. Após cada pergunta realizada por mim, as participantes-flores (codinomes pelas quais foram identificadas), solicitavam um tempo para pensar; apoiavam a cabeça; riam; queixavam-se que já haviam passado muitos anos do tempo de formação, mas sempre respondiam às perguntas conforme as memórias emergiam e cotejando o processo de cocriação da narrativa histórica. Essas memórias, mobilizadas pelas participantes, são representações de algo que aconteceu e que, segundo Pesavento (2014), o pesquisador entende como importantes e factíveis para a inserção na pesquisa. “Estamos, pois, diante de representações do passado que se constroem como fontes através do olhar do historiador” (PESAVENTO, 2014, p. 42). As entrevistas, majoritariamente realizadas de forma online (nove delas via plataforma digital e somente uma presencial), ocorreram de forma tranquila, sem intercorrências, respeitando o que está preconizado no momento da pandemia. Acredito que o sucesso das entrevistas também possa ser atribuído à familiaridade que as entrevistadas possuem com as ferramentas digitais, pois, com exceção das que são professoras e já utilizam em suas aulas, as demais também utilizam em algum momento, em seus locais de trabalho, por exemplo. Apenas uma delas não se mostrou confortável com a proposta, ocorrendo, portanto, a entrevista de maneira presencial. Obviamente, nem todas as pessoas convidadas para as entrevistas aceitaram, justificando a falta de tempo como principal fator. Outras aceitavam participar, mas não disponibilizavam uma data, deixando sempre “em aberto” ou desconversavam. Após algumas tentativas, entendi que não era o momento. Compreensível, apesar de ser bastante frustrante para o pesquisador, pois tenho ciência de que algumas pessoas que negaram a participação teriam muito a contribuir, pelas memórias e vivências.

Em relação à utilização das ferramentas digitais, um dos destaques positivos é a possibilidade de gravação, em áudio e voz, em boa qualidade para transcrição. Nada substitui o presencial, sabemos. Quanto à transcrição, talvez tenha sido uma das tarefas mais desgastantes do percurso, pois demandou grande disponibilidade de tempo do pesquisador, por ser um processo bastante manual e, digamos, artesanal. E que vale o esforço. À medida que as transcrições vão surgindo no papel, a história

ganha vida, as frases, os contextos. A dissertação passa do plano das inferências para a realidade. A história contada ganha forma, parágrafos, páginas e torna-se um grande livro, pronto para ser dissecado e analisado.

Para a análise dos dados, com as entrevistas transcritas e impressas, faz-se necessário a leitura exaustiva de cada uma delas, buscando identificar pontos convergentes para a construção das categorias. A forma de organização que eu utilizei foi a marcação colorida para as frases que se assemelhavam e, na sequência, eram recortadas e colocadas em cartolinas divididas por categorias. Entendo que estamos no mestrado e que não seria possível analisar todas as categorias propostas que emergiram por meio das perguntas ou mesmo as que emergiram espontaneamente das participantes. Assim, destacaram-se três que tiveram maior potência para construção da resposta à pergunta problema desta investigação: contribuições e saberes advindos da licenciatura; disciplinas e metodologias utilizadas em sala de aula; e a licenciatura com permissão de registro profissional junto ao MEC, a “carteirinha de professor”.

A fundamentação teórica para as categorias foi baseada em Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2014), com a explanação dos saberes profissionais e práticas docentes; Anastasiou e Alves (2015), com os pressupostos para as estratégias do trabalho em sala de aula, além de Ausubel (*apud* MOREIRA, 2006), com a Teoria da Aprendizagem Significativa, que segundo ele, “ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva” (MOREIRA, 2006, p. 13). Dessa forma, a aprendizagem ocorre por interação e não simplesmente associação, na contramão da aprendizagem tradicional.

Compreende-se, contudo, a forma como os próprios professores foram formados e, portanto, pertencentes a esse ciclo tradicional de ensino. Nas próprias leituras para a construção do trabalho, identificou-se em alguns textos que, de certa forma, esse tipo de “ensinar” também é algo esperado pelos alunos, ou seja, educadores e educandos ainda estão presos aos métodos de ensino de aprendizagem por memorização. Porém, acredito que esse não seja o ponto de maior ênfase do trabalho. O destaque coube às contribuições que a licenciatura trouxe para o campo pessoal e profissional das entrevistadas. Houve consenso nas respostas ao afirmar que o curso de licenciatura, apesar das poucas disciplinas ofertadas, foi importante para a atuação na área da docência, trazendo subsídios para a prática didática, rompendo com “alguns medos” e fortalecendo a tomada de decisão. Por mais

que algumas entrevistadas tivessem verbalizado que no momento em que cursavam a licenciatura não se visualizavam como docentes ou mesmo que não compreendiam o curso na totalidade, ainda assim destacaram a contribuição que a interface com a educação proporcionou em suas trajetórias.

Além das disciplinas em si, que eram parte da grade curricular, a interação e o deslocamento para novos campos de formação também foram destaque nas falas. O “sair” da saúde e movimentar-se em outra área exigia não só imersão em estudos, como também a motivação para conquistar novos desafios e novos aprendizados. As disciplinas práticas de cuidado dão lugar às práticas de ensino, ou seja, é a saúde sendo ensinada, e, para tal, precisa-se aprender a “como ensinar”, de “que forma” e “para quem”. Esse olhar, de acordo com as entrevistadas, foi possibilitado e construído a partir do curso de licenciatura. Outro destaque nas falas foi sobre a intensa vida acadêmica que os estudantes tinham na época, com os trabalhos em grupo, trocas de experiências e os encontros na biblioteca e na Casa do Chá, famoso local que reunia diversos alunos e professores. Se pararmos para reflexão nos tempos atuais, nos causa certa nostalgia, pois ainda estamos percorrendo um caminho de muitas incertezas e descobertas em relação ao COVID-19.

Assim, retomando os objetivos específicos desta pesquisa, em relação à construção de uma narrativa do percurso histórico da Licenciatura em Enfermagem na UCS, entende-se que foi possível concluir com êxito esse objetivo, pois, além do grande quantitativo de material encontrado em acervo, as falas das participantes potencializaram e qualificaram as narrativas, permitindo vivacidade às fontes documentais. Essa construção coletiva permitiu ao pesquisador retratar cronologicamente a história do curso, desde seu planejamento inicial, suas etapas de reelaboração e análise junto à CES, até a deliberação, com a aprovação e o reconhecimento do curso pela Portaria Nº 90, de 21 de janeiro de 1980.

No que diz respeito ao mapeamento dos enfermeiros licenciados durante o período de vigência do curso, foi possível atingir em partes esse objetivo, uma vez que, conforme mencionado no decorrer da pesquisa, os registros a que o pesquisador teve acesso não retratavam o quantitativo exato de licenciados, mas sim uma aproximação. Além disso, foram disponibilizados três currículos distintos, cabendo ao pesquisador a análise individual de cada um deles, com os filtros necessários para exclusão de duplicidades. De qualquer modo, o número expressivo de 300 formados durante o período de 1974 a 2001 nos permite acreditar que não somente a busca

pelo curso foi importante como também o avanço para o mercado de trabalho, com profissionais qualificados e com formação pedagógica. Nas entrevistas realizadas, verificou-se que todas as participantes tiveram experiências na área da docência, em cursos técnicos e/ou nível superior, enaltecendo as contribuições da licenciatura para o aprimoramento pessoal e profissional.

Sobre a identificação e análise das práticas docentes ou práticas pedagógicas e suas contribuições para a atuação profissional, outro objetivo elencado na pesquisa, foi possível estender a discussão envolvendo esse tema, que ainda hoje é passível de dúvidas, exemplificando as ações que cada prática envolve. Ainda, por meio de referenciais teóricos sólidos, foi possível o entendimento de que as práticas pedagógicas envolvem ações mais amplas, democráticas, com finalidades específicas, envolvendo todos os atores do processo educacional. Nesse sentido, apesar de as participantes relatarem em suas falas a forma como as aulas eram ministradas e até mesmo organizadas pelos professores, torna-se delicado classificar quais práticas eram adotadas, apesar de termos um forte direcionamento para as práticas docentes, em virtude das aulas mais densas, com cronogramas pré-estabelecidos, regras mais rígidas e menor participação dos alunos.

Desse modo, aproximando-me do final das minhas análises enquanto pesquisador desta dissertação, acredito que foi possível contemplar a proposta inicial da pesquisa, pois, além do acesso às fontes documentais, houve um esforço considerável do pesquisador de construir uma narrativa possível sobre a história do curso de Licenciatura em Enfermagem na UCS, por meio das memórias de quem as vivenciou. Essa contribuição será uma devolutiva para o Curso de Enfermagem da universidade e uma forma de agradecimento pela importância que o curso tem na minha formação e atuação. Os desafios de realizar uma pesquisa são muitos, principalmente quando estamos em uma pandemia e somos profissionais da saúde. São muitas exigências, muitos deveres e compromissos, inevitavelmente criando uma enorme sobrecarga profissional e mental. Fico feliz por ter concluído a pesquisa, que, certamente, será de interesse ao curso, aos professores e a todos os demais que se sintam instigados pela história. Agora, este trabalho também faz parte de um acervo inesgotável de histórias e memórias. E que venham mais!

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. 384 p.

ALMEIDA, Edlaine Cristina Rodrigues de. **História da Escola de Enfermagem Madre Justina Inês: uma instituição de ensino superior formando enfermeiras em Caxias do Sul/RS (1957-1967)**. 2012. 244 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BAGNATO, Maria Helena Salgado. **Licenciatura em enfermagem: para quê?** 1994. 226 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BAGNATO, Maria Helena Salgado; COCCO, Maria Inês Monteiro. Memória educativa e a tessitura de conceitos educacionais: experiência vivenciada na licenciatura em enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 3, p. 439-445, Junho 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692002000300019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 abr. 2020.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor**. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARROS, José D'Assunção. História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, v. 9, n. 1, p. 125 - 141, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/41422/21738>. Acesso em: 30 maio 2020.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2008.

BRANDÃO, Pollyanna de Araújo Ferreira; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Reflexões acerca do uso das novas tecnologias no processo de formação docente para a educação profissional. **Colóquio Nacional: A produção do conhecimento em Educação Profissional**, 2015.

BRASIL. Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 de nov. 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES. Nº 1133/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 out. 2001a. Seção 1E, p. 131.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**: dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 3, de 07 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**. 2001c.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 2.761, de 19 de novembro de 2013**. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html. Acesso dia 12 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política de Educação Permanente e Desenvolvimento para o SUS** - Caminhos para Educação Permanente em Saúde, Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica2_vpdf.pdf. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde**. Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (Cneps). Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/diverpsi/arquivos/PNEPS-2012.PDF>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**: o que se tem produzido para o seu fortalecimento? 1. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2018. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude_fortalecimento.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

CARDOSO, Maria Angélica. **História das disciplinas escolares e cultura escolar**: apontamentos para uma prática pedagógica. Universidade Federal Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/HIS

T%3DRIA%20DAS%20DISCIPLINAS%20ESCOLARES%20E%20CULTURA%20ESCOLA1.pdf. Acesso em: 31 maio 2020.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2020.

CHERVEL, André. História das Disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). **Enfermagem em Dados**. Disponível em: <http://cofen.gov.br>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CORBELLINI, Valéria Lamb *et al.* Ensino de enfermagem no Rio Grande do Sul a partir de 1950. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 63, n. 4, p. 637-643, Ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000400021&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 abr. 2020.

CORRÊA, Adriana Katia; SORDI, Mara Regina Lemes de. Educação profissional técnica de nível médio no sistema único de saúde e a política de formação de professores. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072018000100600&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 abr. 2020.

COSTA, Gisele Maria Tonin da. Projeto político-pedagógico: elementos de sua identidade e situações pedagógicas do cotidiano que são provocadoras de um processo de resignificação. **Rev.de Ed. do IDEAU**, Caxias do Sul, v. 6, n. 14, p. 1-17, julho - dezembro 2011. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/bc39e32bd05ddca30cedb808fc2df125144_1.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução por Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2007.

DE LACERDA, Mitsi Pinheiro. O ditado. **Calidoscópico**, v. 15, n. 1, p. 71-80, 2017.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

DELORS, Jacques *et al.* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, v. 6, 1998.

FACULDADE FÁTIMA. Disponível em: www.faculdefatima.com.br. Acesso em: 23 jul. 2020.

FARIA, H.P. *et al.* **Modelo Assistencial e Atenção Básica em Saúde**. 2. ed. Belo Horizonte: Nescon/UFMG; Coopmed, 2010. 68p.

FARIA, Josimerci Ittavo Lamana; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 5, p. 821-827, Out. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692004000500017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 abr. 2020.

FERNANDES, Joscélia Dumê et al. Dimensão ética do fazer cotidiano no processo de formação do enfermeiro. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 396-403, junho 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342008000200026&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 abr. 2020.

FERRAZ, Fabiane *et al.* Cuidar-educando em enfermagem: passaporte para o aprender/educar/cuidar em saúde. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 58, n. 5, p. 607-610, out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672005000500020&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 abr. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed editora, 2009. 405 p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. Disponível em: <https://www.fundacao.ucs.br/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC. Conferência Nacional de Educação para Todos. **Anais**. Brasília, 1994.

GERMANO, Raimunda Medeiros. **Educação e ideologia da enfermagem no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Marta Quintanilha. A construção de projetos pedagógicos na formação de profissionais da saúde. **IJHE-Interdisciplinary Journal of Health Education**, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://ijhe.emnuvens.com.br/ijhe/article/view/35>. Acesso em: 28 abr. 2020.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória**: reflexões metodológicas sobre história oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GUBERT, Edilmara; PRADO, Marta Lenise do. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. **Rev. Eletr. Enf.**, v. 13, n. 2, p. 285-295, abr/jun 2011. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista/v13/n2/v13n2a15.htm>. Acesso em: 12 abr. 2020.

HOSPITAL POMPÉIA E ESCOLA DE ENFERMAGEM POMPÉIA. Disponível em: <https://www.pompeia.org.br/eshp/eshp>. Acesso em: 18 ago. 2020.

HOTT, Marden Cardoso Miranda; REINALDO, Amanda Márcia dos Santos. Qualificação pedagógica de enfermeiros docentes em cursos profissionalizantes. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 15, p. 6455, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6455>. Acesso em: 18 abr. 2020.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749/20279>. Acesso em: 30 maio 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2013.

LIMA, Elaine Cantarella; APPOLINÁRIO, Renata Silveira. A educação profissionalizante em enfermagem no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista enfermagem UERJ**, v. 19, n. 2, p. 311-316, 2011.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In. FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 15-26.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **História da Educação**, v. 18, p. 143-160, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas; 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; BARBOSA, Fabíola Holanda. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2002.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em: 05 jun. 2020.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p.191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOTTA, Maria de Graça Corso da; ALMEIDA, Miriam de Abreu. Repensando a licenciatura em enfermagem à luz das diretrizes curriculares. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 56, n. 4, p. 417-419, ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672003000400023&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 abr. 2020.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria *et al.* Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 679-686, set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342010000300018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 abr. 2020.

NÓVOA, António et al. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação & realidade**, v. 36, n. 2, p. 533-543, 2011.

NÓVOA, António et al. Vidas de professores. **American Sociological Review**, v. 49, n. 1, 1995.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, June 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2021.

PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza; MANCIA, Joel Rolim. Florence Nightingale e as irmãs de caridade: revisitando a história. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 58, n. 6, p. 723-726, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672005000600018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 3. ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 132 p.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. I.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 1, p. 111-117, 2010.

PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 125-142, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189130424007.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/escolas/ensino-fundamental>. Acesso em: 25 ago. 2020.

PÜSCHEL, Vilanice Alves de Araújo. Ser professor de enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, v. 17, n. 1, mar. 2012. ISSN 2176-9133. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/26368/17561>. Acesso em: 03 abr. 2020.

RECH, Gelson Leonardo; PAVIANI, Jayme. **Origens da Universidade de Caxias do Sul: as escolas e as faculdades isoladas**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2018. 340 p.

RELA, Eliana. **Avaliação no estágio supervisionado: intersubjetividades na formação de professores em cursos na modalidade EAD**. 2010. 2010. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Pós-Graduação em Informática na Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

SANTOS, Elaine Franco dos *et al.* **Legislação de enfermagem: atos normativos do exercício e do ensino**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2006.

SAUPE, Rosita; ALVES, Elioenai Dornelles. Contribuição à construção de projetos político-pedagógicos na enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 8, n. 2, p. 60-67, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v8n2/12419.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

SEVERO, Danusa Fernandes; SIQUEIRA, Hedi Crecencia Heckler de. Interconexão entre a história da graduação em enfermagem no Brasil e o pensamento ecossistêmico. **Rev. bras. enferm**, Brasília, v. 66, n. 2, p. 278-281, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0034-71672013000200019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 mar. 2020.

SISTEMA DE ENSINO GAÚCHO. Disponível em: <https://www.estudeseq.com.br/cursos/tecnicos/7-curso-tecnico-em-enfermagem>. Acesso em: 25 jul. 2020.

SOUSA, Otilia. O Ditado como estratégia de aprendizagem. **EXEDRA: Revista Científica**, v. 9, p. 115-127, 2014.

SPESSOTO, Márcia Maria Ribeiro Lopes; MISSIO, Lourdes. O incrementalismo na licenciatura em enfermagem a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Educação e Fronteiras**, v. 6, n. 16, p. 120-133, 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5702>. Acesso em: 20 abr. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. História oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Escola de Enfermagem. Histórico da Escola de Enfermagem da UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/eenf/historico.htm>. Acesso em: 27 abr. 2020.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti. **A formação do enfermeiro para o ensino de nível médio em enfermagem**: uma questão de competências. 2005. 146f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

VASATA, Abrelino Vicente; RELA, Eliana; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlótti. Idealização comunitária na economia e no ensino. In: **UCS 50 anos de uma universidade comunitária**: 1967-2017. RECH, Gelson Leonardo *et al.* (org.). Caxias do Sul: Educus, 2017.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista brasileira de história da educação**, v. 8, n. 3 [18], p. 173-215, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40818/21292>. Acesso em: 08 jun. 2020.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS



ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

- Nome completo.
 - Codinome que deseja ser identificado (a) (escolha entre nomes de flores).
 - Data de nascimento.
 - Idade.
 - Naturalidade.
 - Ano de ingresso no Curso de Licenciatura em Enfermagem/ Bacharelado em Enfermagem.
 - Ano de conclusão do Curso de Licenciatura em Enfermagem/ Bacharelado em Enfermagem.
 - Possui outras especializações, mestrado, doutorado? Quais.
 - Instituições de ensino em que atuou como docente e tempo de atuação em cada uma delas (cite as três últimas).
- ✓ Na sua percepção, quais as contribuições que a Licenciatura em Enfermagem trouxe para a sua atuação profissional como docente?
- ✓ Como era a atuação dos docentes naquele período? As aulas eram administradas de que forma? Expositivas? Dialogadas? Quais recursos tecnológicos estavam presentes? Como vocês acessavam o conteúdo pós-aula? E as avaliações, de que forma eram aplicadas? Quais indicadores eram observados? O que indicava ser uma boa aula para formação profissional da enfermagem?

- ✓ No que diz respeito às disciplinas para formação específica do enfermeiro docente, quais são as memórias que você tem? Consegues destacar o que mais lhe chamava a atenção? Quais os assuntos abordados?

- ✓ Ainda sobre esse contexto, na sua percepção, quais aspectos deixaram de contribuir para o êxito das disciplinas? O que poderia ter sido diferente na construção da Licenciatura em Enfermagem?

- ✓ Quais memórias são trazidas por você quando falamos da Licenciatura em Enfermagem? Fale um pouquinho sobre os estágios, convivência com os professores e colegas, ambiência, relação com a instituição. Sinta-se livre para compartilhar o que achar importante.

- ✓ Por fim, você tem algum registro fotográfico, caderno, diário ou outro material que queira compartilhar para a construção desta pesquisa?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa do mestrando Cássio de Oliveira, orientado pela Prof. Dra. Eliana Rela, intitulado: **TRAJETÓRIAS PEDAGÓGICAS DO ENFERMEIRO DOCENTE: MEMÓRIAS RECOMPOSTAS PARA A LICENCIATURA EM ENFERMAGEM DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL- 1974-2001** – título provisório da pesquisa.

1. A pesquisa tem como objetivo analisar as práticas docentes vivenciadas na formação do enfermeiro licenciado na UCS entre os anos de 1974 – 2001, à luz das políticas educacionais, do contexto institucional e regional.

O pesquisador está ciente de que todos os dados coletados (depoimentos, cadernos, livros, fotografias, etc.) apenas serão utilizados com finalidade de pesquisa acadêmica e científica, através de artigos científicos em revistas especializadas, encontros científicos e congressos, respeitando todos os preceitos éticos.

2. Conforme as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), nº 466/12, nº 510/16 e complementares, sobre Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, esclareço que a participação nesta pesquisa pode envolver riscos mínimos, como cansaço, constrangimento ou desconforto no decorrer da entrevista a ser realizada. Dessa forma, deixo claro ao participante que eventuais situações que possam gerar desconforto podem fazê-lo solicitar uma pausa ou interrupção da entrevista, desistir de seu envolvimento nesta pesquisa, e/ou cancelar o uso das informações obtidas a qualquer momento. Outro ponto importante a ser destacado, em relação aos possíveis riscos, diz respeito ao armazenamento dos meios digitais, onde há possibilidade do vazamento/*hackeamento* das informações. Assim, buscarei manter o máximo de segurança com o adequado uso das tecnologias digitais e de softwares de proteção. Não haverá cobranças, despesas, compensações ou benefícios financeiros pela sua participação, que deve ser livre e

voluntária. O pesquisador se responsabiliza pelo acompanhamento, tratamento, orientação e assistência integral aos participantes referente a possíveis complicações e danos decorrentes da pesquisa.

3. O entrevistado(a) terá como benefícios a oportunidade de rememorar aspectos relevantes de seu passado, tais como: memórias escolares e a trajetória na instituição de ensino superior, além das suas relações sociais e culturais. Ainda, contribuirá para a produção de conhecimento quanto a elaboração de uma dissertação sobre o assunto, especialmente relacionado ao Curso de Enfermagem da Universidade de Caxias do Sul.

4. A participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista oral, com previsão de duração de 50 minutos, podendo ser interrompida a qualquer momento pelo entrevistado(a) para esclarecimento de dúvidas quanto à pesquisa, natureza das perguntas ou outros questionamentos que achar pertinente.

5. As entrevistas semiestruturadas serão agendadas em locais e horários disponibilizados pelo entrevistado, para que este se sinta mais confortável e disposto a colaborar. O pesquisador se adaptará à escolha do entrevistado, podendo, nesse sentido, ocorrer em qualquer ambiente, privilegiando, se possível, ambientes mais calmos e livres de ruídos. As entrevistas serão gravadas (som e imagem), por meio de aparelho celular, com a ajuda da esposa do pesquisador, Jocilene, para que se possa captar com a maior riqueza o tom de voz empregado, além dos detalhes das expressões faciais, gesticulações e sentimentos. Cabe destacar que, frente ao momento de pandemia mundial e em respeito às medidas de distanciamento social, as entrevistas poderão ocorrer de forma virtual, via plataforma digital (Google Meet), respeitando-se o roteiro de perguntas, tempo pré-estabelecido para a duração das entrevistas bem como dias e horários disponibilizados pelos participantes. Concretamente, será feito contato prévio por telefone com os participantes a fim de esclarecer o *modus operandis* das salas virtuais, assim como os seus desafios e possibilidades. Tendo o aceite, procede-se de igual forma ao presencial. A análise dos dados será realizada através da análise de conteúdo, proposta por Roque Moraes.

6. O mestrando Cássio de Oliveira fica autorizado a utilizar, divulgar e publicar para fins acadêmicos e científicos, o depoimento integral ou em parte, editado ou não, somente após a leitura do documento transcrito, de forma impressa, autorizado mediante assinaturas e rubricas do entrevistado(a) no TCLE, em duas vias, nas quais uma ficará com o participante e outra de posse do pesquisador. Nesta etapa da pesquisa, o participante poderá suprimir, alterar e/ou acrescentar as informações que julgar necessárias e importantes ao seu depoimento. Conforme a Resolução do CNS nº 466/12,

item III.2.i, o pesquisador possui o compromisso ético com a proteção da imagem e a não estigmatização do participante da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo da pessoa, da instituição ou da comunidade, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos sociais, culturais, econômicos, ou de suas escolhas políticas e religiosas. Assim, os depoimentos quando citados de forma direta ou indireta, não podem ser descontextualizados ou distorcidos do sentido e significado atribuído pelo participante, nem apresentar juízos de valor por parte do pesquisador.

7. O entrevistado(a) poderá a qualquer momento obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do telefone (54) 999293813 ou pelo e-mail cassio.enf@gmail.com, bem como poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), localizado na Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Bairro Petrópolis, Caxias do Sul/RS, Bloco M, sala 306, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através do telefone (54) 3218-2829 ou pelo e-mail: cep-ucs@ucs.br.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

- () quero receber os resultados da pesquisa: _____
- () não quero receber os resultados da pesquisa.

Eu _____, declaro que após ter sido esclarecido(a) pelo pesquisador, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, autorizo a plena propriedade e os direitos autorais do meu depoimento, bem como dos materiais de meu acervo pessoal (cadernos, livros, fotografias, etc.).

Eu _____, autorizo a utilização do meu nome nesta pesquisa do mestrando Cássio de Oliveira, e também em possíveis divulgações em revistas, encontros e congressos de cunho acadêmico científico.

Eu _____, opto em não ser identificado(a) nesta pesquisa ou em possíveis divulgações em revistas, encontros e congressos de cunho acadêmico científico sob nenhuma circunstância.

O pesquisador Cássio de Oliveira e sua orientadora Eliana Rela ressaltam que serão tomadas medidas e procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: (1) Somente os pesquisadores terão acesso aos seus dados durante a pesquisa, e se comprometem com o dever de sigilo e confidencialidade de que não utilizarão estas informações para outras finalidades; (2) Somente será identificado(a) nominalmente caso você permita por meio de seu consentimento. Caso não aceite, poderá escolher como gostaria de ser mencionado(a), sugerir um nome fictício ou optar pelo anonimato; (3) Os arquivos (físicos e digitais) ficarão sob a guarda do pesquisador pelo período de 5 anos após o término das entrevistas, conforme prevê a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS), nº 466/12, nº 510/16 e complementares, sobre Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Os arquivos impressos ficarão armazenados em gaveta com chave destinada a esse fim, na residência do pesquisador, sob sua responsabilidade, sendo descartadas/inutilizadas/destruídas após esse período. Os materiais digitais, o acervo pessoal dos participantes e os depoimentos cedidos serão armazenados em formato de arquivos digitais em local seguro, protegidos por senha e criptografia. Durante todo processo de pesquisa somente o pesquisador e seu orientador terão acesso às íntegras de todos os materiais.

Cássio de Oliveira

Eliana Rela

Declaro que concordo em participar da pesquisa do mestrando Cássio de Oliveira, e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas. O participante deverá receber uma via original e outra via deverá ficar de posse do pesquisador, assinada e rubricada em todas as páginas.

Pesquisador

Participante da Pesquisa

Caxias do Sul, _____ de _____ de _____.

ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIAS PEDAGÓGICAS DO ENFERMEIRO DOCENTE: MEMÓRIAS RECOMPOSTAS PARA A LICENCIATURA EM ENFERMAGEM DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - 1976-2001

Pesquisador: CASSIO DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40382320.4.0000.5341

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.524.418

Apresentação do Projeto:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil.

A presente pesquisa será de natureza qualitativa, empírica, do tipo exploratória e terá como objetivo analisar as práticas docentes vivenciadas na formação do enfermeiro licenciado na UCS entre os anos de 1976 – 2001, à luz das políticas educacionais, do contexto institucional e regional. O recorte temporal delimitado para a pesquisa justifica-se pela criação do Curso de Licenciatura em Enfermagem na UCS, em 1976, e a extinção do curso, em 2001, ocorrido em virtude das novas mudanças curriculares. Os participantes do estudo serão enfermeiros que cursaram a Licenciatura em Enfermagem na UCS e, após a conclusão do curso, passaram a atuar como docentes em alguma instituição de ensino. A pesquisa terá como corpus a análise documental, disponível no Instituto de Memória Histórica e Cultural (IMHC) da UCS, e entrevistas semiestruturadas. O tempo previsto para cada entrevista será de 40-50 minutos, respeitando-se o tempo de cada participante, a fim de tornar o processo de colaboração prazeroso e não cansativo. Para realizar a análise e interpretação dos dados, será utilizada a análise de conteúdo proposta por Roque Moraes (1999, 2003). O projeto de pesquisa estará alicerçado sob a opção metodológica da História Oral, ancorando-se nos grandes estudiosos da área, tendo como destaque para este trabalho a autora Verena Alberti (2013). O estudo das diferentes versões do Projeto Pedagógico de

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **Fax:** (54)3218-2100 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 4.524.418

Curso e dos projetos das disciplinas será feito a partir do entendimento de fonte documental. Como opção para descrevermos e analisarmos as representações, por meio da História Cultural, o aporte será clarificado por meio dos autores Roger Chartier (1990, 1991), Tercliane Ângela Luchese (2014) e Sandra Pesavento (2014). Por fim, no que diz respeito às disciplinas e seus projetos pedagógicos, abordaremos a História das Disciplinas Escolares, por intermédio das falas de André Chervel (1990) e Antônio Viñao (2008).

A presente pesquisa será de natureza qualitativa, empírica, do tipo exploratória. Para Creswell (2007, p. 188), "a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes". Quanto aos participantes do estudo, estes serão enfermeiros que cursaram a Licenciatura em Enfermagem na UCS e, após a conclusão do curso, passaram a atuar como docentes em alguma instituição de ensino. Os participantes serão contatados por meio telefônico, obtido no banco de dados da UCS, e, após explanação breve sobre a pesquisa, serão convidados a participar, de forma voluntária, para a construção do trabalho.

Sobre o quantitativo de entrevistados em uma pesquisa, Alberti (2013, p. 46) afirma que "o número de entrevistados de uma pesquisa de história oral deve ser suficientemente significativo para viabilizar certo grau de generalização dos resultados do trabalho". Sob essa perspectiva, o objetivo do pesquisador será a análise detalhada, em profundidade dessas narrativas, por meio das experiências e vicissitudes dos participantes. Tem-se, como premissa inicial, a ideia de entrevistar dois participantes a cada cinco anos de formatura, organizados da seguinte forma: 1976 – 1980 (2 participantes), 1980 – 1985 (2 participantes), 1985 – 1990 (2 participantes), 1990 – 1995 (2 participantes) e 1995 – 2001 (2 participantes), totalizando 10 entrevistas. Nesse contexto, poderíamos analisar como cada enfermeiro experienciou o processo de escolarização bem como a forma com que reproduziu os saberes adquiridos, nos diferentes espaços temporais. Sobre instrumentos e procedimentos, a pesquisa terá como corpus a análise documental, disponível no Instituto de Memória Histórica e Cultural (IMHC) da UCS, e entrevistas semiestruturadas. Quanto às fontes documentais, pretende-se, quando estiverem liberadas para consulta, acessar presencialmente o acervo no IMHC, juntamente com a orientadora, para análise do material disponível. No momento atual, em razão da pandemia, o IMHC encontra-se fechado em respeito às medidas de proteção e distanciamento social.

As entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) serão agendadas em locais e horários disponibilizados pelo entrevistado, para que este se sinta mais confortável e disposto a colaborar. O pesquisador se adaptará à escolha do entrevistado, podendo, nesse sentido, ocorrer em

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **Fax:** (54)3218-2100 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 4.524.418

qualquer ambiente, privilegiando, se possível, ambientes mais calmos e livres de ruídos. As entrevistas serão gravadas (som e imagem), por meio de aparelho celular, com a ajuda da esposa do pesquisador, Jocilene, para que se possa captar com a maior riqueza o tom de voz empregado, além dos detalhes das expressões faciais, gesticulações e sentimentos. Cabe destacar que, frente ao momento de pandemia mundial e em respeito às medidas de distanciamento social, as entrevistas poderão ocorrer de forma virtual, via plataforma digital (Google Meet), respeitando-se o roteiro de perguntas, tempo pré-estabelecido para a duração das entrevistas bem como dias e horários disponibilizados pelos participantes. O tempo previsto para cada entrevista será de 40-50 minutos, respeitando-se o tempo de cada participante, a fim de tornar o processo de colaboração prazeroso e não cansativo. Concretamente, será feito contato prévio por telefone com os participantes a fim de esclarecer o modus operandi das salas virtuais, assim como os seus desafios e possibilidades. Tendo o aceite, procede-se de igual forma ao presencial.

Ao término das entrevistas, o pesquisador transcreverá, manualmente, na íntegra, e passará para a submissão do entrevistado a fim de obter a aprovação daquilo que foi dito ou experienciado. Os possíveis participantes da pesquisa serão selecionados a partir da relação nominal dos formados na Licenciatura em Enfermagem na UCS, enviada pelo Setor de Controle e Documentação/UCS, na qual constam os nomes dos 217 enfermeiros. O estudo proposto passará pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por meio do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), em duas vias, nas quais uma ficará com o participante e outra em minha posse, o qual assegurará ao entrevistado a livre escolha em participar, bem como serão detalhados os objetivos da pesquisa, o percurso metodológico, os benefícios em participar e os possíveis riscos que, mesmo baixos, poderão surgir em virtude da evocação das memórias dos participantes e da exposição a determinado tempo experienciado por eles.

Objetivo da Pesquisa:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil.

OBJETIVO PRIMÁRIO

- Analisar as práticas docentes vivenciadas na formação do enfermeiro licenciado na UCS entre os anos de 1976 – 2001, à luz das políticas educacionais, do contexto institucional e regional.

OBJETIVO SECUNDÁRIO

- Construir uma narrativa possível sobre o percurso histórico da Licenciatura em Enfermagem na UCS durante o período de 1976 – 2001.

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **Fax:** (54)3218-2100 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 4.524.418

- Mapear o contexto dos enfermeiros licenciados durante esse período e quantos atuaram/atua na docência de cursos profissionalizantes.
- Identificar e analisar as práticas docentes ou práticas pedagógicas e suas contribuições para a atuação profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil.

RISCOS

Os riscos decorrentes da participação dessa pesquisa, ainda que mínimos, poderão surgir em virtude da evocação das memórias dos participantes e da exposição a determinado tempo experienciado por eles. Além destes, poderá se fazer presente o cansaço, constrangimento ou desconforto no decorrer da entrevista a ser realizada. Dessa forma, cabe ao pesquisador deixar claro ao participante que eventuais situações que possam gerar desconforto podem fazê-lo solicitar uma pausa ou interrupção da entrevista, desistir de seu envolvimento nesta pesquisa, e/ou cancelar o uso das informações obtidas a qualquer momento. Outro ponto importante a ser destacado, em relação aos possíveis riscos, diz respeito ao armazenamento dos meios digitais, onde há possibilidade do vazamento/hackeamento das informações. Nesse sentido, o pesquisador buscará manter o máximo de segurança com o adequado uso das tecnologias digitais e de softwares de proteção, assumindo a responsabilidade pelo acompanhamento, tratamento, orientação e assistência integral aos participantes referente a possíveis complicações e danos decorrentes da pesquisa. Os arquivos (físicos e digitais) ficarão sob a guarda do pesquisador pelo período de 5 anos após o término das entrevistas, conforme prevê a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS), nº 466/12, nº 510/16 e complementares, sobre Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Os arquivos impressos ficarão armazenados em gaveta com chave destinada a esse fim, na residência do pesquisador, sob sua responsabilidade, sendo descartadas/inutilizadas/destruídas após esse período. Os materiais digitais, o acervo pessoal dos participantes e os depoimentos cedidos serão armazenados em formato de arquivos digitais em local seguro, protegidos por senha e criptografia. Durante todo processo de pesquisa somente o pesquisador e seu orientador terão acesso às íntegras de todos os materiais.

BENEFÍCIOS

O entrevistado(a) terá como benefícios a oportunidade de rememorar aspectos relevantes de seu

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
 Bairro: PETROPOLIS CEP: 95.070-560
 UF: RS Município: CAXIAS DO SUL
 Telefone: (54)3218-2829 Fax: (54)3218-2100 E-mail: cep-ucs@ucs.br

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS**



Continuação do Parecer: 4.524.418

passado, tais como: memórias escolares e a trajetória na instituição de ensino superior, além das suas relações sociais e culturais. Ainda, contribuirá para a produção de conhecimento quanto a elaboração de uma dissertação sobre o assunto, especialmente relacionado ao Curso de Enfermagem da Universidade de Caxias do Sul.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se dá no contexto de desenvolvimento da dissertação de Mestrado em Educação. Projeto muito bem articulado, que permite ao leitor acompanhar com clareza o percurso de pesquisa proposto. Em relação ao que, preponderantemente, o CEP avalia, cabe destacar que o projeto demonstra atenção e cuidados adequados para a preservação da dignidade dos participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de Rosto: presente de modo adequado.

Projeto de Pesquisa Completo e Detalhado: presente de modo adequado.

Cronograma: presente de modo adequado.

Orçamento: presente de modo adequado.

Instrumentos de Coleta de Dados: presente de modo adequado.

Termo de Anuência Institucional (TAI): presente de modo adequado.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): presente de modo adequado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não restam pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul aprova o projeto.

Emendas devem ser apresentadas em documento postado na opção OUTROS, com o nome Justificativa da Emenda.

É dever do CEP acompanhar o desenvolvimento da pesquisa por meio de relatórios parciais e final. Os relatórios devem contemplar o andamento, alterações no protocolo, cancelamento, encerramento, publicações decorrentes da pesquisa e outras informações pertinentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **Fax:** (54)3218-2100 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS**



Continuação do Parecer: 4.524.418

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1668287.pdf	22/12/2020 23:08:16		Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TRAJETORIAS_PEDAGOGICAS_DO_ENFERMEIRO_DOCENTE_PENDENCIA_CFP.pdf	22/12/2020 23:07:30	CASSIO DE OLIVEIRA	Acelto
Declaração de Pesquisadores	APENDICE_A_TERMOS_DE_DECLARACAO_DE_SIGILO_E_CONFIDENCIALIDADE.pdf	22/12/2020 23:06:28	CASSIO DE OLIVEIRA	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI_IMHC.PDF	22/12/2020 23:04:29	CASSIO DE OLIVEIRA	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI_DIRA_UCS.PDF	22/12/2020 23:04:16	CASSIO DE OLIVEIRA	Acelto
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	22/12/2020 23:03:10	CASSIO DE OLIVEIRA	Acelto
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PLATAFORMA_BRASIL.pdf	23/11/2020 12:10:45	CASSIO DE OLIVEIRA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_B_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	21/11/2020 17:02:41	CASSIO DE OLIVEIRA	Acelto
Outros	APENDICE_A_ROTEIRO_PARA_ENTREVISTAS_SEMIESTRUTURADAS.pdf	21/11/2020 17:01:23	CASSIO DE OLIVEIRA	Acelto
Brochura Pesquisa	DETALHAMENTO_DO_ESTUDO.pdf	21/11/2020 16:59:44	CASSIO DE OLIVEIRA	Acelto
Orçamento	ORCAMENTO.pdf.pdf	21/11/2020 16:58:50	CASSIO DE OLIVEIRA	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES.pdf	21/11/2020 16:57:19	CASSIO DE OLIVEIRA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TRAJETORIAS_PEDAGOGICAS_DO_ENFERMEIRO.pdf	21/11/2020 16:51:18	CASSIO DE OLIVEIRA	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **Fax:** (54)3218-2100 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 4.524.418

CAXIAS DO SUL, 04 de Fevereiro de 2021

Assinado por:
Magda Bellini
(Coordenador(a))

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **Fax:** (54)3218-2100 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br