



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIA MARIA RIBERA LOPES SPESSOTO

**LICENCIATURA EM ENFERMAGEM:
UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS ESTADUAIS**

DOURADOS – MS

2018



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIA MARIA RIBERA LOPES SPESSOTO

**LICENCIATURA EM ENFERMAGEM:
UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS ESTADUAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Giselle Cristina Martins Real.

DOURADOS – MS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S749l Spessoto, Marcia Maria Ribera Lopes

Licenciatura em Enfermagem: uma análise do processo de implementação nas universidades públicas estaduais / Marcia Maria Ribera Lopes Spessoto -- Dourados: UFGD, 2018.

229f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real

Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Licenciatura em Enfermagem. 2. Enfermeiro professor. 3. Enfermeiro educador. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

MÁRCIA MARIA RIBERA LOPES SPESSOTO

**LICENCIATURA EM ENFERMAGEM:
UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Giselle Cristina Martins Real. Área de concentração: História, Políticas e Gestão da Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Data da Defesa: 20 de abril de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.a. Dra. Giselle Cristina Martins Real – Orientadora e Presidente da Banca
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.a. Dra. Adriana Kátia Corrêa – Membro Externo
Universidade de São Paulo (USP)

Fabiane Melo Heinen Ganassin – Membro Externo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.a. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda – Membro Interno
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof. Dr. Fábio Perboni – Membro Interno
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dourados – MS
2018

Para Raphael, Bernardo e Isabelle Maria, por
toda a compreensão, a espera e o carinho.

Para meus pais, Ofelia e Almiro, que na
simplicidade me ensinaram o valor do
conhecimento.

Para meus avôs, José e Maria (*in memoriam*),
que sempre acreditaram em mim.

Para as mulheres da minha família, as
antepassadas, as contemporâneas e as futuras...
sim... nós podemos!

AGRADECIMENTOS

À Santíssima Trindade, que me concedeu a sabedoria necessária e me sustentou em todos os momentos de minha vida e à Nossa Senhora da Visitação, protetora de minha família.

À minha orientadora, professora Giselle, que me acompanha desde o mestrado, pelo exemplo, pela paciência e pela confiança. E, em especial, por acreditar e incentivar a educadora que há em mim.

Aos professores componentes da banca, Adriana Kátia Corrêa, Fabiane Melo Heinen Ganassin, Maria Alice de Miranda Aranda e Fábio Perboni, pelas valiosas contribuições realizadas.

Ao meu esposo Raphael, meu herói, meu porto seguro, meu refúgio. Sendo você a minha melhor parte, só tenho a agradecer pela sua paciência, perseverança e apoio incondicionais.

À minha mãe Ofelia, meu pai Almiro e a tia Tereza, pelas orações e compreensões da minha ausência.

Ao meu cunhado Danilo, pela colaboração nas transcrições das entrevistas.

Aos meus colegas da primeira turma de doutorado da UFGD: Marianne, Simone, Grazielle, Washington, Núbea, Giovani e Míria, por todas as alegrias, medos e incertezas compartilhadas.

À Ana Lúcia Marran e Vanessa Ramires Bressan, amigas de caminhada acadêmica que se tornaram amigas para toda a vida e que compartilharam comigo as vivências desse processo.

À Laís, pelas conversas, pelas risadas e choros, pela amizade sempre presente.

À tia Dulce (*in memoriam*), Inez e madrinha Dulce que me incentivaram desde os meus primeiros aprendizados escolares, colaborando para o meu crescimento estudantil e profissional.

À UEMS pela política interna de incentivo à capacitação docente e por ser minha casa, meu começo enquanto acadêmica e meu presente enquanto docente e pesquisadora.

À FUNDECT pela concessão da bolsa de estudos, importante incentivo ao pesquisador.

“O que me faz esperançoso não é a certeza do
achado, mas mover-me na busca.”

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo geral desta tese foi analisar o processo de implementação da Licenciatura em Enfermagem nas universidades públicas estaduais do Brasil, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em enfermagem e de formação de professores, de 2001 e de 2002, respectivamente. Em um primeiro momento, foi realizada revisão bibliográfica a partir de teses, dissertações, artigos científicos, capítulos de livros e livros, bem como o estudo documental dos marcos normativos e regulatórios da política de educação superior, dos documentos da Associação Brasileira de Enfermagem e do Conselho Federal de Enfermagem. A análise dos documentos demonstrou o propósito do Estado em melhorar a qualidade da educação ofertada, a partir dos currículos dos cursos de graduação. Para tal, o Estado embasou suas ações em normas e regulações, sob a perspectiva da avaliação para a constituição da qualidade da educação ofertada, desencadeando, entre outras questões, a separação da oferta dos graus acadêmicos de bacharelado e de licenciatura. Todavia, a literatura e os documentos apontam que desde o início a formação do enfermeiro licenciado se desenvolve a partir da associação entre a Licenciatura e o Bacharelado em Enfermagem, tendo como pano de fundo a discussão sobre o perfil de educador desse profissional, seja em nível individual ou coletivo. Em um segundo momento, realizou-se análise documental das matrizes curriculares de nove cursos de Licenciatura em Enfermagem ofertados por Universidades Públicas Estaduais. Verificou-se que os cursos vêm mantendo a organização curricular associada entre os graus, independente das orientações de separação advindas do MEC. Infere-se que essa concepção se respalda a partir da construção histórica dos cursos, que se constituiu por meio da oferta associada dos graus na formação do enfermeiro licenciado. Destacou-se a predominância dos elementos práticos na organização curricular, a partir da prática como componente curricular e da realização fracionada do estágio curricular supervisionado de licenciatura. Observou-se que, a princípio, o estágio é direcionado às atividades de educação em saúde nas escolas de educação básica e, posteriormente, concentra-se nas escolas de educação profissional técnica de nível médio, abordando, nesse sentido, as diferentes possibilidades de inserção do enfermeiro licenciado. Em um terceiro momento foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os gestores educacionais dos cursos de Licenciatura em Enfermagem, a respeito da implementação dos cursos, sendo tratadas a partir da análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que a associação da licenciatura e do bacharelado na formação do enfermeiro licenciado foi historicamente construída pelos cursos, a partir da perspectiva do enfermeiro educador, que atua em diferentes espaços educativos formais e informais, desenvolvendo atividades educativas direcionadas a indivíduos e grupos, além da educação permanente junto à equipe de enfermagem. Observou-se que a política de formação de professores não considerou o contexto de inserção dos *burocratas de la calle* dos cursos de Licenciatura em Enfermagem, desconsiderando as particularidades na formação de professores para o ensino dos auxiliares e técnicos de enfermagem, assim como as reinterpretações que os microimplementadores necessitam fazer das políticas de formação em educação e em saúde. Nesse sentido, destacou-se a preocupação dos gestores educacionais a respeito da associação e da contemplação das diretrizes para a formação de professores, assim como das diretrizes para a formação de enfermeiros. Contudo, vale ressaltar a coesão dos microimplementadores relacionados aos cursos de Licenciatura em Enfermagem no sentido de manter a oferta associada da Licenciatura e do Bacharelado em Enfermagem.

Palavras-chave: Licenciatura em Enfermagem, enfermeiro professor, enfermeiro educador.

ABSTRACT

The general objective of this thesis was to analyze the process of implementation of the Nursing Degree in the state public universities of Brazil, based on the Curricular Guidelines for Nursing Undergraduate Courses, 2001 and 2002, respectively. Initially, the bibliographical review was carried out from theses, dissertations, scientific articles, chapters of books and books, as well as the documentary study of the normative and regulatory frameworks of higher education policy, documents of the Brazilian Nursing Association and of the Federal Nursing Council. The analysis of the documents demonstrated the State's purpose in improving the quality of the offered education, from the curricula of the undergraduate courses. To this end, the State based its actions on norms and regulations, from the perspective of the evaluation to the constitution of the quality of education offered, triggering, among other issues, the separation of the offer of academic degrees of baccalaureate and degree. However, the literature and documents indicate that from the outset the training of the licensed nurse develops from the association between the Licenciatura and the Bachelor of Nursing, having as a background the discussion about the profile of the educator of this professional, whether at the level individual or collective. In a second moment, documentary analysis of the curricular matrices of nine undergraduate courses in Nursing offered by State Public Universities was carried out. It was verified that the courses have been maintaining the associated curricular organization between the degrees, regardless of the separation guidelines coming from the MEC. It is inferred that this conception is supported by the historical construction of the courses, which was constituted through the associated offer of degrees in the training of licensed nurses. It was highlighted the predominance of practical elements in the curricular organization, from the practice as a curricular component and the fractional realization of the curricular supervised undergraduate internship. It was observed that, in the beginning, the internship is directed to the health education activities in primary schools and, later, it concentrates in the secondary vocational technical education schools, addressing, in this sense, the different possibilities of insertion of the licensed nurse. In a third moment, semi-structured interviews were conducted with the educational managers of the undergraduate Nursing courses, regarding the implementation of the courses, being treated based on content analysis. The results evidenced that the association of undergraduate and graduate degrees in the training of licensed nurses was historically constructed by the courses, from the perspective of the nurse educator, who works in different formal and informal educational spaces, developing educational activities directed at individuals and groups, in addition to of permanent education with the nursing team. It was observed that the policy of teacher training did not consider the context of insertion of the bureaucrats of the street of the courses of Degree in Nursing, disregarding the particularities in the training of teachers for the teaching of nursing assistants and technicians, as well as the reinterpretations that micro-implementers need to make education policies in education and health. In this sense, it was highlighted the concern of the educational managers regarding the association and the contemplation of the guidelines for the formation of teachers, as well as the guidelines for the formation of nurses. However, it is worth emphasizing the cohesion of the microimplementers related to the Nursing Undergraduate courses in order to maintain the associated offer of the Undergraduate and Nursing Bachelor.

Key-words: Nursing degree, nurse teacher, nurse educator.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Normatização do Conselho Federal de Enfermagem sobre normas para o Registro de Título, tipos de Inscrição Profissional, concessão, transferência e suspensão nos anos de 2000, 2004, 2010 e 2013.....	88
Quadro 2 - Quantitativo de cursos de graduação em enfermagem, na área de enfermagem, nos graus acadêmicos de bacharelado e licenciatura, a partir da categoria administrativa, no período de 2001-2016, Brasil.....	93
Quadro 3 - Relação de Universidades Públicas Estaduais que ofertam o curso de Licenciatura em Enfermagem, modalidade presencial, de acordo com os respectivos <i>campus</i> e o <i>status</i> de atividade em 2016-2017, Brasil.....	96
Quadro 4 - Relação dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem a partir de sua oferta pelas Universidades Públicas Estaduais e o conceito alcançado no ENADE nos triênios de 2007, 2010, 2013 e 2016.....	105
Quadro 5 - Relação de cursos de bacharelado e licenciatura em enfermagem e a carga horária das disciplinas obrigatórias, a partir dos conteúdos definidos pelas Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em Enfermagem de 2001.....	108
Quadro 6 - Carga horária das dimensões pedagógicas e dos componentes do bacharelado dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem.....	110
Quadro 7 - Relação de cursos de bacharelado e licenciatura em enfermagem e a carga horária dos componentes pedagógicos obrigatórios, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais dos para a Formação de Professores da Educação Básica, de 2002.....	111
Quadro 8 – Síntese da organização dos estágios curriculares supervisionados ofertados pelos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem.....	115
Quadro 9 – Categorização das disciplinas pedagógicas presentes nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem, a partir dos títulos das disciplinas e quantitativo de cursos que as ofertam.....	123
Quadro 10 – Caracterização dos entrevistados participantes deste estudo, a partir dos aspectos empregatícios e da formação acadêmica, 2017.....	131
Quadro 11 – Discriminação dos cursos de formação de professores de disciplinas profissionais, em termos numéricos e percentual, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior de 2016.....	147
Quadro 12 - Discriminação dos cursos de formação de professores de matérias específicas, em termos numéricos e percentual, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior de 2016.....	148
Quadro 13 - Enfermeiros por atividade profissional em Instituição de Ensino, Brasil, 2015.....	166

Quadro 14 – Quantitativo de enfermeiros docentes por tipo de curso da instituição que atua, Brasil, 2015.....166

Quadro 15 – Número de Equipes de Saúde da Família implantadas, de acordo com o mês e ano, 2001-2018, Brasil.....168

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de crescimento de cursos de graduação em enfermagem, na área de enfermagem, no grau acadêmico de licenciatura, a partir da categoria administrativa, no período de 2001-2016, Brasil.....	94
Gráfico 2 – Número de concluintes dos cursos de Licenciatura em Enfermagem no período de 2001-2016, Brasil.....	174

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEn - Associação Brasileira de Enfermagem
ACS - Agentes Comunitários de Saúde
BIREME - Biblioteca Regional de Medicina
BVS - Biblioteca Virtual em Saúde
CAPES - Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
Cepal - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CESu - Câmara de Ensino Superior
CF - Constituição da República Federativa do Brasil
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNS - Conselho Nacional de Saúde
Cofen - Conselho Federal de Enfermagem
COREN - Conselho Regional de Enfermagem
DCEnf - Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Enfermagem
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EC - Economia do Conhecimento
ECS - Estágio Curricular Supervisionado
EERP-USP - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
EEUSP - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ESF - Estratégia Saúde da Família
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDECT - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do estado de Mato Grosso do Sul
GEPES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação
IES - Instituições de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBE - Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE - Licenciatura em Enfermagem
MEC - Ministério da Educação
MP - Medida Provisória
NUFOPE - Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC - Organização Mundial de Comércio
OMS – Organização Mundial da Saúde
OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde
PACS - Programa de Agentes Comunitários de Saúde
PCC - Prática como Componente Curricular
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE - Plano Nacional de Educação
PP - Projeto Pedagógico
PSF - Programa Saúde da Família
ReBen - Revista Brasileira de Enfermagem
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RP - Residência Pedagógica
SciELO - *Scientific Electronic Library Online*
SENADEn - Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem
SESu - Secretaria de Ensino Superior
SiedSup - Sistema de Informações Educacionais do Ensino Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUS - Sistema Único de Saúde
UBS - Unidade Básica de Saúde
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPe - Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UPE - Universidade Pública Estadual

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - O INCREMENTALISMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REPERCUSSÕES NA POLÍTICA NACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	47
1.1 A configuração da educação brasileira a partir da influência dos acordos internacionais	48
1.2 A incorporação da agenda local pela agenda estrutural na reforma educacional brasileira: o cenário a partir dos anos 2000	61
1.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Enfermagem: interloquções com a Licenciatura em Enfermagem	78
1.4 A Associação Brasileira de Enfermagem e o Conselho Federal de Enfermagem: posições na arena do jogo.....	85
CAPÍTULO II - OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: A RELAÇÃO ENTRE O BACHARELADO E A LICENCIATURA	91
2.1 A graduação em Enfermagem no Brasil: a representatividade do bacharelado e da licenciatura após os anos 2000	92
2.2 A relação estabelecida entre a licenciatura e o bacharelado a partir de seus componentes curriculares	97
2.2.1 Caracterização dos cursos de Licenciatura e Bacharelado das Universidades Públicas Estaduais	98
2.2.2 Aspectos formais dos cursos de Licenciatura em Enfermagem	102
2.2.3 A matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Enfermagem: uma análise documental	107
CAPÍTULO III - O CENÁRIO DA MICROIMPLEMENTAÇÃO DA LICENCIATURA EM ENFERMAGEM: A VISÃO DOS GESTORES EDUCACIONAIS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS	128
3.1 <i>Burocratas de la calle</i>: a perspectiva dos gestores educacionais a respeito da implementação da licenciatura em enfermagem	129
3.1.1 O construcionismo contextual em prol da Licenciatura em Enfermagem.....	132
3.1.2 A visão dos gestores educacionais a respeito da relação dos microimplementadores com a Licenciatura em Enfermagem	140
3.1.3 O posicionamento dos gestores educacionais a respeito da Licenciatura em Enfermagem.....	157
3.1.4 Os movimentos observados na implementação da Licenciatura em Enfermagem	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179
REFERÊNCIAS	188

ANEXOS	210
ANEXO A	211
ANEXO B	212
ANEXO C	213
ANEXO D	214
ANEXO E.....	215
ANEXO F.....	216
APÊNDICES	219
APÊNDICE A	220
APÊNDICE B.....	221
APÊNDICE C.....	222
APÊNDICE D	223
APÊNDICE E.....	224
APÊNDICE F	226

INTRODUÇÃO

A escolha da profissão de enfermeira pela pesquisadora teve seus fundamentos ainda na infância, vendo a mãe, atendente de enfermagem, desenvolver atividades básicas dessa área em uma comunidade carente e indo contra a tradição da família: a de ser professora. Entretanto, o caminhar profissional da autora encarregou-se de unir as duas profissões: a de docente e a de enfermeira.

No desenvolver das atividades de enfermagem em uma unidade básica de saúde, sempre foram enfatizadas as atividades individuais e coletivas de educação nessa área. Empiricamente, a observação dos nexos produzidos pelas políticas de educação e de saúde entrelaçadas despertou na pesquisadora a expectativa com relação à docência.

A estratégia foi desenvolver atividades como professora na educação profissionalizante até chegar à educação superior. Como docente do curso de graduação em enfermagem da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), encontrou no mestrado em educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o embasamento teórico-científico necessário para a compreensão das políticas de educação, relacionando-as com as políticas de saúde na formação dos profissionais enfermeiros, a partir do olhar dos egressos. Retornando às atividades docentes, após o afastamento para os estudos, pôde dar continuidade às pesquisas na área de confluência das políticas de educação e saúde, por meio das orientações científicas, em especial na formação de recursos humanos em saúde, além de colaborar com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPES). Os resultados da pesquisa do mestrado respaldaram modificações na elaboração do Projeto Pedagógico (PP) do curso de graduação em enfermagem da UEMS de 2012, que propôs um desafio: o ensino da Licenciatura em Enfermagem, em parceria com o bacharelado.

No entanto, as transformações ocorridas na educação superior brasileira após a década de 1990, especialmente no que se refere às licenciaturas, trouxeram novos desafios à implementação da Licenciatura em Enfermagem (LE) na UEMS e em outras instituições de ensino superior. Compreender a natureza deste fenômeno com maior profundidade atraiu o olhar da pesquisadora em doutoramento em Educação.

Desde a criação e consolidação dos cursos de graduação em enfermagem no Brasil, ocorridas na primeira metade do século XX, destaca-se a formação desse profissional a partir do grau acadêmico de bacharel, concedendo ao graduado, o título de enfermeiro. Embora o início do ensino de enfermagem no país tenha sido direcionado apenas à formação do

enfermeiro bacharel, desde a instituição das primeiras propostas curriculares dos cursos, tem-se discutido a formação do enfermeiro a partir de uma perspectiva de educador, voltado para as questões da educação em saúde (BAGNATO, 1994; SAUPE, 1998; GERMANO, 2003).

Entretanto, a concepção da formação de um enfermeiro para atuar em atividades de educação sanitária, a partir do contexto da saúde pública, sofreu tensionamentos para a retração do enfoque de promoção da saúde e prevenção de doenças entre as décadas de 1940 a 1970, com a expansão da indústria farmacêutica e de tecnologias médicas, com base em um enfoque curativista e hospitalocêntrico na área da saúde. Esse contexto propiciou a expansão de cursos de formação voltados aos auxiliares e técnicos de enfermagem¹, para o atendimento das necessidades dos serviços nessa área em expansão. A necessidade da formação de um maior número de profissionais da enfermagem para o alcance das necessidades do mundo do trabalho, gerou a necessidade de enfermeiros capacitados, inclusive pedagogicamente, para atuarem nesses cursos (BAGNATO, 1994).

Todavia, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, os professores atuantes nos cursos de auxiliares e técnicos de enfermagem, hoje denominados de agentes de educação profissional técnica de nível médio, eram enfermeiros bacharéis, sem formação pedagógica. Esse contexto propiciou a criação da Licenciatura em Enfermagem, instituída pela Portaria Ministerial nº 13, de 10 de janeiro de 1969, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de forma a capacitar os enfermeiros para atuarem na docência, em especial, direcionada ao ensino de nível médio técnico profissionalizante. De acordo com Secaf (1987) *apud* Valente (2005), o primeiro curso de LE do Brasil foi criado na Universidade Federal de Pernambuco, em 1969, sendo, aos poucos, ofertado em outras Instituições de Ensino Superior (IES) nas diferentes regiões do país.

Bagnato (1994) afirma que as discussões para uma reformulação do sistema de saúde brasileiro se adensaram na década de 1980, ao final da ditadura militar e com a abertura do país à democracia. Como consequência, a formação do enfermeiro também passou por debates de forma a se inserir no contexto social e político do momento. A criação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1988, colocou em destaque a perspectiva da prevenção de doenças e da promoção da saúde, para além do foco curativista, evidenciando, novamente, a necessidade da formação do enfermeiro a partir de uma perspectiva de educador. Ao longo da década de 1990

¹ Por questões histórico-econômicas e sociais do país, que não são o foco da discussão neste momento, a enfermagem pode ser composta por profissionais formados tanto no ensino superior, os enfermeiros, como formados na educação profissional técnica de nível médio, de acordo com a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem e dá outras providências.

e início dos anos 2000, por meio da reformulação curricular direcionada à enfermagem e da mudança no perfil das políticas públicas de saúde, o perfil da formação do enfermeiro educador foi sendo reforçado. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Enfermagem (DCEnf) de 2001 indicam que o enfermeiro, bacharel, deva desenvolver competências para o ensino em enfermagem, seja direcionado ao indivíduo, à coletividade, à equipe de enfermagem e, em específico na área da atenção básica em saúde, aos Agentes Comunitários de Saúde (ACS), de acordo com a Política Nacional da Atenção Básica², instituída pela Portaria do Ministério da Saúde nº 648, de 28 de março de 2006 (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2006).

No entanto, apesar da criação da LE e do traço histórico do enfermeiro enquanto educador (VILLA, 2000; VASCONCELOS; PRADO, 2004; BACKES et al, 2008), verifica-se junto à literatura da área que as discussões na formação desse profissional se concentram no âmbito do bacharelado. De acordo com Bagnato (1994) e Rodrigues (2005), os cursos de LE foram implementados, em sua maioria, de forma associada com o bacharelado, conforme o antigo modelo³ “3+1” utilizado em outros cursos de licenciatura.

Dessa forma, embora a LE não tenha sido foco específico de marcos normativos desde a sua criação, os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem (LBE) vêm procurando implementá-la a partir das transformações e do processo de incrementação decorrentes da política de educação superior, em especial, à que se refere às licenciaturas e ao bacharelado em enfermagem. Particularmente, a partir dos anos 2000, diversas orientações legais vêm demarcando o caminho que deve ser trilhado pelas licenciaturas. Embora essas mudanças e suas relações sejam analisadas no próximo capítulo, faz-se necessário destacar duas orientações legais que foram determinantes para o aprofundamento das discussões a respeito da implementação da LE: a Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 40, de 12 de dezembro de 2007 e a Lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009.

A Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que substituiu o Sistema de Informações Educacionais do Ensino Superior (SiedSup) pelo sistema eletrônico *e-MEC*, permite o cadastro do curso de graduação apenas como bacharelado ou licenciatura. Após dois anos, foi promulgada a Lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009, que trata da proibição de uma mesma pessoa ocupar duas vagas em instituições de ensino superior públicas,

² Revista pela Portaria nº 2.488, de 21 de outubro de 2011 e reestruturada pela Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017.

³ Formato de Licenciatura onde o estudante cursa os três primeiros anos no Bacharelado e, somente no último ano, realiza complementação pedagógica (MONTANDON, 2012, p. 49).

simultaneamente. Diante das mudanças propostas por esses marcos legais, os cursos de LE que eram ofertados em associação com o bacharelado em enfermagem vêm rediscutindo suas propostas curriculares, no sentido de atender ou não à cisão na oferta de licenciatura e bacharelado em enfermagem. Em especial, tal discussão vem ocorrendo nas IES federais e privadas, que compõem o sistema federal.

Essa situação criou embates e trouxe novas discussões à arena dos cursos de graduação em enfermagem, ao MEC, aos conselhos estaduais de educação e à Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), no sentido de interpretação e implementação da legislação pertinente, o que repercute no reconhecimento e autorização de funcionamento dos cursos de graduação, emitidos pelos referidos conselhos.

Assim, a partir dessas mudanças, os enfermeiros inseridos na área do ensino e, principalmente, os atuantes em cursos de LE, desencadearam uma série de reuniões para discutir os processos de implementação desses cursos que cada instituição vem desenvolvendo.

Esse movimento deu origem aos I, II e III Encontros Nacionais das Licenciaturas em Enfermagem, realizados em 2013, 2015 e 2016, respectivamente, a partir de discussões realizadas por docentes inseridos em cursos de LBE em parceria com a ABEn. Participaram das discussões instituições de educação superior federais, estaduais e particulares. As discussões do primeiro evento, realizado na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto, trouxeram à tona questões mais amplas, que envolvem negociações com instituições como o MEC, incluindo a questão do cadastro dos cursos no *e-MEC*, a interpretação das legislações para Licenciatura em Enfermagem e a valorização do professor universitário. Focalizaram, também, questões mais internas das instituições de ensino, como a própria formação pedagógica do professor enfermeiro e a dificuldade na relação entre as áreas específicas e as áreas de formação pedagógica (SEMINÁRIO NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM ENFERMAGEM, 2013).

Os encontros seguintes ocorreram nas cidades de Ribeirão Preto e Curitiba e avançaram nas discussões, mantendo o vínculo com as diferentes IES participantes desde o primeiro evento e ampliando os debates ao se constituir um Grupo Relator⁴, que conduziu os debates, inclusive

⁴ Desde 2012 um grupo de professores, inseridos em cursos de LE, vem organizando e promovendo debates a respeito de diferentes aspectos relacionados à L.E. Essas discussões vêm sendo viabilizadas em eventos promovidos por esse grupo em parceria com a ABEn-Nacional e por meio de redes digitais. Com a participação de diferentes instituições que ofertam a LE e que colaboram nas discussões, o grupo vem construindo documentos resultantes dos debates, que estão sendo encaminhados à ABEn e que traduzem os anseios, expectativas e propostas referentes à LE. Os docentes integrantes do Grupo Relator – Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem são: Adriana Katia Corrêa, José Renato Gatto Júnior, Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza, Maria José Clapis, Rosa Maria Rodrigues, Solange de Fatima Reis Conterno (GRUPO RELATOR, 2017).

mediando-os por meio eletrônico coletivo. Entre os temas discutidos, o grupo se dedicou à colaboração na nova redação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Enfermagem, no que se refere à Licenciatura em Enfermagem, sob coordenação da ABEn em parceria com o MEC.

Associada às mudanças no ensino superior, a educação profissionalizante, foco principal dos profissionais licenciados em enfermagem, também passou por modificações. A Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, afirma que os professores dos cursos técnico-profissionalizantes de nível médio devem possuir capacitação pedagógica para o exercício da docência. Os que ainda não a possuem, deveriam capacitar-se até 2020. Entretanto, na área da enfermagem, apenas o estado de São Paulo, por meio da Indicação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 64/2007, determinou que:

[...] estão habilitados para a docência na Educação Profissional Técnica de nível Médio, os profissionais graduados na área ou componente curricular do curso e licenciados (licenciatura plena, programa especial de formação pedagógica de docentes) além dos pós-graduados em cursos de especialização, especialmente planejados e aprovados para o fim de atuação docente (SÃO PAULO, 2007, s/p.).

Reforçando essa posição, a Indicação CEE nº 64/2007 e a Portaria COREN-SP/DIR/26/2007 determinam que o enfermeiro possua capacitação pedagógica para a atuação no ensino profissionalizante. A partir do que foi exposto, entende-se que, desde a sua criação, a LE passa por embates e discussões em um movimento de luta por seu reconhecimento e relevância. Situada na área da educação e destinada à formação de recursos humanos na área da enfermagem, seu processo de implementação se constitui em meio às tensões oriundas das discussões pertinentes à compreensão e articulação das políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, este trabalho procurou avançar nos estudos sobre o tema a partir de uma concepção que apreendesse o movimento engendrado nas políticas públicas educacionais brasileiras. Sendo tal contexto influenciado pelas orientações dos organismos internacionais a partir de acréscimos e (re)contextualizações, retratados nas transformações ocorridas na política de formação de professores, incluindo as direcionadas aos cursos de LE.

Diante dessa configuração, busca-se, a partir do Doutorado em Educação, a ampliação do arcabouço teórico-metodológico que permita compreender o processo de implementação da Licenciatura em Enfermagem. A tese defendida por este trabalho é de que os cursos de LBE, a partir de sua base histórica e material, concebem o enfermeiro enquanto um educador desde a sua formação inicial, no bacharelado, estando a licenciatura, imbricada nesse processo. Sob esse aspecto, os cursos de LBE refutam a separação da licenciatura e do bacharelado em

enfermagem, instituída por meio dos marcos regulatórios e avaliativos da política educacional brasileira.

Para a compreensão deste fenômeno, entende-se que as possibilidades de reflexão e análises desencadeadas a partir das políticas públicas educacionais são ricas, em especial, no que se refere à diversidade de olhares e concepções de abordagens. Dessa forma, para balizar a organização das ideias apresentadas neste estudo, optou-se por compreender o movimento engendrado na implementação das políticas como um fenômeno vivo e contínuo. Isso significa que as redes e as arenas políticas sofrem interferências da configuração dinâmica dos processos político-administrativos.

Nesse sentido Palumbo (1994, p. 8) aponta que a política consiste em “[...] um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes”. O autor afirma que a política extrapola os dizeres de uma lei, afinal, sua construção ocorre concomitante ao desenvolvimento dos fatos, no fluxo dos movimentos pertinentes à construção, reconstrução e adaptação.

Em sentido mais estrito, quanto à política pública, ele vai defender que a “[...] sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar problemas públicos” (PALUMBO, 1994, p. 8). Ainda com relação à definição de política pública, Souza (2007) traz contribuições de diferentes autores:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA, 2007, p. 68).

Ao final, a autora resume a política pública como a área do saber que procura, concomitantemente, analisar a ação do governo e/ou colocá-lo em ação, como uma variável independente e, se necessário, sugerir modificações na direção dessas ações, como uma variável dependente (SOUZA, 2007). Para Palumbo (1994), a política pública consiste na organização do governo no sentido de atender às reais necessidades públicas. Sob esta ótica, a política de educação é considerada política pública social, uma vez que elabora, propõe e implementa ações voltadas para atender às necessidades sociais (AZEVEDO, 2001; DRAIBE, 2001;

ARRETCHE, 2004). Dessa forma, a proposta deste estudo se encontra na área da análise de políticas públicas.

A análise de políticas públicas caracteriza-se por ser um espaço de conhecimento multidisciplinar, que se propõe a explicar a natureza e os processos da política em questão. Seu foco consiste em responder o “como” e o “porquê” de o governo fazer ou não fazer determinada ação que trará consequências para a vida dos cidadãos (SOUZA, 2007).

De acordo com Souza (2007), há uma série de modelos explicativos que podem ser utilizados para a compreensão do porquê e do como na análise das políticas públicas. Um dos modelos citados pela autora é o ciclo de políticas.

O ‘policy cycle’ constitui-se em uma ferramenta interessante dentro da abordagem da ‘policy analysis’, por apresentar, de forma objetiva e organizada, a sequência de elementos do processo político-administrativo, permitindo a compreensão e a análise da configuração do poder, das redes sociais e políticas e das ações político-administrativas, envolvidas em cada uma de suas fases de análise (FREY, 2000).

Uma vez que a concepção do ciclo de políticas está relacionada ao movimento característico desse contexto, diferentes autores trabalham com essa proposta, havendo diversidade na definição e organização dos estágios, de acordo com o referencial teórico de cada autor, como Frey (2000), Ball e Bowen (1992), Palumbo (1994) e Villanueva (2014).

De acordo com Palumbo (1994), o ciclo de políticas é composto pela organização da agenda, formulação, implementação, avaliação e, eventualmente, término da política. O autor destaca que entre as fases da formulação, da implementação e da avaliação, podem ocorrer revisões a respeito da política, o que caracteriza o movimento contínuo do processo, levando à sua reformulação.

Para Villanueva (2014), o ciclo de políticas demonstra que a política pública não é uma decisão automática e única do Estado, mas se caracteriza como um processo que envolve uma complexidade de decisões, entrelaçando as iniciativas das organizações sociais e da instância governamental. O autor ainda ressalta que:

No obstante los diversos cortes analíticos y las diferencias terminológicas, todos los estudiosos del desarrollo de la política coinciden en sostener que los integrantes necesarios e interrelacionados de toda política son: la existencia de una determinada situación problemática para cuya modificación en el sentido deseado se elige y efectúa un determinado curso de acción que produce ciertos resultados más o menos

diferentes de los deseados y, en consecuencia, obliga a revisar el curso de acción elegido⁵ (VILLANUEVA, 2014, p. 16).

Destaca-se que, embora o ciclo de políticas organize as etapas de forma didática, no movimento real das práticas políticas, os atores envolvidos desenvolvem-nas de forma interativa e, às vezes, concomitante. O que não diminui sua relevância para o estudo, pois os processos de aprendizagem política e administrativa encontram-se, realmente, em todas as fases do ciclo, ou seja, a análise e o controle do impacto podem ser desenvolvidos em todas as etapas desse processo político, e não somente ao final, trazendo maior ganho e propiciando uma contínua reformulação da política (FREY, 2000).

Em especial, no que se refere à análise de processos de implementação, Frey (2000) aponta que é possível optar por uma abordagem direcionada à análise da qualidade material e técnica de projetos e programas. Esta abordagem se concentrará nos conteúdos dos programas e planos previstos, estabelecendo uma comparação entre os resultados planejados e os alcançados, avaliando até onde foram cumpridas as propostas e quais foram as dificuldades de implementação.

A presente pesquisa pretendeu direcionar-se a partir de outra possibilidade de análise dos processos de implementação, que consiste na análise das estruturas político-administrativas e na atuação dos atores envolvidos. Essa possibilidade mantém seu foco no processo de implementação, ou seja, na descrição do como e na explicação do porquê as ações foram realizadas, além de quais atores estavam envolvidos, suas motivações e quais os resultados alcançados (FREY, 2000).

Com o objetivo de melhor responder às questões norteadoras desta proposta de estudo e condizente com o referencial teórico escolhido para balizar as discussões a respeito das políticas públicas, embasou-se nos conceitos de Villanueva (2014) para as discussões pertinentes à implementação da Licenciatura em Enfermagem.

De acordo com Villanueva (2014), na segunda metade dos anos de 1970 houve um crescimento na produção de literatura referente à implementação das políticas, com um enfoque maior nas práticas organizacionais e administrativas, que haviam sido relegadas a um segundo plano por conta da relevância concedida a análise, ao desenho e a escolha das políticas.

⁵ Não obstante as diferenças analíticas e terminológicas diferentes, todos os estudantes do desenvolvimento da política concordam em argumentar que os membros necessários e inter-relacionados de qualquer política são: a existência de uma certa situação problemática para cuja modificação no sentido desejado é escolhida e realiza um certo curso de ação que produz certos resultados mais ou menos diferentes dos desejados e, conseqüentemente, obriga a rever o curso de ação escolhido (tradução da autora).

Implementar significa fazer, realizar, colocar em prática, ou seja, demonstra a ação que se exerce sobre determinado objeto que se encontra com algum defeito, sob determinado ponto de vista, a fim de que ele alcance a perfeição ou sua forma final. É evidente que o objeto implementado é a política, assim, evidencia-se a diferença entre a política e o ato de implementá-la (VILLANUEVA, 2014).

A implementação é composta por uma sequência programada de ações, envolvendo uma série de atores no desempenho de várias operações, que podem ser de natureza repetitiva e progressiva, individual e coletiva, que procuram atingir o objetivo final proposto (VILLANUEVA, 2014).

Pressman e Wildavsky (1973), *apud* Villanueva (2014), realizaram um ensaio a respeito do caso Oakland⁶, que se tornou o primeiro estudo científico a apresentar conceitos a respeito da implementação. Em suas análises os autores concluíram que, para as políticas alcançarem seus objetivos, não deve estar presente uma série de fatores que frequentemente incidem negativamente na sua realização. Um deles é caracterizado pela multiplicidade de participantes e perspectivas e o outro, pela multiplicidade de decisões e pontos claros.

Para se verificar, empiricamente, a complexa configuração de muitos participantes na implementação de determinada política, devem-se verificar os seguintes pontos:

- a) a localizar y enumerar las instancias gubernamentales y no gubernamentales que intervienen en el programa de implementación; b) a determinar su tipo de "conexión con el programa", es decir, qué papel juegan y qué peso tienen en el desarrollo de las acciones; c) a identificar su "perspectiva y mayores objetivos" dentro del programa; d) y su "sentido de urgencia" en el desempeño de sus actividades de colaboración⁷ (VILLANUEVA, 2014, p. 50).

O segundo fator, que diz respeito à multiplicidade de decisões e pontos de elucidação, pode ser investigado a partir de

⁶ Entre os programas federais norte-americanos – que constituíram um importante marco para o desenvolvimento de pesquisas em implementação de políticas – destaca-se o estudo de caso de PRESSMAN e WILDAVSKY (1984) sobre a implementação de um programa de criação de empregos na cidade de Oakland (Califórnia). Em 1966, a *Economic Development Administration*, um organismo federal, concede subvenções no valor de 23 milhões de dólares a empresas de Oakland com o intuito de criar três mil empregos; três anos mais tarde, só haviam sido gastos 4 milhões de dólares e gerados sessenta e oito novos empregos. O mérito do estudo pioneiro de Pressman e Wildavsky foi demonstrar que, apesar da decisão do nível central, a operacionalização do programa apresentava inúmeros obstáculos no nível local, em contraposição a trabalhos anteriores que defendiam a ideia de que a implementação se restringia ao cumprimento da política, uma vez que a primeira não era considerada no desenho da segunda, sob o pressuposto de que a decisão de uma autoridade seria automaticamente cumprida (NAJBERG; BARBOSA, 2006, p.1).

⁷ Localizar e listar as instâncias governamentais e não-governamentais que intervêm no programa de implementação; b) determinar seu tipo de "conexão com o programa", ou seja, qual o papel que desempenham e que peso têm no desenvolvimento das ações; c) identificar sua "perspectiva e objetivos maiores" dentro do programa; d) e seu "senso de urgência" no desempenho de suas atividades colaborativas (tradução da autora).

a) las decisiones de colaboración que son indispensables para que la implementación de la política avance; b) los actores personales o las organizaciones cuya intervención en los diversos puntos de decisión sea indispensable para la marcha de la política; c) identificar y sumar los puntos de decisión; d) identificar y sumar los "claros", las aprobaciones que es indispensable concedan los participantes singulares; e) la identificación de cuáles actores pueden ser calificados de "independientes" en sentido estricto y cuáles son dependientes (por razones económicas, políticas, ideológicas...) de otros en el momento de las decisiones de cooperación⁸ (VILLANUEVA, 2014, p. 51).

Em consonância com a perspectiva teórica apresentada por Villanueva (2014), Draibe (2001, p. 30) aponta que “as avaliações de processo, de natureza qualitativa, buscam identificar os fatores facilitadores e os obstáculos que operam ao longo da implementação e que condicionam, positiva ou negativamente, o cumprimento das metas e objetivos”. Para a autora, tais fatores podem ser entendidos como condições institucionais e sociais dos resultados. Ela também destaca que é imprescindível identificar os condicionantes do processo, que determinam o êxito ou o fracasso dos programas.

A fim de contribuir para a discussão dos determinantes do processo, a autora montou uma proposta de análise de processo de implementação, denominando-o de “anatomia do processo geral de implementação” (DRAIBE, 2001, p. 31), composto por subprocessos ou sistemas. As estruturas fundamentais para a compreensão do processo, de acordo com a autora, direcionam-se para o sistema gerencial e decisório, sistema de seleção, sistema de capacitação, sistemas internos de monitoramento e avaliação, sistemas logísticos e operacionais e processos de divulgação e informação.

Vale ressaltar que, em se tratando de um processo de implementação de determinada política pública, como a política nacional de formação de professores para a constituição do enfermeiro licenciado, a realização direta ou indireta de determinadas ações dependerá não somente dos níveis superiores de governo. Uma vez que o fazer acontecer da política tal como ela está proposta se dá, em especial, nos níveis inferiores do sistema, onde se encontram os *burocratas de la calle*⁹, termo utilizado por Lipsky (1976), *apud* Villanueva (2014). São estes que implementam em seus locais de trabalho, as (re)interpretações das políticas.

⁸ As decisões colaborativas que são indispensáveis para a implementação da política para avançar; b) atores ou organizações pessoais cuja intervenção nos diversos pontos de decisão é essencial para o progresso da política; c) identificar e adicionar os pontos de decisão; d) identificar e adicionar as "clear", as aprovações indispensáveis para os participantes únicos; e) a identificação de quais atores podem ser qualificados como "independentes" no sentido estricto e os caules são dependentes (por razões econômicas, políticas, ideológicas ...) de outros no momento das decisões de cooperação (tradução da autora).

⁹ Termo utilizado por Lipsky (1977), referindo-se aos responsáveis pela implementação da política nos ambientes de trabalho, nas atividades do dia a dia.

Nesse sentido, inserem-se os conceitos de macroimplementação e microimplementação, de autoria de Paul Berman (1980), *apud* Villanueva (2014), nos quais as decisões macro estão relacionadas às condições necessárias para que determinada política seja posta em prática em determinado local. Dessa forma, pode-se afirmar que os aspectos de macroimplementação para os cursos de LE são mobilizados pela instância central, ou seja, o MEC, por meio dos marcos legais, regulatórios e avaliativos impostos pelo contexto do ensino superior brasileiro, e influenciados pelas orientações dos organismos internacionais. Já a microimplementação se refere às atitudes realizadas pelos agentes locais, na prestação de serviços, em seus espaços específicos, abarcando uma adaptação mútua para sua realização. Nesse sentido, a microimplementação se insere a partir do contexto dos sistemas estaduais de ensino e, em específico, pelas instituições que implementam essa licenciatura, ou seja, os cursos de Licenciatura em Enfermagem.

É importante ressaltar que a implementação de uma política envolve um processo de tensão entre as partes e que esse movimento não acontece de forma isolada ou apenas sob um único viés. Ao contrário, contextualiza-se de forma histórica e social, agregando participantes com diferentes intenções, o que gera discussões, propostas e encaminhamentos resultantes das negociações, incluindo avanço, retrocessos e acordos, dos embates travados (PALUMBO, 1994). Sob esse aspecto, a relação estabelecida entre os contextos de macro e de microimplementação para os cursos de LE, propiciará ou não, a implementação de determinada política, condicionando seus resultados.

Nesse sentido, a constituição das leis, das iniciativas públicas sociais, dos condicionantes econômicos e das regras sociais implementadas pelo aparelho estatal com o propósito de organizar a atividade humana coletiva, está relacionada de forma direta ou indireta com as concepções de mundo e propostas de sociedade que se estabelecem de forma hegemônica. Assim, as atividades das instâncias executiva, legislativa e judiciária do aparelho estatal estão direta e indiretamente articuladas com os setores responsáveis pela organização e direção da sociedade. E o resultado da correlação de forças presentes na sociedade, a partir de determinada conjuntura, é que determinará o grau e a intensidade da materialização, a partir das instâncias do aparelho estatal, das concepções e projetos propostos (MARTINS, 2011).

Nesse processo, o Estado assumirá determinada postura com o intuito de garantir o objetivo almejado. Na área da educação brasileira, o Estado possui o poder e a autoridade necessários para a condução educativa da sociedade, articulando os diferentes setores a fim de produzir uma educação que atenda aos interesses da sociedade. Para Gramsci (2016), o Estado se torna educador à medida em que procura determinar padrões de civilização e cidadania, por

meio de instituições legitimadas, como a escola e o direito. De acordo com Freitas (2007, p. 133), “na noção de um Estado-educador condensam-se a dimensão política e a dimensão cultural da ação estatal na produção de hegemonia e dominação”. Para alcançar os resultados pretendidos, existem várias possibilidades de organização do Estado-educador, que dependerão das intrínsecas e complexas relações entre os diferentes grupos no poder, de acordo com Macciochi (1980). Dessa forma, a perspectiva de Estado educador adotada por este estudo se baseia na contribuição de Gramsci no que se refere à postura do Estado nação no sentido de melhorar a educação ofertada para o desenvolvimento educacional, econômico e cultural.

Partindo do pressuposto de que o Estado-educador e as IES se encontram em um movimento dialético e sendo o objeto desta pesquisa o processo de implementação dos cursos de Licenciatura em Enfermagem nas Universidades Públicas Estaduais, entende-se que diferentes e múltiplos atores estão inseridos nesse cenário, discutindo e negociando decisões a partir de diferentes contextos e sistemas de ensino. Considerando essa premissa e ressaltando a importância da formação de professores em enfermagem, que subsidiarão suas ações a partir de referenciais pedagógicos, este estudo questiona: como a Licenciatura em Enfermagem vem sendo implementada nas universidades públicas estaduais? E por quê são implementadas dessa forma? Quais embates, avanços e entraves ocorrem na implementação da Licenciatura em Enfermagem? Quem são e quais os papéis desempenhados pelos gestores educacionais envolvidos nesse processo? As questões listadas embasarão as análises que serão realizadas por meio do percurso metodológico proposto.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de implementação da Licenciatura em Enfermagem nas universidades públicas estaduais do Brasil, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em enfermagem e de formação de professores, de 2001 e de 2002, respectivamente.

- analisar a política nacional voltada para a formação de professores e sua intersecção com a Licenciatura em Enfermagem, relacionando as ações desencadeadas pelo Ministério da Educação e sua configuração ao longo dos anos 2000;
- apreender e discriminar as matrizes curriculares dos cursos de LE, identificando os fatores caracterizadores da relação estabelecida entre o bacharelado e a licenciatura, com vistas a explicitar a materialização da política pelas instituições do sistema estadual;
- identificar como ocorreu o processo de implementação da LE nas universidades públicas estaduais brasileiras, considerando os atores e o contexto envolvidos, a partir da visão dos gestores educacionais.

Considerando o referencial teórico apresentado e os objetivos da pesquisa, organizou-se o percurso metodológico a ser seguido. Como orientado por Minayo (1994), que denomina a pesquisa um labor artesanal, este estudo procura se constituir organizado cientificamente. A revisão bibliográfica foi realizada com o intuito de permitir a confrontação teórica das intenções do pesquisador e atores sociais envolvidos em determinado campo de interesse, a partir de um contexto histórico-social (MINAYO, 1994). Para este estudo, foram consultadas publicações científicas das áreas da educação e da saúde, a partir de teses, dissertações, artigos e livros.

A revisão bibliográfica sobre a questão do processo de implementação da LE, demonstrou que além da concentração das publicações sobre o ensino em enfermagem se inserirem no campo do bacharelado, as produções relacionadas à LE quase não discutem sobre os aspectos histórico e político de sua implementação. Tal cenário também foi encontrado por Nóbrega-Therrien et al (2015) ao realizarem o mapeamento de produções científicas para a análise da história de formação do enfermeiro docente. As autoras apontam que os estudos na área da enfermagem não se direcionam para a formação ou para a prática pedagógica dos docentes enfermeiros. Entre 62 trabalhos analisados, apenas 10 se referiam à LE, todavia, não direcionados à perspectiva de formação pedagógica, mas apresentando relatos de experiência a respeito de alunos dos cursos de LE.

A partir do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, realizou-se uma busca por trabalhos científicos utilizando os termos “licenciatura” e “enfermagem”. Restringindo a procura para as áreas de educação e de enfermagem, foram encontrados, ao total, 660 trabalhos entre teses e dissertações. Após análise dos títulos foram selecionados 16 trabalhos, dos quais, após leitura minuciosa dos resumos, foram elencados oito estudos, três teses de doutorado e cinco dissertações de mestrado, que se aproximavam da temática pertinente à Licenciatura em Enfermagem. Destes, quatro são pertencentes a programas de pós-graduação na área da educação e quatro a programas de pós-graduação na área da enfermagem. E embora tratem da Licenciatura em Enfermagem e tragam relevantes colaborações para esta pesquisa, quatro estudos elencados não abordam questões específicas a respeito de sua implementação.

O primeiro deles é a tese “Proposição sobre a formação e a identidade docente em enfermagem”, de Larissa Angelica da Silva Philbert, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Enfermagem de Ribeirão Preto, que aborda a constituição da identidade docente em acadêmicos do 1º ao 4º ano do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, da Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto. A partir da voz dos discentes, a autora trouxe dados a respeito da organização e implementação do curso, demonstrando sua influência no

processo de constituição docente do enfermeiro. O segundo, a dissertação de mestrado de Camila Bernardi de Novaes, intitulada “Promoção da saúde na educação básica: possibilidades e desafios para Licenciatura em Enfermagem”, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Enfermagem de Ribeirão Preto, procurou investigar a inserção do acadêmico de Licenciatura em Enfermagem em atividades de promoção da saúde voltadas à Educação Básica. Embora não tivesse sido contemplada entre os objetivos da dissertação, a pesquisa trouxe uma discussão a respeito da fragilidade da legislação condutora da LE, bem como das possibilidades de atuação desse profissional e da necessidade de maiores debates e estudos a esse respeito.

O terceiro trabalho, a dissertação com o título “Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem”, de autoria de Aniandra Karol Gonçalves Sgarbi, pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, traz um pouco da história da Licenciatura em Enfermagem, agregando informações relevantes a respeito de sua evolução no país, ao procurar compreender a constituição de enfermeiros docentes em cursos técnicos em enfermagem, no município de Dourados, Mato Grosso do Sul. O estudo aponta o aumento da possibilidade empregatícia do enfermeiro na educação profissional técnica de nível médio e a necessidade de maior preocupação para com a formação dos enfermeiros docentes.

E por fim, o último estudo elencado que não aborda diretamente a implementação da LE, é a dissertação intitulada “A formação dos licenciados em enfermagem: foco no Sistema Único de Saúde?”, de autoria de Ana Carolina Silva Teles pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Enfermagem de Ribeirão Preto. Por meio da realização de grupos focais com os acadêmicos do último ano do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem da USP, de Ribeirão Preto e da análise do projeto político-pedagógico do referido curso, a autora procurou analisar como se constitui a relação entre a formação propiciada e o SUS. Nesse sentido, este estudo traz importantes informações a respeito de como o Bacharelado e a Licenciatura em enfermagem estavam organizados e vinham sendo implementados pela instituição participante da pesquisa.

Destaca-se, a seguir, as quatro teses e dissertações que abordaram processos de implementação da LE, a partir de diferentes perspectivas. O trabalho que apresenta maior aproximação com a proposta deste estudo, contemplando o início do movimento de implementação da Licenciatura em Enfermagem, é a tese de Maria Helena Salgado Bagnato, intitulada “Licenciatura em Enfermagem: para quê?”, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, que teve como orientadora a Professora Doutora Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi.

A tese, defendida em 1994, apresenta os enfoques histórico, social, político e econômico do panorama no qual se formulou e se encontrava a Licenciatura em Enfermagem até a década de 1970, ou seja, o início de sua implementação. O estudo demonstrou que houve uma relação entre a tendência econômica presente no país e a forma de organização do trabalho para prestar assistência à saúde no período em questão, com o estímulo do Estado à privatização da saúde. A criação da Licenciatura em Enfermagem foi justificada pela existência de dois cursos profissionalizantes na época: o de auxiliar e o de técnico em enfermagem. Estes profissionais atendiam melhor aos interesses dos empregadores pelo menor custo empregatício, levando a maior acúmulo de lucro. No entanto, em muitos hospitais profissionais encontravam-se auxiliares e técnicos de enfermagem sem qualificação adequada e, embora houvesse enfermeiros licenciados, não foi oportunizada a esses profissionais a possibilidade de qualificar os trabalhadores da enfermagem sem a formação prevista. A autora também retoma alguns fatos ocorridos na educação, na economia e na política da época, que também justificaram a criação dos cursos de Licenciatura em Enfermagem, como o aumento do número de escolas profissionalizantes de enfermagem e o avanço da legislação dos cursos de licenciatura. Para a autora, esses fatores associados indicam que determinantes históricos (políticos, econômicos e educacionais) propiciaram o surgimento do curso e, quando em 1968 a categoria passou a solicitá-lo, já havia espaço para a sua criação.

O segundo trabalho citado se refere à tese de doutorado “Diretrizes curriculares para a graduação em enfermagem no Brasil: contexto, conteúdo e possibilidades para a formação”, de autoria de Rosa Maria Rodrigues, orientada pela Professora Doutora Maria Helena Salgado Bagnato, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 2005. Embora o foco deste trabalho tenham sido as DCEnf, de 2001, a autora faz um percurso histórico desde o final da década de 1980 até o início dos anos 2000, contextualizando as transformações curriculares pertinentes à graduação em enfermagem. Nesse levantamento histórico, a autora aponta que a Licenciatura em Enfermagem foi pauta de discussões e embates entre o MEC e a classe dos enfermeiros, representada pela ABEn, especialmente na década de 1980, com a defesa dessa entidade de inclusão da formação pedagógica integralmente no currículo mínimo do enfermeiro, proposta que foi excluída quando da aprovação final da legislação. Nas discussões sobre diretrizes de 2001, esta questão foi perdendo força diante das novas orientações para formação de professores, que definiram que as licenciaturas deveriam constituir-se em cursos com projetos político-pedagógicos próprios. O estudo demonstra que na enfermagem essa é uma questão não resolvida, com encaminhamentos diferentes, mas que

tem buscado garantir que a licenciatura da área não se dê desarticulada da formação inicial, sendo que esta foi a principal preocupação durante todo o processo de discussão da temática.

O terceiro estudo, intitulado “A formação do licenciado em enfermagem no estado do Pará: as prescrições curriculares no período de 1977 a 2006”, de autoria de Mônica Florice Albuquerque Alencar, é uma dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), de 2010, orientada pelo Professor Doutor Genylton Odilon Rêgo da Rocha. Embora este estudo contemple apenas a implementação do curso de Licenciatura em Enfermagem na UFPA, a autora traz a contextualização histórica, social, política e econômica do período estudado (1970-2006). Enquanto aborda as transformações curriculares para os cursos de graduação em enfermagem, nas modalidades bacharelado e licenciatura, a autora aponta como essas mudanças foram vivenciadas no curso em questão, trazendo os embates, avanços e conflitos presentes em cada período. É relevante destacar que o estudo demonstra como o curso procurou atender às legislações da educação e da saúde, no que se refere ao enfermeiro bacharel e ao licenciado, mas que encontrou sua própria forma de organização e integração dessas modalidades a partir de suas vivências e experiências.

O último trabalho selecionado, a dissertação de mestrado denominada “A Licenciatura em Enfermagem: uma exigência legal para a docência?”, foi desenvolvida por Tábata Cristina Gomes dos Santos, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, em 2016, sob a orientação do Professor Doutor Anderson Machado Rodrigues Alves. O objetivo desse trabalho foi analisar a importância atribuída à Licenciatura em Enfermagem para a atuação do enfermeiro como docente em cursos técnicos de enfermagem. Para tal, a autora realizou uma retrospectiva sobre o ensino de enfermagem no Brasil, destacando a criação e a atual situação dos cursos de LE no país, elencados pelo sistema *e-MEC*. Dessa forma, sua análise do atual cenário se concentrou nos cursos de LE ofertados pelas IES federais e privadas e foi adensada a partir de entrevistas realizadas com professores e coordenadores de quatro instituições de ensino profissionalizante privadas do município de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro. Vale destacar que a pergunta norteadora do estudo versa a respeito da obrigatoriedade da LE para a atuação docente dos enfermeiros nos cursos de educação profissional técnica de nível médio e, da suficiência ou não, da oferta da LE para atender a tal exigência. Entre os seus resultados, a autora concluiu que, de fato, a obrigatoriedade de formação na LE para os enfermeiros atuarem nos cursos de nível médio formadores de técnicos de enfermagem encontra respaldo legal, mas ainda não é cumprida no cotidiano das escolas de educação profissional técnica de nível médio. A autora ainda alerta

para a urgente necessidade de formação de enfermeiros licenciados, a fim de atender à demanda necessária para a formação dos técnicos de enfermagem do país.

Embora nenhum dos trabalhos listados acima trate a Licenciatura em Enfermagem a partir da perspectiva do ciclo de políticas ou, especificamente, a partir do enfoque da fase de implementação de políticas, a pesquisa realizada por Bagnato (1994), respondendo ao porquê da criação da Licenciatura em Enfermagem e o início de sua implementação, adquire continuidade no trabalho de Rodrigues (2005), quando este demonstra como foram se constituindo as orientações curriculares para a formação do enfermeiro em 1994 e em 2001, incluindo as discussões pertinentes ao tema. Esses dois trabalhos citados abordam a questão da Licenciatura em Enfermagem a partir de uma concepção mais ampla, enfocando as orientações a partir da instância central para a sua implementação. A dissertação de Alencar (2010) faz outro caminho quando enfoca a implementação da Licenciatura em Enfermagem em uma instituição de ensino superior pública, a partir de uma perspectiva mais específica para o curso em questão. O estudo de Santos (2016) não se constituiu em uma pesquisa de análise de políticas, mas apresenta fatos históricos e considerações relevantes para a discussão do processo de implementação da LE, demonstrando a atualidade e a importância da temática.

Avançando na busca por trabalhos científicos relacionados ao processo de implementação da LE, realizou-se uma procura por artigos publicados em períodos científicos inseridos na biblioteca eletrônica denominada *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), a partir do seguinte descritor: licenciatura em enfermagem. Foram encontrados ao total 90 resultados. Destes, após análise dos títulos, foram elencados 12 artigos para uma leitura detalhada dos resumos e apreciação sobre o conteúdo geral dos trabalhos. Por fim, foram elencados seis artigos que, de diferentes maneiras, abordam a questão da implementação da LE, apresentados a seguir em ordem cronológica de publicação.

Em 1972 foi publicado o artigo “Licenciatura em Enfermagem: participação da Faculdade de Enfermagem da UFPe”, sob a autoria de Maria José Banza de Arruda. O artigo relata a criação do primeiro curso de LE no país, ocorrido na Universidade Federal de Pernambuco (UFPe), em 1972, discorrendo sobre as dificuldades na interpretação da legislação sobre o curso de enfermagem ser de nível superior, e o fato de a licenciatura ser cursada após o bacharelado. Por fim, optou-se pela conclusão do curso de Bacharelado em Enfermagem para a posterior matrícula na LE, seguindo o relato da matriz curricular adotada pelo curso. Ao total, deveriam ser concluídos 520 horas de carga horária, ou 35 créditos entre conteúdos de teoria e prática pedagógica. É importante ressaltar que o curso procurou se organizar de forma a desenvolver as práticas de ensino em escolas de 1º e 2º graus e em cursos formadores de auxiliares e de técnicos em enfermagem. Por fim, a autora afirma que a capacitação

pedagógica do enfermeiro vem atender não somente às necessidades dos cursos de formação profissional de nível médio, mas também às diversas situações enfrentadas no campo de trabalho que necessitam de conhecimento específico na área da educação.

O artigo intitulado “Repensando a licenciatura em enfermagem à luz das diretrizes curriculares”, de autoria de Maria de Graça Corso da Motta e de Miriam de Abreu Almeida, publicado em 2003, tem como objetivo relatar a elaboração da proposta curricular para o Curso de Licenciatura em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O trabalho traz um breve histórico da criação da LE no Brasil. Na sequência, desenvolve-se uma discussão de como reestruturar o currículo do curso de LE da UFRGS, uma vez que este era ofertado como uma segunda graduação, na modalidade de ingresso de diplomado, após a conclusão do bacharelado em enfermagem. Verifica-se a preocupação do curso em manter a oferta da LE, procurando se adequar às orientações de carga horária presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN) de 2002.

Enquanto desdobramento de sua tese de doutorado, Rosa Maria Rodrigues publicou em 2007, em parceria com Maria Helena Salgado Bagnato, o artigo denominado “Diretrizes Curriculares da Graduação de Enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas”. O trabalho apresenta o processo de elaboração das DCENf, de 2001, destacando a adoção de conceitos pedagógicos e metodológicos, sem maiores discussões e reflexões pela área da enfermagem. As autoras destacam que tais conceitos são advindos de discursos de organizações internacionais e não concebidos a partir das discussões internas da categoria. Com relação à LE, o estudo aponta uma maior incidência em sua discussão que, gradativamente, foi se enfraquecendo ao longo dos anos de 1990 e início de 2000. Tal fenômeno é compreendido pelas autoras a partir das orientações das diretrizes específicas para a formação de professores, de 2002. No entanto, o estudo ressalta a preocupação da categoria em garantir que a LE não ocorra de forma desarticulada do bacharelado.

O artigo intitulado “Formação na Graduação em Enfermagem no Estado do Paraná”, tendo como autores Rosa Maria Rodrigues e Sebastião Caldeira, foi publicado em 2009 e discute como os cursos de graduação em enfermagem ofertados no estado do Paraná procuraram implementar as DCENf, de 2001. Os dados apontam uma predominância na oferta de cursos no grau de bacharelado sobre os cursos de licenciatura e bacharelado. Os autores abordam a problemática da formação docente na enfermagem, discorrendo que até se iniciarem as discussões a respeito de uma legislação específica para as licenciaturas, a LE era ofertada em associação com o bacharelado. Todavia, após a criação das DCN, de 2002, os cursos de LBE passaram a discutir a sua organização, no sentido de contemplar a legislação educacional

que instituiu a oferta em separado dos cursos de licenciatura. Ao analisar os PPs dos cursos de graduação em enfermagem do Paraná, o estudo demonstrou que três cursos procuraram manter a oferta associada da Licenciatura e do Bacharelado em Enfermagem, podendo a licenciatura ser optativa ao discente. Em alguns cursos, foram mantidos conteúdos de perfil pedagógico e, em outros, há a indicação de uma dimensão pedagógica do currículo, sem, contudo, a oferta específica de disciplinas pedagógicas. Entre as considerações do estudo, destaca-se a questão de as universidades públicas procurarem exercer sua autonomia na oferta em associado da licenciatura e do bacharelado em enfermagem.

Com o objetivo de melhor compreender o processo de organização e acompanhamento do processo de implementação do curso citado no título, em 2001 foi publicado o artigo denominado “Perfil de estudantes ingressantes em licenciatura: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo”, de autoria de Adriana Katia Corrêa, Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza, Ronildo Alves dos Santos, Maria José Clapis e Nilton César Granvile. Considerando os discentes enquanto sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem, o artigo conta um pouco a história do curso, que anteriormente ofertava a licenciatura como uma extensão do bacharelado e que foi reformulado, redesenhado, criando-se um novo curso, a partir da licenciatura articulada ao bacharelado. Na sequência o estudo apresenta dados a respeito da caracterização dos ingressantes, que fornecem elementos importantes para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor, considerando a construção de estratégias que possam contribuir para a aprendizagem do acadêmico, a partir da opção do curso pela pedagogia crítica.

Por fim, o último artigo selecionado foi publicado em 2011, com o título “Licenciatura e bacharelado em enfermagem: experiências e expectativas de estudantes, de autoria de Sueli Maria dos Reis Santos, Maria Cristina Pinto de Jesus, Miriam Aparecida Barbosa Merighid, Déise Moura de Oliveira, Marcelo Henrique da Silva, Carla Toscano Carneiro e Priscila Sanches Aquino. O estudo foi direcionado à compreensão de como vem se dando a experiência dos acadêmicos em cursar a licenciatura e o bacharelado concomitantemente, tendo sido realizado em um curso de LBE de uma universidade pública do interior do estado de Minas Gerais. Os dados encontrados trazem colaborações para a discussão do tema, uma vez que apontam o desconhecimento dos discentes a respeito da LE e a desarticulação entre a licenciatura e o bacharelado. Os autores apontam que tal contexto se encontra relacionado à oferta das disciplinas da LE apenas pela Faculdade de Educação da instituição participante, o que dificulta o processo de comunicação com o curso de Bacharelado em Enfermagem, e sendo ministradas por docentes não-enfermeiros, ou seja, não inseridos no contexto da área da

enfermagem e suas especificidades. Todavia, o estudo destaca as contribuições das disciplinas pedagógicas para a formação do enfermeiro educador, que poderá atuar nas escolas de educação básica, em especial, nas escolas de educação profissional técnica de nível médio, assim como nos cenários dedicados à educação realizada na área da saúde, a educação em saúde.

À procura de livros publicados que abordam a LE, foram realizadas pesquisas em *sites* de editoras e de sebos a partir das palavras-chave: licenciatura em enfermagem, sendo encontradas três obras. Entre elas, o livro “Legislação em Enfermagem: atos normativos do exercício e do ensino em enfermagem”, publicado em 2005 pela editora Atheneu, apresenta uma coletânea dos marcos normativos da educação superior e do ensino em enfermagem entre os anos de 1922 a 1996, entre eles, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 837, de 6 de dezembro de 1968, referente à criação da Licenciatura em Enfermagem.

A obra “Formação de professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem”, organizada por Adriana Kátia Corrêa e Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza e publicada em 2016, é resultado do trabalho do Grupo de Pesquisa Educação em Saúde/Enfermagem, da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto e do Grupo de Apoio Pedagógico do Campus de Ribeirão Preto, ambos integrantes da Universidade de São Paulo. O livro está dividido em duas partes, tratando a primeira sobre a formação de professores para a docência universitária e, a segunda, versando a respeito da formação de professores para a educação profissional e sua relação com a LE. A segunda parte apresenta sete capítulos que enfocam temas relacionados à educação profissional técnica de nível médio na área da enfermagem e um capítulo a respeito da formação a partir de um curso de LBE, abordando o contexto da educação superior, em especial, da política de formação de professores, do SUS, da enfermagem e do mundo do trabalho na área da enfermagem.

O livro “Promoção da saúde na educação básica e a licenciatura em enfermagem”, organizado por Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves, Luciane Sá de Andrade e Marta Angélica Iossi Silva, foi publicado em 2016, com o apoio financeiro da CAPES, como um produto do Projeto Pró-Ensino na Saúde. Com o título “A formação de professores no contexto do SUS: políticas, ações e construção do conhecimento”, o projeto foi coordenado pela Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa, da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo. A primeira parte do livro, composta por nove capítulos, trata de aspectos da promoção da saúde e sua relação com a educação em saúde a partir de diferentes cenários, como a sua inserção na matriz curricular da LE, na escola e na formação docente. Na segunda parte são apresentados 35 relatos de experiências de discentes do curso de Licenciatura em Enfermagem em atividades realizadas na educação básica.

Vale ressaltar, novamente, que ao se cotejar a quantidade das publicações voltadas para a formação do enfermeiro, destacam-se as direcionadas ao bacharelado em detrimento da licenciatura. E, entre as publicações relacionadas à LE, observa-se maior enfoque nas discussões pertinentes à sua implementação, mas sob a dimensão dos atores envolvidos, ou seja, a construção histórica e social que os indivíduos, docentes e discentes, vem construindo ao longo do processo. Dessa forma, justifica-se a relevância deste trabalho se direcionar ao estudo do processo de implementação da LE, a partir do enfoque de análises de políticas públicas.

Uma vez que o objeto de estudo se constitui em uma área rica em documentos direcionadores das ações dos participantes envolvidos, procedeu-se ao estudo documental. De acordo com Cellard (2010), os documentos colaboram na compreensão do social, a partir da dimensão temporal. Para o autor, a análise documental elimina, em parte, a questão da influência que o pesquisador pode desencadear a partir de interações, observações, acontecimentos ou comportamentos em relação aos pesquisados, diminuindo a possibilidade de reação à coleta de dados.

No entanto, embora o estudo documental possibilite uma menor intervenção sobre o sujeito, ele se constitui em um instrumento não dominado pelo pesquisador, apresentando-se sem uma interação entre as partes, em uma via única, na qual se deve buscar compreender atentamente o real sentido da mensagem. Para tal, o pesquisador deve, primeiramente, localizar os textos relevantes ao seu estudo, avaliando sua credibilidade e sua representatividade (CELLARD, 2010).

Nesse sentido, este estudo buscou contemplar o seguinte *corpus legal*, no que se refere à educação superior, especialmente relacionado às áreas de formação de professores e de graduação em enfermagem, de acordo com sua ordenação cronológica:

- Parecer CFE nº 837, de 6 de dezembro de 1968, referente à criação da Licenciatura em Enfermagem.
- Portaria MEC nº 13, de 10 de janeiro de 1969, institui a Licenciatura em Enfermagem.
- Parecer da Comissão Central de Revisão de Currículos nº 672, de 4 de setembro de 1969, que trata da revisão dos mínimos de conteúdo e duração da formação pedagógica dos cursos de licenciatura.
- Resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, que estabeleceu os currículos mínimos dos cursos que habilitavam para o exercício do magistério.
- Parecer CFE nº 163, de 28 de janeiro de 1972, o qual fixa o Mínimo dos Cursos de Enfermagem e Obstetrícia.

- Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988.
- Portaria MEC nº 1.721, de 15 de dezembro de 1994, que estabelece o currículo mínimo do Curso de Graduação em Enfermagem.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Parecer do Conselho nacional de Educação (CNE) nº 776, de 3 de dezembro de 1997, orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.
- Edital da Secretaria de Ensino Superior (SESu)/MEC nº 4, de 10 de dezembro de 1997, que convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC.
- Indicação CEE de São Paulo nº 08/2000 trata das Diretrizes para Implementação da Educação Profissional de nível Técnico no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação.
- Parecer CNE/CES nº 583, de 04 de abril de 2001, que trata das Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.
- Parecer CNE/CP nº 09, de 8 de maio de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Parecer CNE/CES nº 28, de 02 de outubro de 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.
- Parecer CNE/CES nº 03, de 07 de novembro de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem.
- Resolução CNE/CP nº 001, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução CNE/CP nº 002, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.
- Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

- Portaria Normativa MEC nº 40 de 12 de dezembro de 2007, que cria o Sistema e-MEC.
- Indicação CEE/SP nº 64, de 28 de fevereiro de 2007, que dispõe sobre a Docência em Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio de Enfermagem no sistema de ensino do Estado de São Paulo.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação 2014-2024.
- Lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009, que institui que o acadêmico não pode ocupar duas vagas simultaneamente, em instituições públicas de educação superior, seja no mesmo curso ou em cursos diferentes.
- Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, cria a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
- Resolução MEC/CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
- Resolução CP/CNE nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.
- Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que trata da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Uma vez que a ABEn vem se firmando historicamente como uma entidade representativa dentro da enfermagem brasileira, as publicações resultantes dos encontros da categoria promovidos pela ABEn a respeito da Licenciatura em Enfermagem que contribuíram para a discussão deste estudo foram:

- Carta de Florianópolis. Documento final da reunião nacional de cursos e escolas de graduação em Enfermagem. Florianópolis/SC, 1999.
- Proposta de diretrizes curriculares da enfermagem apresentada em 1999. Brasília, DF, 1999.
- Segunda proposta de diretrizes curriculares para os cursos de graduação em enfermagem. Brasília, 17 de outubro de 2000.
- Anais do 4º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn) realizado em Fortaleza, em abril de 2000, com o tema Enfermagem: estratégias e perspectivas político-pedagógicas.

- Carta de Belém para a Educação em Enfermagem Brasileira, aprovada no 13º SENADEn, realizado em Belém, em 01 de setembro de 2012.
- Relatório do Seminário Nacional das Licenciaturas em Enfermagem, de 2013.
- Anais do 14º SENADEn, realizado em 2014, com o tema Educação em enfermagem: qualidade, inovação e responsabilidade.
- Relatório do estudo realizado pelo Grupo de Trabalho em Educação da ABEn Nacional, criado com a finalidade de elaborar um panorama da Educação em Enfermagem no Brasil a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, 2001 a 2011.
- Carta de Maceió para a Educação em Enfermagem no Brasil, aprovada no 14º SENADEn, realizado em Maceió, em 8 de agosto de 2014.
- Carta do 15º SENADEn, realizado em 2016, com o tema Formação em Enfermagem: cuidado profissional e cidadania.
- Carta de Maceió para a Enfermagem Brasileira, aprovada no 69º Congresso Brasileiro de Enfermagem, em 8 de setembro de 2017.

Além dos documentos citados acima, foram incluídas na análise documental, as resoluções do Conselho Federal de Enfermagem (Cofen) destinadas aos procedimentos administrativos para o registro e inscrição dos profissionais de enfermagem e a Portaria do Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo, que trata da comprovação pedagógica para a docência no ensino profissionalizante:

- Resolução Cofen nº 244/2000, que dispõe sobre a consolidação das normas para o Registro de Título, tipos de Inscrição Profissional, concessão, transferência, suspensão.
- Resolução Cofen nº 291/2004, que aprova e adota o Manual de Procedimentos Administrativos para Registro e Inscrição dos Profissionais de Enfermagem e dá outras providências.
- Resolução Cofen nº 372/2010, que aprova e adota o Manual de Procedimentos Administrativos para Registro e Inscrição dos Profissionais de Enfermagem e dá outras providências.
- Resolução Cofen nº 0448/2013, que aprova e adota o Manual de Procedimentos Administrativos para registro e inscrição de profissionais.
- Portaria Coren-SP/DIR/26/2007, que disciplina a obrigatoriedade de enfermeiro comprovar capacitação pedagógica para atuar na Formação Profissional.

O conjunto de documentos elencados possibilitou a análise do contexto de macroimplementação dos cursos de LBE nas Universidades Públicas Estaduais (UPEs) brasileiras, a partir da apreciação dos componentes, conceitos e decisões adicionados às políticas públicas, em especial, às de formação de professores e de enfermeiros licenciados. Avançando no percurso metodológico e analítico, estabeleceu-se como critério de inclusão a oferta dos cursos de LBE serem realizados por Universidades Públicas Estaduais e estarem em atuação ou em processo de extinção. Os cursos de LBE extintos ou ofertados por IES federais, municipais e privadas foram excluídos da pesquisa.

Buscou-se como recorte os sistemas estaduais, considerando as suas especificidades em relação ao sistema federal, em que a legislação vigente é diretamente ligada. A apreensão dos princípios e marcos normativos pelos sistemas estaduais originados nos órgãos gestores da educação e vinculados ao poder executivo ocorre de forma transversal, uma vez que se considera a autonomia das universidades dos sistemas estaduais em relação ao sistema federal (RANIERI, 2000). Nesse sentido, as universidades estaduais, a partir dos condicionantes da microimplementação, poderiam estar promovendo interpretações e, conseqüentemente, implementando cursos de licenciatura em enfermagem de forma mais particularizada em relação ao que a literatura apresenta para as instituições vinculadas ao sistema federal.

A partir da definição desse recorte, realizou-se um levantamento no sistema *e-MEC* no mês de agosto de 2017, a fim de identificar as universidades públicas estaduais em atividade no país, sendo encontradas 38 instituições. Na sequência, procedeu-se à pesquisa nos sites das instituições em questão, a respeito da oferta de cursos de graduação em enfermagem, presenciais e seus respectivos graus acadêmicos. Das 38 universidades públicas estaduais brasileiras, 34 ofertam a graduação em enfermagem, presenciais. Destas, 29 oferecem apenas o bacharelado em enfermagem e cinco ofertam a licenciatura e o bacharelado em enfermagem, a saber: a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, a Universidade Estadual de Campinas, a Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Ao total, as cinco UPEs oferecem nove cursos de LBE, e todos se encaixam nos critérios de inclusão.

Procedeu-se, então, à realização de contatos via e-mail, por telefonemas e por WhatsApp com os coordenadores dos cursos. Todos os nove cursos de LBE aceitaram participar da pesquisa. Dois Projetos Pedagógicos (PPs) e suas respectivas matrizes curriculares que não se encontravam disponibilizados nas *homepages* dos cursos, foram oportunizados à pesquisadora por e-mails enviados pelos coordenadores e, em um caso específico, foi autorizado pelo

coordenador o registro fotográfico, *in loco*, do PP e da matriz curricular do curso. Os demais PPs se encontravam disponíveis nas *homepages* de seus respectivos cursos.

Dessa forma, prosseguindo na análise do processo de implementação da Licenciatura em Enfermagem pelas instituições de educação superior estaduais, foi realizado o estudo documental das matrizes curriculares¹⁰ das instituições que ofertam o referido curso. Tal estratégia também foi utilizada no estudo realizado por Gatti *et al* (2008), denominado “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos”. No referido estudo, as autoras utilizaram a matriz curricular dos cursos, com embasamento em seus respectivos Projetos Pedagógicos, para verificar qual o foi desenho estratégico adotado pelo curso para a distribuição e para a inserção das disciplinas pedagógicas e específicas, bem como a relação entre elas. As autoras ainda ressaltaram que:

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos são amplas, e a estruturação do currículo fica a cargo de cada instituição, [dessa forma] procurou-se obter um panorama do que está sendo proposto como formação nas instituições de ensino superior, identificando ênfases que lhe estão sendo atribuídas, semelhanças, diferenças, pertinências e adequação às demandas profissionais (GATTI *et al*, 2008, p. 6).

Dessa forma, o estudo documental realizado na matriz curricular dos nove cursos de LBE, embasaram-se nos aspectos elencados pelo estudo de Gatti *et al* (2008), como a distribuição dos conteúdos por área de conhecimento, a carga horária total e fragmentada das áreas de formação específica e pedagógica, a carga horária dos componentes curriculares teóricos e práticos e, em especial, os conteúdos pedagógicos. Ressalta-se que, além desses aspectos, observou-se de que forma os cursos implementam a relação entre a formação do bacharel e do licenciado, a partir de componentes curriculares articulados aos dois graus acadêmicos.

Em especial, para a realização da análise da distribuição das disciplinas obrigatórias das matrizes curriculares, Gatti *et al* (2008) se embasaram nas diretrizes curriculares nacionais das licenciaturas em Pedagogia, em Letras, em Matemática e em Ciências Biológicas, realizando

¹⁰ De acordo com Sacristán (1998), o currículo configura-se para além dos conteúdos descritos e sistematizados, apresenta-se como uma práxis sendo, portanto, dinâmico, em uma relação estabelecida entre os diversos agentes envolvidos, direcionada para um contexto que envolve uma função socializadora e cultural pertinente à instituição de ensino. Entretanto, este estudo não tem a intenção de voltar-se para o currículo em sua dimensão ampla, em seu processo de construção em ação, conforme explicitado por Sacristán (1998), mas o considera como a proposta que foi pensada, planejada institucionalmente para os cursos de Licenciatura em Enfermagem, estando, portanto escrita. Assim, entende-se que a análise da matriz curricular contribuirá na elucidação do processo de implementação da Licenciatura em Enfermagem em cada curso, ou seja, como, quando e de que forma isso vem ocorrendo.

agrupamentos a partir de três núcleos principais, sendo o primeiro de estudos básicos, o segundo de aprofundamento e diversificação de estudos e o terceiro, de estudos integradores. Dessa forma, foram elencadas as seguintes categorias de análise direcionadas às disciplinas obrigatórias:

1. Fundamentos teóricos da educação, nessa categoria, estão presentes as disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas do conhecimento: Antropologia, Estatística, História, Psicologia, Sociologia, entre outras, e suas correlatas no campo da Educação. [...]. 2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, esse agrupamento comporta todas as disciplinas de conhecimento pedagógico, que objetivam dar uma formação ampla da área de atuação do professor, bem como de outros profissionais da educação. Inserem-se nessa categoria as matérias referentes [...] à estrutura e funcionamento do ensino [...], ao currículo [...], a gestão escolar [...] e ao ofício docente. 3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica: neste grupo, concentram-se as disciplinas que fornecem instrumental para atuação do professor, composto de conteúdos do currículo da Educação Básica (infantil e fundamental) [...] ou didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino, [...] ou saberes relacionados à tecnologia. 4. Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicas – essa categoria reúne as disciplinas relativas a áreas de atuação junto a segmentos determinados (GATTI *et al*, 2008, p. 19-20).

A partir do modelo de análise proposto por Gatti *et al* (2008) buscou-se organizar a análise das matrizes curriculares dos cursos de LBE das UPE. Dessa forma, para a discussão a respeito das disciplinas pedagógicas dos nove cursos de LBE analisados neste estudo, foram utilizadas as quatro categorias de análise citadas acrescidas de uma categoria específica para a docência na área da Enfermagem. Justifica-se a inserção dessa categoria uma vez que foi possível observar a recorrência na oferta de tais conteúdos nos currículos analisados.

Vale ressaltar que todas as análises se respaldaram nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em enfermagem, de 2001, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 2002.

Avançando no percurso metodológico, corrobora-se Minayo (1994) ao afirmar que o campo de pesquisa consiste em um recorte espaço-temporal a partir da história dos atores sociais envolvidos, buscando compreender as subjetividades envoltas no objeto estudado. Sob esse aspecto, o trabalho de campo permite uma dinâmica envolvendo pesquisador e pesquisados, que resultará em uma construção teórica a respeito do objeto, proporcionando a concepção de novos conhecimentos.

Dessa forma, para analisar o processo de implementação da Licenciatura em Enfermagem nas universidades públicas estaduais do Brasil, a partir das Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Enfermagem, de 2001, entende-se que a análise empírica da

investigação deva ocorrer de forma a traduzir essa realidade. Sob este prisma, o presente estudo realizou entrevistas semiestruturadas direcionadas aos atores-chave na configuração da implementação da Licenciatura em Enfermagem: os gestores educacionais dos cursos de Licenciatura em Enfermagem, abordando a fase da implementação dos cursos, a partir do enfoque do ciclo de políticas, no intuito de apreender os diferentes aspectos, olhares e intencionalidades envolvidos no processo. Entende-se por gestores educacionais os atores inseridos no processo de gestão, administração e implementação dos cursos de graduação, com destaque para os coordenadores dos cursos, mas não se restringindo a esses, uma vez que outros atores podem se destacar nesse processo, embora não se encontrem inseridos diretamente nas coordenações dos cursos. Nesse sentido, um dos coordenadores indicou duas docentes do curso de LBE que, de acordo com o coordenador, possuíam conhecimento e experiência na área da LE suficientes para a participação na pesquisa. Neste curso específico, o coordenador se absteve de participar das entrevistas, por livre expressão e vontade, indicando as duas professoras que prontamente aceitaram o convite após contato por e-mail. Em outro curso, foram entrevistadas duas gestoras educacionais, a atual coordenadora e a coordenadora anterior, a qual teve importante papel na criação e implementação do curso de LBE daquela instituição. A princípio, a entrevista da coordenadora da gestão anterior foi realizada como uma entrevista piloto para este estudo e, tendo contribuído com importantes aspectos a serem observados, foi mantida como uma das entrevistas a serem analisadas. Nesse sentido, foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas, representando cinco cursos de LBE, que compõem o trabalho de campo deste estudo.

A escolha pela utilização de entrevistas semiestruturadas pautou-se no que Triviños (1987) ressalta a esse respeito, ao afirmar que a entrevista semiestruturada apresenta questionamentos básicos, relacionados ao tema da pesquisa, e que são embasados em teorias e hipóteses. A partir das respostas destas questões iniciais, o autor afirma que será possível realizar outros questionamentos, propiciando a descrição dos fenômenos sociais, bem como sua explicação e compreensão na totalidade. Manzini (1991) acrescenta que, para o alcance dos objetivos pretendidos, é necessário o planejamento da entrevista, com a utilização de um roteiro que permita ao pesquisador, além da organização de ideias, uma melhor interação com o pesquisado.

Dessa forma, foi elaborado um roteiro com questões norteadoras para a realização das entrevistas com os gestores educacionais dos cursos de LBE. A elaboração das questões se embasou no referencial teórico-metodológico apresentado por Villanueva (2014) e Draibe (2001) para a análise de processos de microimplementação de políticas públicas.

A partir da homepage dos cursos de LE, foram identificados os coordenadores dos cursos, os e-mails dos coordenadores, das secretarias acadêmicas e os números de telefone para contato. Os primeiros contatos foram realizados por e-mail, enviados aos coordenadores e às secretarias acadêmicas, com a apresentação da pesquisa, o objetivo geral, a metodologia de realização das entrevistas e o convite à participação do estudo. As universidades do estado de São Paulo, USP e UNICAMP, retornaram os e-mails com a orientação de que fosse enviada uma carta de solicitação formal para a realização da pesquisa, acompanhada do projeto de pesquisa, das questões norteadoras da entrevista, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e da aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Após o cumprimento dessa etapa, a USP de São Paulo, a USP de Ribeirão Preto e a UNICAMP retornaram, por e-mail, os pareceres favoráveis para a realização deste estudo. A UEMS, por meio de resposta do e-mail enviado à coordenação do curso de LBE, também aceitou participar da pesquisa. O primeiro contato com os cursos de LBE da UNIOESTE e da UERN foi efetivado por telefonema às secretarias acadêmicas, uma vez que os primeiros e-mails enviados não obtiveram retorno. Após a realização de vários telefonemas, em diferentes horários, conseguiu-se realizar contato diretamente com o coordenador do curso de LBE da UNIOESTE, campus Cascavel que, tendo aceitado participar da pesquisa, indicou outras duas docentes para a realização das entrevistas, uma vez que, de acordo com o coordenador, as professoras estavam mais próximas da implementação da LE e ele se encontrava em processo de afastamento da coordenação. Foi realizado contato por e-mail com as duas docentes indicadas pelo coordenador do curso, explicando o objetivo e o desenho metodológico da pesquisa, as quais retornaram aceitando participar do estudo. A coordenadora do curso de LBE da UNIOESTE, campus Foz do Iguaçu, aceitou participar da pesquisa no primeiro contato telefônico realizado. Nos cursos de LBE da UERN, por meio de vários telefonemas às secretarias acadêmicas, foi possível estabelecer contato com as coordenadoras dos cursos de LBE de Mossoró e de Caicó que, aceitaram participar da pesquisa e, posteriormente, enviaram seus números telefônicos pessoais, assim como o número pessoal do coordenador do campus de Pau dos Ferros. Dessa forma, os contatos com os três coordenadores dos cursos da UERN se estabeleceram por WhatsApp, uma vez que o coordenador de Pau dos Ferros também aceitou participar deste estudo.

Todavia, apesar de todas as respostas aos convites de participação na pesquisa tenham sido afirmativas, não foi possível a realização das entrevistas com todos os gestores educacionais contatados. Após uma série de e-mails e telefonemas para a coordenação do curso de LBE da UNICAMP, foi possível agendar uma data para a realização da entrevista, a qual foi cancelada pela coordenadora do curso, uma vez que a mesma explicou coordenar apenas o

Bacharelado em Enfermagem, não lhe sendo possível, dessa forma, responder pela LE. Embora a coordenadora de um dos cursos de LBE da UNIOESTE, tenha aceitado participar da pesquisa, não foi possível encontrá-la nos diferentes dias e horários em que foram realizadas novas tentativas telefônicas, bem como não se obteve retorno dos e-mails enviados, o que foi caracterizado pela autora como uma não-adesão à participação na pesquisa. Da mesma forma, compreendeu-se também não ser possível a participação de duas coordenadoras dos cursos de LBE da UERN, uma vez que sucessivas datas foram agendadas para as entrevistas e desmarcadas pelas mesmas, por conta de compromissos profissionais.

Dessa forma, houve considerável dificuldade no aceite e no agendamento das entrevistas, o que resultou em um longo prazo para a realização de contato com os participantes, aceite e concretização das mesmas. Os primeiros contatos com os cursos de LBE da USP de São Paulo, da USP de Ribeirão Preto e da UNICAMP, foram realizados em setembro de 2016, todavia, como os mesmos solicitaram a apreciação do projeto pelo CEP, somente após a aprovação do CEP, em 6 de abril de 2017, foram retomados os contatos. Os contatos com a UEMS, a UNIOESTE e a UEMS se iniciaram em agosto de 2017. O período das entrevistas se concentrou entre maio e setembro de 2017 em dia e hora previamente agendados pelos participantes. Quatro entrevistas foram realizadas por Skype, duas por webconferência e uma, pessoalmente, sendo que, nas realizadas por meio eletrônico ocorreram problemas técnicos de transmissão e de internet, o que prolongou o tempo de duração das entrevistas, que variou entre quarenta e cinco minutos a uma hora e trinta minutos.

Ao realizar o convite à colaboração nesta pesquisa, foi explicado a todos os participantes sobre os procedimentos referentes à Plataforma Brasil para a aprovação pelo Comitê de Ética. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que lhes foi enviado por e-mail e pelos Correios. Dessa forma, este estudo cumpriu com os preceitos éticos atendendo à Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), homologada pelo Ministro da Saúde, que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas, sendo aprovado pelo Parecer nº 2.003.957, CAAE: 65351417.6.00000.8030, do Comitê de Ética em Pesquisa da UEMS.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente enviadas aos participantes para sua leitura e validação. Os dados coletados foram considerados a partir da análise de conteúdo. Para Bardin (2016) a análise de conteúdo é a aplicação de uma série de técnicas de análise das comunicações, com a função heurística, a partir de uma perspectiva exploratória e a função administrativa da prova, no sentido de sua confirmação ou infirmação. Abrange a pré-

análise dos dados, a exploração do material, o tratamento, a inferência e a interpretação das informações coletadas.

A organização deste trabalho se estrutura a partir desta introdução, que descreveu de forma sucinta o percurso da pesquisadora até o seu objeto de estudo, contextualizando-o e justificando a escolha. Também apresentou a problemática do tema, a tese defendida e o referencial teórico que norteou as discussões e as análises. Por fim, foram apresentados os objetivos da proposta, o percurso metodológico percorrido, incluindo a revisão de literatura realizada, e a estrutura da tese, que se encontra organizada da forma que segue.

O primeiro capítulo versa a respeito da construção da política de formação de professores no Brasil, entre eles, os enfermeiros licenciados, a partir do enfoque do incrementalismo processual. O segundo capítulo apresenta os cursos de LBE no Brasil, caracterizando-os a partir dos dados encontrados no sistema e-MEC e nas *homepages* dos cursos. A discussão é adensada tendo como base a análise da matriz curricular de cada um dos cursos de LBE, buscando apreender os fatores constituintes da relação estabelecida entre a licenciatura e o bacharelado, a fim de demonstrar a implementação da política educacional pelas instituições do sistema estadual. No terceiro capítulo, foram analisadas as entrevistas realizadas com os sete gestores educacionais, representantes dos cinco cursos de LBE. O foco das entrevistas foi a fase da implementação dos cursos, a partir da perspectiva do ciclo de políticas, demonstrando os embates e contradições inseridos no processo. As considerações finais apresentam uma síntese a respeito da relação estabelecida entre a política nacional para formação de professores, a política nacional para a formação de enfermeiros e como ocorreu a inserção dos cursos de LBE nesse cenário.

Ressalta-se a importância desta pesquisa para a realização de contribuições nas discussões pertinentes à Licenciatura em Enfermagem e nos rumos que a sua implementação vem seguindo, no sentido de colaborar para a formação dos profissionais da área da enfermagem, em nível técnico-profissionalizante e em nível do ensino superior. Além disso, esta pesquisa pretende colaborar com o rol de pesquisas direcionadas à análise de políticas públicas, que buscam desvelar os nexos entre as políticas de educação e de saúde no Brasil.

CAPÍTULO I

O INCREMENTALISMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REPERCUSSÕES NA POLÍTICA NACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Palumbo (1994), a política não se constituiu unicamente por uma lei, ou decreto, mas sim pelo desencadeamento histórico, contextualizado, de ações e intenções advindas de diversos participantes, que levam a um desenho político moldado, em sua maioria, por adições de proposições às legislações já existentes. Dessa forma, o nascimento de um parecer, um decreto ou uma lei, por exemplo, constitui uma fase ou uma etapa do denominado ciclo de políticas, que poderá culminar em nova revisão, ou nova discussão, incluindo novos (e talvez antigos) embates entre os atores inseridos nesta dinâmica.

Desse processo, novas decisões serão indicadas e incrementadas à configuração legislativa pertinente. Embora também possam ocorrer grandes mudanças, na maioria das vezes, são os pequenos incrementos que dão movimento às políticas. De acordo com Lincoln (1985, p. 59), “o processo de elaboração de política é incremental por natureza, não racional, altamente político, frequentemente desunido e desconectado”.

Souza (2007) destaca que a compreensão da política pública sob a perspectiva processual e incremental foi desenvolvida por Lindblom, em 1979, Caiden e Wildavsky, em 1980 e Wildavsky, no ano de 1992. De acordo com a autora, esse modelo explicativo para a política considera que decisões atuais sofrem influência de processos decisórios anteriores. Dessa forma, é possível a observação do contexto de onde são realizadas as reivindicações, para se proceder a uma análise da validade de cada reivindicação, o que é denominado de construcionismo contextual (BEST, 1989).

Nesse sentido, a partir da perspectiva de que pequenos incrementos movimentam a política, construiu-se este capítulo, de forma a explicitar como esse processo é explicativo da política nacional voltada para a formação de professores e, em especial, na sua intersecção com a Licenciatura em Enfermagem.

O recorte temporal utilizado se justifica pelas intensas reformulações ocorridas no ensino superior a partir de 2000, com destaque para as novas orientações legais para os currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado.

A estrutura deste capítulo apresenta, na primeira seção, o direcionamento das políticas internacionais no que se refere à educação, com destaque para a área do currículo e sua influência na política educacional brasileira, que se organiza a partir de sistemas de ensino constituídos sob o pacto federativo. Na sequência, como um subitem, discorre a respeito dos marcos normativos e regulatórios que foram sendo acrescentados às políticas de educação superior a partir dos anos 2000 e suas implicações para os cursos de LBE. A segunda seção aborda a relação do Bacharelado com a Licenciatura em Enfermagem, a partir da constituição histórica desses cursos. Por fim, apresenta e discute o posicionamento de dois relevantes agentes envolvidos no processo de implementação da LE e suas respectivas contribuições: a Associação Brasileira de Enfermagem e o Conselho Federal de Enfermagem, sendo o primeiro a instituição responsável pela representação da categoria da enfermagem no cenário nacional e o segundo, o conselho de classe que regula o exercício da profissão. Ao encerrar o capítulo, alguns apontamentos serão elencados no sentido de contribuir para as reflexões a respeito do tema.

1.1 A configuração da educação brasileira a partir da influência dos acordos internacionais

Na América Latina, de acordo com Casassus (2001), importantes marcos ocorreram no sentido de direcionar os processos de reformas na educação, iniciando com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, as PROMEDLAC¹¹, de 1991 e de 1993, a 24ª Reunião da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), realizada com os ministros da Economia e Finanças, em Santiago do Chile, em 1992 e o Seminário Internacional sobre a descentralização e o currículo, em 1993, realizado na cidade de Santiago do Chile.

Analisando os temas abordados nos cinco marcos elencados por Casassus (2001), corrobora-se com o autor quando ele afirma que foram delineados três objetivos para a condução do processo de reforma na educação na América Latina: o primeiro se refere ao patamar de destaque da educação e do conhecimento dentro das estratégias estabelecidas para o desenvolvimento devido às suas contribuições nas questões sociais e econômicas; o segundo

¹¹ A sigla significa *Project Mayer dans le Domaine de l'Education em Amerique Latine et les Caribes*, e corresponde a reunião de Ministros de Educação dos países membros do “*Proyecto Principal de Educación*”, criado em 1980 durante a 21ª Reunião da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que passou a orientar as políticas educativas dos países da América Latina e do Caribe, por meio do consenso entre os países da região no sentido de atender as suas necessidades educacionais mais emergentes (NOMA, 2008).

trata da escolha de se realizarem as mudanças no setor educacional a partir de um novo enfoque de gestão e, o terceiro, de considerar a melhora dos níveis de qualidade do ensino mediante ações nos níveis macro e micro.

Observa-se que o discurso internacional a respeito da educação apontava para novas concepções, com diferentes conceitos imbuídos, trazendo grande destaque para a área dos currículos e estreita relação com o mundo do trabalho. Na educação superior, de acordo com Robertson (2009), buscou-se adequar a sua configuração de forma a transformá-la no “motor crítico para a competitividade nacional e regional na economia global” (ROBERTSON, 2009, p. 415).

Esses objetivos estão intrinsecamente relacionados aos defendidos pelas Conferências Mundiais sobre o Ensino Superior, de 1998 e de 2009, ambas realizadas em Paris. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), houve uma importante expansão de matrículas de estudantes ao redor do mundo, a partir da segunda metade do século XX. No entanto, esse quadro foi acompanhado pelo aprofundamento da disparidade de acesso e de recursos referentes ao ensino superior e a pesquisa, entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento, em especial, os mais pobres. Além da diferença entre os países, no contexto dos Estados-nação também houve maior estratificação socioeconômica e crescimento das diferenças de oportunidades educacionais (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998).

Dessa forma, a primeira Conferência, em 1998, trouxe à pauta a responsabilidade por parte dos Estados em se comprometerem com a educação superior por meio da adoção de políticas públicas. Outro ponto destacado foi a aproximação da formação inicial, realizada pelas IES, das necessidades do mundo do trabalho, com maior foco nas atividades práticas e na capacidade do profissional em se tornar um agente de transformação social. Aprofundando essa perspectiva, a Conferência enfatizou uma formação pautada nas competências gerais e na flexibilidade, estimulando um perfil profissional inovador, criativo, capacitado para o trabalho em equipe, empreendedor, responsável, comunicativo e com a aspiração ao aprendizado contínuo (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998).

Para além dessas questões contextuais, ainda no final dos anos de 1990, a Organização Mundial de Comércio (OMC) instituiu que a educação seria um dos componentes a serem regulamentados pelos Acordos Gerais de Comércio e serviços, colocando-a em uma condição de serviço a ser negociado. Apesar de alguns países terem sido contrários a essa decisão, ela foi

fortalecida pela rodada de Doha¹², em 2001, especialmente, pelos Estados Unidos, a Austrália e o Japão (BRASIL, 2012).

A respeito do enfoque dado à educação como um produto, Souza (2016) destaca que a economia do conhecimento (*knowledge economy*) vem sendo utilizada pelos países como um marco para a valoração de políticas em diferentes áreas, especialmente, as educacionais. A economia do conhecimento (EC) estabelece que a educação e o conhecimento podem ser compreendidos como serviço ou produto, ou seja, podem ser negociados, comercializados e, inclusive, exportados. No entanto, o autor destaca que há divergências a respeito dessa visão da EC por parte de organizações como a UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial.

Dale (2004) analisa a relação estabelecida entre o global e o local no que se refere à educação, a partir dos efeitos da globalização, culminando com a construção do que o autor denomina de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. O autor defende que “[...] a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” (p. 436). Nesse processo de mudanças, as políticas educacionais sofreram pressões externas por parte dos organismos internacionais, mas foram reinterpretadas a partir dos interesses nacionais, sendo mediadas pelo local, mantendo-se, dessa forma, sob a conduta do Estado-nação.

Esse movimento vem sendo observado na definição das *agendas-setting* dos Estados-nação, uma vez que componentes próprios da cultura e da história nacionais são secundarizados em favor de assuntos pertinentes às necessidades globais dos países (SOUZA, 2016).

Para Villanueva (2014, p. 29) a definição da agenda de governo consiste em um “conjunto de problemas, demandas, cuestiones, asuntos, que los gobernantes han seleccionado y ordenado como objetos de su acción y, más propiamente, como objetos sobre los que han decidido que deben actuar o han considerado que tienen que actuar”¹³. O autor destaca dois tipos de agendas, a sistêmica e a institucional. A agenda sistêmica se refere às questões que

¹² Em novembro de 2001, em Doha, no Qatar, foi lançada a Rodada de Doha da OMC, também conhecida como Rodada de Doha para o Desenvolvimento, por meio da qual os Ministros das Relações Exteriores e de Comércio comprometeram-se a buscar a liberalização comercial e o crescimento econômico, com ênfase nas necessidades dos países em desenvolvimento. As negociações da Rodada incluíam agricultura, acesso a mercados para bens não agrícolas (NAMA), comércio de serviços, regras (sobre aplicação de direitos antidumping, subsídios e medidas compensatórias, subsídios à pesca e acordos regionais), comércio e meio ambiente (incluído o comércio de bens ambientais), facilitação do comércio e alguns aspectos de propriedade intelectual, além de uma discussão horizontal sobre tratamento especial e diferenciado a favor de países em desenvolvimento (BRASIL, 2017, s/p).

¹³ Conjunto de problemas, demandas, questões, questões, que os governantes selecionaram e ordenaram como objetos de sua ação e, mais propriamente, como objetos sobre os quais decidiram que devem agir ou consideraram que devem agir (tradução da autora).

alcançam destaque entre os membros da comunidade política e enfocam temas mais abstratos, amplos e globais, como a pobreza extrema, por exemplo. Ao contrário, a agenda institucional aborda assuntos elencados como relevantes pelos agentes decisórios, ou seja, qualquer questão elencada por uma instituição governamental à nível local, estadual ou nacional se constitui como uma agenda institucional. No geral, os assuntos elegidos por esse segundo tipo de agenda, tendem a ser mais específicos e concretos, como a questão do narcotráfico, por exemplo. Todavia, o autor alerta que as prioridades das agendas sistêmica e institucional tendem a não ser as mesmas, podendo existir extremas diferenças entre elas. Nesse sentido, quanto maior a desconexão entre as agendas, maior será a frequência e a intensidade das divergências políticas geradas.

No entanto, essa negociação não ocorre de forma invariável, padronizada e com ausência de resistências, pois embora os Estados tenham que articular suas políticas em torno dos temas mundialmente elencados, o que pode ser compreendida como uma agenda sistemicamente instituída, a soberania de suas decisões permanece fortemente alicerçada, apesar de não ser absoluta, sofrendo influência externas e internas, como as da agenda institucional (VILLANUEVA, 2014; SOUZA, 2016).

Nesse panorama, a relação entre o nacional e o global tende a ser direcionada pelo segundo, embora a sua apropriação e implementação continuem sendo de responsabilidade do primeiro. Todavia, o determinante das ações políticas continua a ser o componente econômico, inclusive, para as políticas educacionais. Dessa forma, “os estados nacionais tomam decisões sobre a forma e a direção da política, mas pautadas por uma agenda que, se não lhes é imposta, é fortemente influenciada externamente” (SOUZA, 2016).

Em meio a esse cenário, a UNESCO realizou a II Conferência Mundial sobre Ensino Superior, em 2009, que teve como objetivo a avaliação do cenário da educação superior dez anos após a realização da primeira conferência. Entre os itens elencados pelo comunicado resultante da conferência, é evidente a preocupação com a crise financeira mundial, que poderia repercutir nas oportunidades de acesso e qualidade da educação, entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento, além de intensificar as diferenças dentro de cada país, em especial os que ainda possuíam acesso restrito à educação superior. Outro ponto importante foi o incentivo à formação interdisciplinar, com estímulo ao pensamento crítico e à cidadania ativa, além do fomento à educação à distância e às tecnologias de informação e comunicação. Como resposta às dificuldades financeiras enfrentadas pelos países, a conferência indicou o estabelecimento de parcerias público-privadas. Ao final, o documento convida os Estados-membros e a UNESCO a assumirem compromissos no sentido de incentivo ao desenvolvimento

do ensino superior de qualidade (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 2009).

É importante destacar que os embates e tensões travados entre os organismos internacionais, como a UNESCO e a OMC, no sentido de problematizar as funções e configurações da educação superior, perpassam pelos Estados-nação. Embora haja a pressão externa, cada país possui características próprias em seu setor econômico, social e cultural, que são refletidas nas políticas adotadas para a educação, conforme indica o autor:

Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 2016, p. 23).

Dessa forma, o Estado exerce sua autoridade para conduzir as políticas públicas educacionais, a fim de garantir que a educação seja adequada ao alcance do propósito de desenvolvimento material e econômico do país. De acordo com Martins (2011) a articulação realizada pelo Estado entre os diferentes setores da sociedade, a partir de seu poder e autoridade, procura contemplar as expectativas da sociedade civil, exercendo uma condução educativa da sociedade, materializando-se enquanto Estado-educador (MARTINS, 2011).

No entanto, reconhece-se que o Estado brasileiro, ao destacar a qualidade da educação nas políticas educacionais, não o fez a partir de uma concepção de transformação radical na economia ou na estrutura da concepção política do País, mas, influenciado pelos movimentos internacionais na área da educação e moldando-os às realidades nacionais, os direcionou para a melhoria do componente educacional a partir de uma perspectiva de regulação e normatização.

Gramsci (2000) aponta que o Estado deixou de ser composto por uma única instância, a sociedade política, e passou a incorporar a sociedade civil como outra instância detentora de poder. Ou seja, se antes apenas a burguesia se encontrava organizada na sociedade civil, utilizando o aparelho do Estado para manutenção de seus interesses, a classe trabalhadora, por meio da intensificação das lutas sociais, passou a se organizar e a realizar cobranças e pressões por mudanças, o que resultou na ampliação do fenômeno estatal.

Dessa forma, Gramsci (2016) afirma que o Estado é constituído a partir de um conceito ampliado, que compreende a união da sociedade civil e da sociedade política. Nessa dinâmica, a sociedade civil, que inclui os sindicatos, os partidos, as associações, as igrejas, as fundações,

entre outros, e a sociedade política, que agrega os poderes executivo, legislativo e judiciário, sendo restrita à burguesia, exercem papel de extrema relevância na organização da vida social.

No entanto, esse movimento é dialético¹⁴, não uniforme e permeado por intrínsecas disputas e embates que demonstram as relações de poder estabelecidas entre os atores. Esse olhar permite compreender que o caminho trilhado pela política educacional, dentro de cada Estado-nação, possui componentes de cunho econômico, político, social e cultural, que foram sendo acrescidos, articulados e inseridos dentro de espaço e tempo históricos. Dessa forma, embora os direcionamentos oriundos das organizações internacionais tenham sido os mesmos para os países em desenvolvimento da América Latina, conforme demonstrou Casassus (2001), cada Estado apresentou uma dinâmica própria no desenvolvimento das políticas educacionais, considerando seus interesses internos.

Esse fenômeno pode ser observado no Brasil, uma vez que o País procura se constituir em ponto de confluência entre as diretrizes internacionais e os interesses da elite local, ou seja, estabelecem-se arranjos para consensuar a agenda global e a local. Essa confluência das políticas macro e micro vão interferir na configuração da reforma educacional desenvolvida que, entre outros fatores, vai direcionar a política nacional de formação de professores, tanto em nível de ensino médio quanto em nível de cursos de graduação, particularmente as licenciaturas, que são os cursos voltados para a formação de professores.

Diante da concepção de um Estado educador, constituído no processo de elaboração da Constituição Federal, ainda sob as influências da *knowledge economy*, a sociedade brasileira opta por incluir em sua agenda a ampliação da oferta de educação. Essa opção veio acompanhada de estratégias para sua efetivação como: a definição da educação como direito social; a constituição do direito público subjetivo para o ensino obrigatório; a descentralização da responsabilidade, sob o regime de colaboração, entre os entes federativos (união, estados, distrito federal e municípios) para a oferta educacional, que culminou na constituição de um sistema nacional, que articulasse, por sua vez, os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais (SEIXAS, 2007); entre outras medidas de menor impacto.

Dessa forma, embora a Constituição da República Federativa do Brasil (CF), de 1988, afirme que a educação é um direito social e que deve ser garantida a todos sob a

¹⁴ Semeraro (2001, p. 102) afirma que a “nova dialética, definida como ‘teoria do conhecimento do materialismo histórico’, para Gramsci, é considerada, ao mesmo tempo, como lógica e método argumentativo, como princípio do conhecimento e instrumento de ação, como modalidade constitutiva do próprio real. Por meio da dialética, ciência das inter-relações das diversas partes da realidade, instrumento de compreensão das suas dinâmicas e contradições, é possível estabelecer novas relações cognitivas e operativas na sociedade devido às ligações recíprocas e inseparáveis entre história, política e economia”.

responsabilidade do Estado (BRASIL, 1988) e que, para a efetivação de políticas nessa direção, haja a necessidade da organização de um Estado que dialogue com a sociedade, em uma proposta política democrática, a partir dos anos de 1990, houve notável mudança dessa perspectiva (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001). A partir desse período, o Estado passou a apresentar uma série de medidas e mudanças consubstanciais direcionadas aos setores como a educação, a saúde e a pesquisa científica, para atender às tendências neoliberais (CATANI; OLIVEIRA, 2000; SILVA JR; SGUISSARDI, 2001).

Entre essas retrações pode-se mencionar a carência de normatização infraconstitucional sobre o desenvolvimento do processo de descentralização e constituição das atribuições dos múltiplos sistemas de ensino, diante de um sistema nacional de educação. Destaca-se que para a área da educação houve diferenças em relação ao que ocorre na área da saúde, quando se criou um Sistema Único de Saúde. Essa lacuna normativa, no que se refere à implementação do Sistema Nacional de Educação, implicou em dificuldade no processo de implementação das diretrizes federais para os demais sistemas (SAVIANI, 2008). Essas questões ocorrem de forma mais intensa na educação superior, em que ocorre confluências das políticas nacionais para os sistemas estaduais (RANIERI, 2000).

Tal movimento orientou o foco das legislações educacionais que ocorreram afinadas com a política econômica do período e legitimaram um direcionamento até hoje sentido no âmbito da educação superior. Cumpre ressaltar que, conforme destacado pelos autores Casassus (2001), Dale (2004) e Souza (2016), dentro do Estado-nação o processo de construção histórica das políticas públicas se dá de forma específica para cada realidade, preservando, de certa forma, a representatividade nacional.

Dessa forma, durante a reforma educacional empreendida na década de 1990, o Brasil procurou constituir seus sistemas de ensino a partir dessa perspectiva, acrescentando às suas propostas o direcionamento das políticas internacionais e perpassando questões internas como a organização dos sistemas de ensino a partir do pacto federativo. A partir do exposto e, destacando a expansão das universidades estaduais iniciada em meados dos anos de 1980, que se constituem como o campo empírico para o desenvolvimento desta pesquisa, aponta-se:

Nesse contexto, é importante considerar a contribuição das universidades estaduais na geração de conhecimento e no impacto em diferentes áreas que se estendem país afora. As universidades estaduais surgiram em épocas diferentes e com missões diferentes, variando desde a rede estadual paulista que precederam as federais e surgiram em decorrência de um projeto vinculado à construção de instituições universitárias sólidas envolvidas na disputa hegemônica com o Estado Nacional, até às redes estaduais nordestinas, mais voltadas para o atendimento à necessidade de formação de recursos humanos, com atividades universitárias menos complexas e mais focadas nas cidades

do interior, até então não atendidas por outras instituições de ensino superior (ANDRADE, 2011, p.5)

O estudo realizado por Sampaio, Balbachesky e Peñaloza (1998) a respeito das universidades estaduais brasileiras, já demonstrava que há uma expressiva heterogeneidade entre essas instituições. Os autores apontaram a existência de universidades de grande porte, com estrutura organizacional e administrativa complexa, desenvolvendo pesquisas avançadas em diversos campos de conhecimento e, concomitante, relataram a criação de novas universidades estaduais, de pequeno porte, no interior dos estados, iniciando suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Apesar do foco deste trabalho não se concentrar sobre o desenvolvimento das universidades estaduais e suas implicações, acredita-se que a compreensão a respeito do cenário federativo no qual estão inseridas as UPEs, embasará análises e discussões que serão oportunamente abordadas a respeito do processo de implementação da Licenciatura em Enfermagem nestas instituições. Nesse sentido, corrobora-se a autora ao afirmar que:

Qualquer reflexão acerca da educação superior que tivesse como centro de interesse a atuação do Estado, não poderia abstrair da análise e investigação das competências públicas e do regime jurídico que informa a atividade educacional. Ao omitir-se a análise das competências [...] frustrar-se-ia [...] a aplicação dos mecanismos constitucionais de controle, fiscalização e responsabilidade, e a compreensão dos problemas inerentes à área educacional, em termos federativos (RANIERI, 2000, p. 26).

Dessa forma, para a compreensão das competências¹⁵ referidas por Ranieri (2000), faz-se necessário o conhecimento da proposta de federalismo implantada no Brasil. Destaca-se que não é o objetivo deste trabalho o aprofundamento nas discussões pertinentes ao federalismo brasileiro, mas se reconhece a necessidade de uma breve abordagem a seu respeito para as análises a serem posteriormente realizadas a partir dos dados coletados.

Dourado (2013) afirma que, na CF de 1988, o federalismo brasileiro foi organizado de forma a garantir o bem comum, por meio da manutenção dos direitos sociais, entre eles, a educação de qualidade, constituindo-se em um federalismo cooperativo. Sua organização

¹⁵ Ranieri (2000, p. 91) discorre sobre competência no Direito como sendo “uma forma de poder jurídico, que se manifesta pelo exercício impositivo de comportamentos e de relação de autoridade regulado por normas [...]. Dentre as normas que estabelecem competências, há de se distinguir as normas de competências das normas de conduta [...]. Normas de competência [as que a autora utiliza para suas análises] estabelecem a forma do poder jurídico e as condições necessárias para o seu exercício, definindo a competência pessoal, a competência procedimental e a competência material. Sendo constitutivas, estatuem relações de sujeição, cuja violação lhes afeta a eficácia: fora dos limites assinalados, os atos são nulos, as normas, inválidas”.

política é direcionada para a autonomia e para o regime de colaboração entre os entes federados: a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios. O autor ainda afirma que esse modelo de federalismo é caracterizado por descentralização, além de padrões e diretrizes instituídos nacionalmente que garantem o direito do cidadão à educação ofertada com qualidade, levando ao enfrentamento de diferenças sociais e regionais.

Na CF de 1988 o capítulo que trata sobre a educação, a cultura e o desporto, garante, em seu Art. 211, que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios poderão organizar seus respectivos sistemas de ensino, a partir do regime de colaboração entre os entes. O artigo ainda avança, afirmando que:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) § 3º Os Estados e o Distrito Federal **atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.** (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (BRASIL, p. 161, 1988, grifos da autora).

Destaca-se que a CF de 1988 aponta que os estados devem responsabilizar-se, preferencialmente, pelo ensino fundamental e médio, uma vez que esses são assegurados pelo texto constitucional de forma gratuita a todos os cidadãos brasileiros. É importante ressaltar que a mesma obrigatoriedade de oferta, gratuita e universal, não é destinada ao ensino superior. No entanto, embora o foco principal de atuação dos governos estaduais deva ser direcionado ao ensino fundamental e médio, esses mesmos agentes também podem ofertar o ensino superior (BRASIL, 1988).

Ressalta-se que, embora a CF de 1988 e, posteriormente, a LDB de 1996, que será tratada mais adiante, indiquem em vários momentos a autonomia dos entes federados com relação aos seus sistemas de ensino, não ficam explícitas orientações específicas a respeito das universidades estaduais, demonstrando uma lacuna do sistema. Dessa forma, infere-se que a gestão das IES estaduais deve se manter no espaço de interseção entre os marcos legais oriundos do governo federal, soberano a partir do pacto federativo, e a autonomia concedida aos sistemas estaduais de ensino, autônomos quanto ao seu processo organizativo. É evidente que essa é uma

linha muito tênue, que envolve tensões e ajustes provenientes de ambos os lados e que não se restringe apenas ao campo educacional, mas que sofre interferências de outros setores como a economia e o próprio ajuste fiscal entre os governos.

De acordo com Ranieri (2000), a análise das diretrizes e legislações implementadas a partir de 1995, pertinentes à intervenção do Estado na educação superior, demonstra a limitação nas disposições para a eficácia da lei, o aumento da intervenção estatal no âmbito privado e a desarmonia na articulação entre os marcos legais estabelecidos e as ações regulamentares federais. A autora ainda ressalta que a postura do Estado, ao ignorar a relação de cooperação a ser estabelecida entre os entes federativos nos trâmites intergovernamentais pertinentes à área da educação, incorre em uma conduta característica de disputa de competências, por conta do desrespeito para com as estabelecidas pela CF de 1988 aos entes federativos, dando um enfoque circunstancial ao propósito da separação de poderes.

Por outro lado, a falta de conhecimento dos atores inseridos no cenário educacional, a respeito de suas competências dentro do sistema federativo brasileiro, bem como da legislação específica para a educação superior, em especial, no que se refere ao sistema de avaliação e regulação, permite concluir que o Estado brasileiro ao pretender ser educador passa a operar por meio da regulação e da avaliação. Essa característica é descrita por Lima (2001) e Afonso (2000) que explicam que na medida em que o Estado se desresponsabiliza pela oferta da educação e passa a normatizá-la e avaliá-la educação para que as unidades que ficam na ponta do sistema passem a atender aos seus princípios, estabelecidos pelos órgãos que ficam no centro do processo, opera-se a gestão por controle remoto. Além disso, a não existência de legislação estadual de caráter supletivo, possibilita que o Estado avance e se afirme no cenário de poder, conforme vem ocorrendo (RANIERI, 2000).

Todavia, Ranieri (2000, p. 114) argumenta que “[...] a União não tem competência para proceder à autorização e reconhecimento de cursos que não se incluem em seu sistema de ensino [...], uma vez que o artigo 9º, inciso IX, da LBD, de 1996, afirma que a União se incumbirá de “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996, p. 10), ou seja, os cursos das IES federais e particulares.

Dessa forma, Ranieri (2000) apresenta o exemplo da Universidade de São Paulo, IES estadual, que foi interpelada pela Secretaria de Ensino Superior do MEC para a realização da avaliação do curso de Direito oferecido pela Faculdade de Direito da USP. A autora argumenta, tendo em vista a organização do sistema de ensino a partir da concepção de Estado federativo, o princípio da autonomia universitária e o fato de a USP realizar periodicamente a avaliação de

seus cursos, que tal conduta avaliativa do MEC não se aplicava às UPEs, sob o ponto de vista jurídico, constitucional. A autora ainda se embasa no princípio da razoabilidade, empregado pela Administração Pública no estado de São Paulo, que se pauta pela proporcionalidade entre meios e fins, não concebendo a utilização de recursos públicos duplicados, federais e estaduais, para o mesmo objetivo.

Infere-se que o pacto federativo do Estado brasileiro apresenta impactos para a área da educação superior, envolvendo os sistemas de ensino e as condutas a serem realizadas a partir das normativas educacionais. Embora os sistemas de ensino tenham autonomia garantida pela CF de 1988 e, posteriormente, pela LDB, de 1996, observa-se um movimento de tensionamento por parte dos atores inseridos nas políticas públicas da educação superior, no sentido de fazer prevalecer os mecanismos de controle e avaliação federais sobre os sistemas estaduais de ensino superior. Esse cenário traz implicações para os cursos de LE ofertados pelas UPEs, uma vez que as mudanças e acréscimos que ocorrem nas políticas educacionais oriundas do MEC procuram incidir na estrutura, organização e funcionamento de tais cursos, especialmente, pela via da regulação.

Nesse sentido, é que compreender o processo de implementação da legislação e das diretrizes curriculares nacionais para o contexto das instituições que compõem os sistemas estaduais de educação ganha especificidade e relevância, por estar no âmbito de confluência das diretrizes emanadas do órgão central para as instituições universitárias, que por sua vez estão vinculadas aos sistemas estaduais que podem ter seus próprios mecanismos de controle, regulação e avaliação, diante da ausência de um sistema nacional de educação formalmente constituído.

Além da disposição dos sistemas de ensino dentro do pacto federativo, a legislação educacional brasileira também se organiza pautada em níveis de ensino a serem contemplados, que também influenciam a discussão a respeito do processo de implementação da LE.

Dessa forma, a LDB, sancionada por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, afirma que a educação básica contempla a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O capítulo que trata da educação profissional técnica de nível médio afirma que esta pode ser ofertada concomitante ao ensino médio ou subsequente ao mesmo, após a sua conclusão, ou seja, encontra-se inserido na educação básica.

No que se refere à formação de professores para lecionarem na educação básica, a LDB de 1996 afirma que há a necessidade da formação em cursos de licenciatura, em nível superior, conforme cita o Art. 62.:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 20).

Sob esse aspecto, a educação profissional técnica de nível médio encontra amparo na LDB de 1996 a respeito de sua oferta por profissionais licenciados. Esse entendimento vai impactar o currículo, que vai se constituir em um dos pilares das reformas educacionais estruturadas globalmente (DALE, 2004). Assim, vai influenciar os cursos de LE, uma vez que o enfermeiro licenciado pode desenvolver suas atividades no ensino básico regular, bem como no ensino profissionalizante, que é um dos constituintes da educação básica. A partir dessa premissa, pode-se afirmar que a exigência da licenciatura para a docência nos cursos técnico-profissionalizantes de técnicos de enfermagem, que se constitui em possibilidade empregatícia para o enfermeiro licenciado, está institucionalizada pela LDB de 1996.

No entanto, na área da enfermagem, os dados a respeito do quantitativo de cursos de LE encontrados no Censo da Educação Superior entre o período de 2001 e 2016, demonstram que essa normativa legal não desencadeou um aumento no número de cursos de LE, conforme será demonstrado no capítulo dois. Observa-se, dessa forma, que, embora a demanda por formação pedagógica para o exercício da docência na educação profissionalizante tenha entrado na *agenda-setting* e importantes incrementos tenham sido agregados ao texto específico da área da enfermagem, a sua implementação, em termos de formação inicial por meio de cursos de LE, ainda necessita de maiores discussões e reflexões.

Além das determinações presentes na LDB, de 1996, a respeito do sistema de organização da educação brasileira, em especial no que se refere à educação superior, a lei também apresenta transformações voltadas para a expansão do seu acesso, que envolveram a diversificação institucional, permitindo o crescimento de instituições de ensino superior a partir de diferentes configurações (DOURADO, 2002; CUNHA, 2004). Nesse sentido, a LDB é afinada com os princípios do Estado Mínimo (SAVIANI, 1997) que, por sua vez, incide na reforma educacional que estava em curso. O Ministro da Educação da época inclusive identifica esse processo como a “revolução gerenciada” (SOUZA, 2005).

Observa-se que o Estado brasileiro buscou, a partir do contexto da CF, de 1988, e da LDB, de 1996, melhorar a educação, mesmo que com o foco voltado para a lógica economicista. Para tanto, apostou na expansão do acesso à educação e na melhoria de sua qualidade, desde a educação básica até a educação superior.

Nesse contexto, os cursos voltados para a formação de professores foram considerados como instrumentos capazes de contribuir para a melhoria do rendimento estudantil, e, portanto, passam a ser pauta central na agenda pública brasileira.

O processo de busca por ampliação e melhoria da educação superior vai ser adensado no Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que acrescenta a necessidade do estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação e a contínua avaliação interna e externa das IES, no sentido de avanço da qualidade do ensino superior.

É importante destacar que esses dois componentes, as diretrizes curriculares nacionais e a avaliação, serão pauta recorrente na *agenda-setting* das políticas educacionais a partir dos anos 2000. Sendo a escolha do Estado educador a diversificação institucional para a expansão do ensino superior brasileiro, o que legitimou o crescimento de IES privadas, o caminho de construção do sistema de educação superior brasileiro passou a ser pautado em normas, avaliações e controle.

Para Rama (2006), a expansão do ensino superior pelo viés privatista no Brasil permitiu que fosse ofertada uma educação, por vezes, de baixa qualidade. Para estabelecer critérios de qualidade para a educação ofertada, o autor afirma que o Estado adotou a postura de fiscalizador, supervisor e controlador, criando sistemas nacionais de regulação.

Real (2007) corrobora essa ideia ao apontar que a educação brasileira vem sendo pautada pela relação entre a qualidade e a quantidade, sendo a avaliação uma das ferramentas utilizadas para essa mediação. Para Freitas (2007, p.147), a regulação da educação nacional pautou-se pela disseminação de “[...] determinados conhecimentos, valores e visões de mundo, signos e símbolos da cultura hegemônica, tendo sido ela condicionada por uma ‘agenda globalmente estruturada para a educação’”. Isso foi viabilizado pela adesão a parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, ao controle editorial, a uma nova proposta de gestão e de mecanismos e práticas para controle e avaliação dos resultados.

Observa-se que, aderindo a tais padrões de conduta das políticas educacionais, o Brasil desenvolveu sua própria estratégia de adesão às proposições internacionais direcionadas à educação. Carnoy (2002) já apontava tais desdobramentos em nível mundial, destacando que cada país interpretaria e implementaria os direcionamentos dos organismos internacionais voltados ao setor educacional, a partir de suas próprias motivações, ajustes e interesses internos. Para o autor, as reformas educacionais desencadeadas nos países se relacionaram a três tipos de perspectivas, abrangendo reformas fundadas na competitividade, reformas fundadas nos

imperativos financeiros e reformas fundadas na equidade. Em especial, as reformas fundadas na competitividade envolveram, entre outros fatores, a questão da formação de professores, ou seja, implicaram revisões ou reformulações voltadas para o currículo de formação desses profissionais, como fator privilegiante para a melhoria da educação.

É nesse sentido que, ao final da década de 1990, o MEC desencadeou um movimento de revisão geral dos currículos dos cursos de graduação, conferindo especial atenção às licenciaturas. A partir das mudanças curriculares propostas e denominadas de diretrizes, os cursos de licenciatura e de bacharelado tiveram que se adaptar aos direcionamentos apontados pelas diretrizes. Todavia, as mudanças desencadeadas na política de educação superior brasileira continuaram, ancoradas em acréscimos realizados aos marcos legais, mas que, associados, trouxeram importantes consequências ao cenário da educação superior e que serão mais bem discutidos no próximo item.

1.2 A incorporação da agenda local pela agenda estrutural na reforma educacional brasileira: o cenário a partir dos anos 2000

A partir do movimento observado no contexto da educação superior em nível internacional, apontado por autores como Casassus (2001) Carnoy (2002) e Dale (2004), e dos direcionamentos contidos na CF, de 1988 e na LDB, de 1996, são elaborados marcos normativos e legais para a condução das políticas de educação superior brasileiras, considerando o contexto interno de organização do sistema educacional. Vale ressaltar que em meio às aspirações do Estado educador, observa-se o enfoque na formação de professores, como um dos eixos estruturantes para a melhoria da qualidade da educação, que foi se constituindo a partir de modificações acrescentadas ao arcabouço de normas, leis e regulações da educação superior.

Destaca-se que o Estado extrapolou o âmbito das licenciaturas, com relação às mudanças na educação superior e interveio nos currículos dos cursos de bacharelado, entre eles o de enfermagem, por meio do Parecer nº 776, de 3 de dezembro de 1997 e do Edital nº 4, da SESu e do MEC, em 10 de dezembro de 1997. O edital convocava as IES a apresentarem propostas para a elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de graduação, a serem produzidas pelas comissões de especialistas da SESu e do MEC, elencando uma série de requisitos a serem contemplados.

A necessidade do estabelecimento de diretrizes curriculares foi ratificada pelo Plano Nacional de Educação, por meio da Lei 10.172, em 9 de janeiro de 2001, que entre seus objetivos e metas inclui:

11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem (BRASIL, 2001b, p. 35).

Posteriormente, o Parecer CNE/CES nº 583, de 04 de abril de 2001, veio elucidar que as diretrizes “[...] são orientações mandatórias, mesmo às universidades [...]” (BRASIL, 2001c, p. 2). É possível observar que a reforma curricular na educação superior, desencadeada a partir do Edital nº 4/1997, procura agregar a participação das IES, mas sem rescindir ou secundarizar o papel condutor do processo por parte do Estado educador, que se posiciona como central e regulador.

Vale ressaltar que o foco do MEC a respeito da melhoria na formação de professores, bem como na formação dos bacharéis, somou-se ao do Ministério da Saúde na perspectiva, adotada por este último, de uma mudança na formação dos profissionais da saúde que atuam no SUS. Constituiu-se, dessa forma, em um novo desafio aos cursos de LE, para a sua adequação às mudanças pertinentes à licenciatura e ao bacharelado. Dessa forma, serão tratadas a princípio, as transformações ocorridas no âmbito das licenciaturas para, posteriormente, direcionar-se o foco para as relacionadas aos cursos de graduação em enfermagem.

Entre as legislações norteadoras para as mudanças no processo da formação de professores, destaca-se o Parecer CNE/CP nº 009, aprovado em 8 de maio de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O parecer destaca que a SESu desencadeou ao final de 1997, um processo de revisão da graduação, com o objetivo de auxiliar o Conselho Nacional de Educação a instituir diretrizes curriculares nacionais para os diferentes cursos. Dessa forma, a licenciatura ganhou:

[...] terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, 2001d, p.6).

Observa-se já no início do documento o direcionamento da organização curricular, no sentido de superar a formação dicotomizada do professor, entre a área específica e a área pedagógica. O parecer ainda afirma que em muitos casos a formação do licenciado se torna

“residual” às atividades do bacharelado, caracterizando-se como um “apêndice” à formação do bacharel (BRASIL, 2001d). Embasado na LDB de 1996, o documento se desenvolve apontando fragilidades no sistema educacional e trazendo amarrações com conceitos difundidos internacionalmente, como as noções da formação por competências, a perspectiva da interdisciplinaridade e a importância das atividades práticas relacionadas à teoria na formação do professor¹⁶.

O Parecer CNE/CP nº 28, aprovado em 02 de outubro de 2001, dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 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. Além de discorrer a respeito da carga horária proposta às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, o parecer ainda discute questões relevantes como a prática, identificando-a como um componente curricular e o estágio supervisionado, apresentando conceitos, diferenças e aplicabilidades desses itens.

O Parecer CNE/CP nº 009/2001 forma o arcabouço legal e regulatório que culmina com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 001, de 18 de fevereiro de 2002. Assim como o Parecer CNE/CP nº 28/2001 embasa a Resolução CNE/CP nº 002, de 19 de fevereiro de 2002, sobre a determinação da duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2002a; 2002b).

Um ponto relevante das Diretrizes para a Formação de Professores (DCN) de 2002, diz respeito à definição de conhecimentos mínimos necessários ao desenvolvimento das competências que o documento sinaliza para a formação do professor. Além dos conteúdos voltados à formação específica direcionada às etapas da educação básica, ainda devem estar inseridos no currículo questões de cunho social, cultural, econômico e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano, além da própria docência, conforme aponta o parágrafo 3º do artigo 6º:

I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico; VI - conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002a, s/p).

¹⁶ Nesse sentido, ver: Perrenoud (2000a; 2000b); Schön (1992; 2000); Tardiff (2000).

É importante destacar que esse incremento é um importante avanço no marco legal das licenciaturas, uma vez que o Parecer CFE nº 672, aprovado em 4 de setembro de 1969, da Comissão Central de Revisão de Currículos do MEC¹⁷, determinava que as licenciaturas deveriam conter, obrigatoriamente, as disciplinas pedagógicas de Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, além do estágio supervisionado, não fazendo menção a outros componentes curriculares. Ao elencar áreas de conhecimento a serem abordadas, as Diretrizes para a Formação de Professores, de 2002, estabelecem um direcionamento para a organização curricular dos cursos, que busca contemplar questões mais atuais no debate de formação, embora não tratem com objetividade as disciplinas de cunho pedagógico.

Além da fragilidade observada no direcionamento dos conteúdos pedagógicos, destaca-se que estes, bem como os de embasamento teórico geral, não foram o foco principal do acréscimo de carga horária elencado pelas DCN de 2002. Ao contrário, o aumento de carga horária se concentrou nos componentes de dimensão prática. A carga horária direcionada aos componentes pedagógicos do currículo, nas DCN de 2002, apontaram que o tempo não deveria ser inferior à quinta parte do total de horas curriculares, o que antes era determinado em um mínimo de um oitavo das horas, de acordo com a Resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969. Verifica-se, dessa forma, um acréscimo de carga horária de um terço do total de horas destinadas aos conteúdos de formação pedagógica em associação à determinação de 800 horas a serem divididas entre práticas como componente curricular e estágio curricular supervisionado, além das 200 horas para atividades de cunho acadêmico, científico e cultural, conforme determinados no Art. 1º das DCN, de 2002:

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 garanta, 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, 2002a, p. 9).

¹⁷ O Parecer CFE nº 672, aprovado em 4 de setembro de 1969, que trata da revisão dos mínimos de conteúdo e duração da formação pedagógica dos cursos de licenciatura, resultou na Resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, constituindo o marco legal instituído para as licenciaturas até a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de 2002.

Silva (2005a) define como inédita a quantidade de carga horária incrementada pelas DCN de 2002, aos componentes de natureza prática nos currículos de formação de professores, ressaltando que esta foi a principal mudança trazida pela resolução. Todavia, a autora argumenta que em muitas IES o debate a respeito da implementação das DCN de 2002, desvirtuou-se, não sendo centrado na importância dos conteúdos ou na melhoria na qualidade do ensino ofertado, mas direcionado para a composição de horas na matriz curricular, evidenciando embates entre as áreas de licenciatura e de bacharelado. Além disso, contestações a respeito da implementação dos conteúdos pedagógicos, das práticas como componente curricular e dos estágios curriculares foram sucessivas entre os docentes implementadores da reforma curricular.

Nesse sentido, o estudo realizado por Scheibe e Bazzo (2013) a respeito dos questionamentos realizados pelas IES sobre a composição curricular apontada nas DCN de 2002, assinala que havia muitas dúvidas a respeito das questões de implementação direta. As autoras afirmam que a maioria dos questionamentos se referia a questões como a carga horária mínima exigida para os cursos, a distribuição das disciplinas pedagógicas e a respectiva carga horária, a organização dos estágios curriculares e o entendimento a respeito da prática como componente curricular (PCC).

Verifica-se que os incrementos realizados pelas DCN de 2002, buscaram a melhoria da qualidade na formação de professores por meio da perspectiva de ampliação da abordagem de conteúdos teóricos, entre eles os pedagógicos, e do aumento de carga horária dos cursos, principalmente direcionados às atividades de cunho prático, como as PCCs e os estágios. No entanto, as fragilidades de definição sobre os conteúdos e do direcionamento para a sua implementação, propiciaram que o componente quantitativo de mudança, relacionado à carga horária, encontrasse maior repercussão entre os implementadores. Ao se concentrarem as dúvidas no âmbito da carga horária e das definições e aplicações de práticas, lacunas continuaram formadas a respeito da formação pedagógica do licenciado.

Além das questões pertinentes aos conteúdos e a carga horária, as DCN de 2002, apresentam no Art. 3º, Inciso I, um de seus pilares constitutivos: “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL, 2002a, p. 2). Mais adiante, no Art. 4º, fica evidente a amplitude que se pretende dar ao conceito quando o texto afirma que as competências necessárias para o desenvolvimento profissional devem nortear tanto a organização e a gestão institucionais, quanto a proposta pedagógica, incluindo as questões pertinentes ao currículo e à avaliação.

Nóvoa (2009) aponta que nos anos de 1990 disseminou-se o conceito de competências, em especial, nas reflexões teóricas impostas pelas reformas educativas, sendo amplamente utilizadas em políticas relacionadas à qualificação de recursos humanos, empregabilidade e formação continuada, em particular, pelos organismos internacionais. No entanto, suas variadas definições sempre estiveram atreladas a uma perspectiva comportamentalista e de cunho técnico-instrumental:

A noção de competência remete para situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas, associa-se à compreensão e avaliação de uma situação, uma mobilização de saberes, de modo a agir/reagir adequadamente. Desta forma, a tomada de decisão (expressar conflitos, oposições), a mobilização de recursos (afetivos e cognitivos) e o saber agir (saber dizer, saber fazer, saber explicar, saber compreender) são as características principais da competência. Estas características permitem entender este conceito como uma forma de controlar (simbolicamente) as situações da vida (DIAS, 2010, p. 75).

Observa-se que os componentes relacionados ao conceito de competência apresentado por Dias (2010) correlacionam-se aos quatro pilares da educação apresentados pelo Relatório Delors¹⁸: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. O relatório ainda aponta, no capítulo 6, que “o desenvolvimento da educação ao longo da vida implica o estudo de novas formas de obtenção das certificações que levem em consideração o conjunto das competências adquiridas” (DELORS, 2010, p. 34).

Para Silva (2008, p. 369), a referência que o Relatório Delors faz à educação ao longo de toda a vida refere-se à transformação do entendimento da qualificação realizada a partir de uma única formação para uma perspectiva de formação por competências, pautadas em “[...] uma formação dinâmica, flexível, condizente com a ênfase atual no trabalho em equipe, na capacidade de iniciativa, na valorização de talentos e aptidões”.

Essa relação entre o conceito de competência e os quatro pilares da educação defendidos pelo Relatório Delors, de acordo com Nozaki (2003), também estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de 2002. As diretrizes se embasam na pedagogia das competências, alicerçadas nos saberes do saber ser, saber fazer, saber aprender e saber conviver. Essa perspectiva relaciona-se com as exigências do mundo do trabalho, reduzindo o processo de ensino-aprendizagem à dimensão técnico-instrumental, ao conferir maior destaque ao elemento da prática profissional.

¹⁸ O Relatório Delors foi elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, no ano de 1996, sob a coordenação da UNESCO, com a participação de especialistas em educação de diferentes países que traçaram orientações sobre a educação mundial (ACCORSI, 2012).

Outra questão relevante é a da prática de ensino que, no Art. 2º do Parecer CFE nº 672/69, são propostas sob o formato de estágio supervisionado e, que nas diretrizes de 2002, são elencadas como componentes curriculares, separadas do estágio curricular supervisionado, que é compreendido como outro componente curricular, ambos com 400 horas preconizadas.

De acordo com Real (2012), é no movimento contínuo das políticas que vem ocorrendo uma distinção nos documentos da área da educação entre a prática e o estágio¹⁹. A autora destaca que a perspectiva de realização da prática como componente curricular vem ganhando espaço dentro da proposta curricular, podendo ser realizada, inclusive, fora da escola, contextualizada no espaço da própria instituição formadora.

Essa diretriz permite uma variedade de interpretações e possibilidades de implementação das atividades práticas, dentro do PP de cada curso. O que por um lado é positivo, ao respeitar as características organizativas do PP dos cursos de licenciatura, e ao permitir a microimplementação da política de formação de professores nas instituições, os “burocratas da rua”, pode se transformar em um fator negativo ou de dúvidas por parte das instituições. A pesquisa realizada por Gatti *et al* (2008), na qual as autoras analisaram 165 de cursos de licenciatura presenciais no Brasil, a partir da matriz curricular, das ementas e do PP, demonstrou que os cursos apresentam grande dificuldade com relação ao planejamento, organização e realização dos estágios e atividades de prática de ensino, demonstrando as diferentes interpretações a respeito das DCN, de 2002.

As Diretrizes para a Formação de Professores, de 2002, ainda apresentam a perspectiva da interdisciplinaridade como eixo articulador entre as disciplinas e, conforme respalda o Parecer CNE/CP nº 009, aprovado em 8 de maio de 2001, como uma ferramenta a ser utilizada para a articulação entre a formação comum e a formação específica. No entanto, nenhum desses documentos deixa explícito qual o conceito de interdisciplinaridade que foi utilizado. Apenas destacam que, para desenvolver as competências almejadas ao futuro professor, os currículos devem se articular de forma inovadora, revendo suas estratégias de ensino, acompanhamento e avaliação, bem como as IES devem estar atentas para subsidiarem as mudanças propostas. O Parecer CNE/CP nº 009/2001 ainda afirma que:

¹⁹ Em especial, a partir do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, foi estabelecida a separação entre a prática e o estágio, assumindo a primeira, a denominação de prática como componente curricular. O parecer afirma que a prática não deve se restringir às atividades de estágio, mas deve estar presente desde o início do curso, fazendo-se presente durante toda a formação do professor, conforme o parágrafo 3º do Art. 12: “no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática” (BRASIL, 2015, p. 67).

[...] vale lembrar que o paradigma curricular referido a competências demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações problema contextualizadas, a formulação e realização de projetos, para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares (BRASIL, 2001d, p.54).

Destaca-se que as Diretrizes para a Formação de Professores, de 2002, apresentaram muitas propostas de transformação, como a questão das competências, da interdisciplinaridade e da divisão entre a prática de ensino e o estágio supervisionado, mas também muitas dúvidas, ao não explicitar ou definir determinados conceitos que utiliza e nos quais se respalda, imbuídos de referenciais teóricos que não são discutidos nos documentos oficiais. Dessa forma, infere-se que as transformações elencadas pela legislação deveriam ser mais bem discutidas e analisadas junto aos “burocratas da rua”, ou seja, os próprios docentes dos cursos de licenciatura, responsáveis pelo processo de implementação dos marcos legais.

Com relação ao tema das discussões no sentido de elaboração de diretrizes para os cursos com o grau acadêmico do bacharelado, a partir do Parecer nº 776, de 3 de dezembro de 1997, entre eles, os cursos de graduação em Enfermagem, será oportunamente abordado no próximo item. Todavia, é interessante destacar neste momento que a reforma curricular, desencadeada a partir da década de 1990, trouxe aos cursos de LE necessidades de mudanças e adaptações curriculares no âmbito da licenciatura que deveriam se articular com as mudanças do bacharelado, uma vez que a literatura da área (BAGNATO, 1994; MOTTA; ALMEIDA, 2003; RODRIGUES, 2005) registra que sua oferta ocorria, na maioria das vezes, em associação ou na sequência do Bacharelado em Enfermagem.

No entanto, a análise das DCN de 2002, possibilita verificar que as suas orientações privilegiam a formação de professores para atuarem na educação básica de maneira geral, não contemplando direcionamentos para os casos específicos, como a formação do enfermeiro licenciado que pode atuar em escolas de educação básica, particularmente, na educação profissional técnica de nível médio. Dessa forma, os incrementos realizados na política de educação superior brasileira incidem sobre os cursos de formação de enfermeiros licenciados a partir da interseção entre a licenciatura e o bacharelado. E, de acordo com Villanueva (2014), havendo pontos conflituosos nas áreas que formam o movimento de interseção das políticas, maiores são as probabilidades de conflitos e lacunas a serem resolvidos no processo de implementação da política, o que será oportunamente abordado no terceiro capítulo deste trabalho.

Dessa forma, a partir do cenário exposto, os cursos de licenciatura e de bacharelado iniciaram seus processos de adaptações e mudanças em seus currículos de formação inicial. O

Estado educador procurou se manter na centralidade desse processo utilizando como estratégia o seu poder de regulação e de avaliação. Nesse sentido, a própria adesão dos cursos de licenciatura e bacharelado às suas respectivas diretrizes, na tentativa de padronizá-los, constituiu-se em um dos fatores avaliados para a aprovação, por parte do MEC, da criação ou da permanência de determinado curso. Uma vez que alguns dos desdobramentos do sistema de avaliação implementados na educação superior são a autorização e o reconhecimento de cursos, a renovação de reconhecimento de cursos e o credenciamento de instituições, associados ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior²⁰ (SINAES).

Dessa forma, as pressões geradas pela política da educação superior levaram à intensa preocupação e a adesão dos cursos no sentido de atender às solicitações do sistema avaliativo, o que repercutiu em alterações e adequações, entre outros, nos formatos de organização e implementação dos componentes pedagógicos (REAL, 2007). Esse formato de intervenção que foi adotado pelo Estado educador brasileiro, configurado como Avaliador e Regulador, foi se consolidando ao longo dos anos 2000, rompendo com uma perspectiva de cunho pedagógico para o acompanhamento da implementação da política e se concentrando na edição de marcos legais, regulatórios e avaliativos, no sentido de garantir a adesão das IES.

É nesse sentido que as políticas educacionais mantiveram a perspectiva da separação entre a oferta da licenciatura e do bacharelado por meio de condicionamentos e limitações impostos às IES, como a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que criou o sistema eletrônico *e-MEC*. A função do sistema *e-MEC* é de realizar a tramitação dos processos de credenciamento, credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e das instituições de ensino superior. Uma das características regulatórias encontradas neste sistema é a de que o credenciamento de um curso pode ser feito apenas em uma modalidade, bacharelado ou licenciatura (BRASIL, 2014).

Ratificando essa perspectiva, a Lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009, impede que uma mesma pessoa ocupe duas vagas em instituições de ensino superior públicas, simultaneamente. Em especial, para os cursos de Licenciatura em Enfermagem, que eram desenvolvidos de forma associada ao Bacharelado, esta lei trouxe a interpretação de que um único acadêmico estaria cursando dois cursos concomitantemente: o do bacharelado e o da

²⁰ Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações (INEP, 2017).

licenciatura. Associando esta questão à do sistema *e-Mec*, que permite que o curso se cadastre apenas como bacharelado ou licenciatura, um impasse foi criado: o da adequação destes cursos às novas legislações, uma vez que até o momento seguia-se o Parecer da CES/CFE nº 837, aprovado em 6 de dezembro de 1968, que permitia a associação entre bacharelado e licenciatura.

Como desdobramento do arcabouço legal instituído pelo MEC, desde os anos 2000, os cursos de Licenciatura em Enfermagem estão sendo obrigados a rever sua organização curricular. A princípio, pelas novas orientações advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Enfermagem, de 2001, a seguir, pelas novas demandas apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, de 2002 e, mais recentemente, pela criação do sistema *e-MEC* e pela Lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009, estes dois últimos tratando do que se refere à vinculação entre a Licenciatura e o Bacharelado em Enfermagem. No entanto, a discussão mais importante, que deve se concentrar nos conteúdos ofertados, bem como no processo de ensino-aprendizagem, ainda está muito fragilizada.

Em contrapartida, pesquisas realizadas com enfermeiros egressos de duas instituições de ensino superior públicas demonstraram que a inserção deste profissional no ensino vem crescendo gradativamente, em especial, nos cursos técnico-profissionalizantes. O estudo realizado por Puschell, Inácio e Pucci (2009), com egressos da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo formados entre os anos de 2000 e 2005, revelou que o ensino profissionalizante é a segunda maior área de inserção dos egressos enfermeiros no primeiro e no segundo empregos, perdendo somente para a inserção no setor hospitalar. As pesquisas realizadas por Cabreira *et al* (2010) e Lopes (2011), com os egressos do curso de Enfermagem da UEMS, apontaram o crescimento da inserção de egressos no setor do ensino em enfermagem.

No entanto, esses enfermeiros, na maioria das vezes, não possuem capacitação pedagógica para o exercício da docência. Os próprios enfermeiros egressos da UEMS elencaram que uma de suas dificuldades no desenvolvimento profissional, tendo a formação apenas como bacharel, foi a ausência de capacitação pedagógica para o desenvolvimento das atividades de ensino (LOPES, 2011).

No estado de São Paulo, a obrigatoriedade de formação pedagógica para os docentes dos cursos técnico-profissionalizante vem se estabelecendo desde o ano de 2007, por meio da Indicação do CEE de São Paulo nº 64, aprovada em 28 de fevereiro de 2007, que altera a

Indicação CEE nº 08/2000²¹. A Indicação do CEE de São Paulo nº 64/2007 entende que “para a docência nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio de Enfermagem, é adequado estabelecer regras mais restritivas [...] visando, sobretudo, à melhoria da formação de profissionais que cuidam da saúde e da vida das pessoas” (SÃO PAULO, 2007, s/p). Nesse sentido, a Indicação CEE nº 64/2007 afirma que:

23. Estão habilitados para a docência na Educação Profissional Técnica de nível Médio, os profissionais graduados na área ou componente curricular do curso e licenciados (licenciatura plena, programa especial de formação pedagógica de docentes) além dos pós-graduados em cursos de especialização, especialmente planejados e aprovados para o fim de atuação docente) [modificado]. Acréscimos: 24.5 no caso de componentes curriculares específicos de Enfermagem, a possibilidade referida no item 24.1 só será admitida quando e enquanto, comprovadamente, não houver candidato à docência que seja portador de licenciatura ou equivalente, nos termos do artigo 23. Ainda no caso desses mesmos componentes curriculares, não serão admitidas as possibilidades referidas nos itens 24.2, 24.3 e 24.4. [...] 24.6. Profissionais graduados ou portadores de diploma de Mestrado ou Doutorado nas áreas dos componentes curriculares do curso de educação profissional também poderão ser aceitos para os fins de docência na educação profissional de nível técnico. [item novo, acrescentado] (SÃO PAULO, 2007, s/p).

Destaca-se que a Indicação CEE nº 64/2007 procura garantir que no estado de São Paulo, somente enfermeiros sejam professores das áreas específicas da enfermagem nos cursos técnicos da educação profissionalizante. Além disso, há o incentivo a que o enfermeiro professor tenha uma formação pedagógica, como licenciado ou pós-graduado na área da educação, para o exercício da docência e, não somente, a formação enquanto bacharel enfermeiro.

Em consonância com o disposto pelo CEE de São Paulo, o Conselho Regional de Enfermagem (COREN), por meio da Portaria COREN-SP/DIR/26/2007, que disciplina a obrigatoriedade do enfermeiro em comprovar capacitação pedagógica para atuar na Formação Profissional, procurou reafirmar essa proposta na condição de representante da categoria. Embora as ações do COREN não sejam direcionadas especificamente ao ensino da

²¹ A Indicação CEE nº 08/2000 trata das Diretrizes para Implementação da Educação Profissional de nível Técnico no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Os itens alterados relatados pela Indicação CEE nº 64/2007, são os seguintes: 24 - Poderão, ainda, ser admitidos para a docência na Educação Profissional de Nível Técnico, devidamente autorizados pelo respectivo órgão supervisor, de acordo com a seguinte ordem preferencial: 24.1. na falta de profissionais licenciados, os graduados na correspondente área profissional ou de estudos. 24.2 - na falta de profissionais graduados em nível superior nas áreas específicas, profissionais graduados em outras áreas e que tenham comprovada experiência profissional na área do curso. 24.3 - na falta de profissionais graduados, técnicos de nível médio na área do curso, com comprovada experiência profissional na área. 24.4 - na falta de profissionais de nível técnico com comprovada experiência, outros profissionais reconhecidos por sua experiência profissional na área (SÃO PAULO, 2000).

enfermagem, o conselho justificou sua conduta por se tratar do exercício da profissão pelo enfermeiro.

É interessante destacar como a sociedade, representada nesse contexto pelo COREN e o CEE, todos do estado de São Paulo, articularam-se de forma a tensionar o embate centrado na formação de profissionais técnicos de enfermagem, com o objetivo de melhora na sua formação, a partir da comprovação de formação pedagógica dos enfermeiros professores dos cursos. Esse cenário coloca em destaque os cursos de LE, uma vez que a formação pedagógica do enfermeiro possa ser realizada ainda durante a graduação. Infelizmente, a literatura da área não apresenta outras situações semelhantes sendo desenvolvidas em outros estados ou regiões do país.

Faz-se necessário destacar que as políticas educacionais vêm repetindo em suas proposições a preocupação com a formação do profissional formador, ou seja, a importância da capacitação docente na área pedagógica é reconhecida e vem sendo adicionada às diversas legislações, como a LDB, de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, o Parecer CNE/CP nº 009, de 2001, o Parecer CNE/CP nº 28, de 2001 e as DCN, de 2002. No entanto, a repetição dessa orientação nos diversos documentos oficiais, ao longo do tempo, demonstra que o objetivo ainda não foi completamente alcançado.

A partir dessa perspectiva, o PNE 2014-2024, instituído por meio da Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014, veio propor a reforma curricular dos cursos de licenciatura e a implantação de uma política nacional de formação de professores, garantindo que todos os docentes inseridos na educação básica, possuam formação específica em nível superior, a partir da graduação em licenciatura na área de conhecimento em que desenvolvem suas atividades. Para o alcance das metas do PNE 2014-2024, observa-se, na sequência do movimento dialético das discussões e do tensionamento por mudanças no processo de formação de professores, a reelaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores em 2015 e, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em 2016.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, apresenta um caminho para a operacionalização das propostas contidas no PNE 2014-2024, que impactam os cursos de licenciatura.

Cotejando as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (DCN), de 2015, com as

descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, de 2002, podem-se realizar alguns apontamentos.

Corroborar-se a declaração de Volsi (2016) quando afirma que as DCN de 2015, não abordam em seu texto a questão do aprendizado baseado em competências de maneira tão destacada como nas DCN de 2002. No entanto, o texto faz referência em diversas passagens a termos como a práxis, a relação teoria e prática e a interdisciplinaridade. Nesse sentido, o Art. 5º afirma que a formação de profissionais do magistério deve se pautar pela “[...] concepção de educação como processo emancipatório e permanente [...] que conduz a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática [...]” (BRASIL, 2015, p. 6). Ainda no Art. 7º, o texto aponta que o egresso “[...] deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos [...]” (BRASIL, 2015, p. 7). Vale destacar que esses componentes são os indicados pelos relatórios produzidos nas Conferências Mundiais sobre Ensino Superior, de 1998 e de 2009, a serem seguidos pelos países em desenvolvimento. Observa-se, dessa forma, a progressiva adesão do País às orientações internacionais, com destaque para a área do currículo.

Nesse sentido, o Art. 13 das DCN de 2015, traz mudanças em relação à carga horária destinada às atividades dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, estruturados a partir da base comum nacional das orientações curriculares. O documento afirma que deverão ser computadas, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, oito semestres ou quatro anos, distribuídas da seguinte maneira:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11).

Destaca-se um aumento de 400 horas na carga horária destinada ao que era denominado como conteúdos curriculares de natureza científico-cultural nas Diretrizes para a Formação de Professores, de 2002. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, de 2015, apresentam esses conteúdos como atividades

formativas estruturadas pelos núcleos apresentados no Art. 12 do referido documento. No artigo 12, o documento apresenta os três núcleos principais, nos quais devem se articular as questões da estrutura e do currículo que devem ser contemplados na formação inicial:

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino;

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015, p. 10).

Destaca-se que o acréscimo de carga horária ocorreu na composição dos conteúdos de formação geral, das áreas específicas, interdisciplinares, educacionais e áreas de atuação profissional, ou seja, no âmbito teórico do currículo. Os componentes destinados às atividades práticas e de estágio, permaneceram com a carga horária inalterada. Todavia, o documento não traz uma recomendação específica de como e em quais proporções o acréscimo de 400 horas deva ser implementado nos currículos, mas indica que o total de carga horária destinada às dimensões pedagógicas não deva ser inferior à quinta parte da carga horária total, o que já era determinado pelas DCN de 2002. Em outras palavras, as DCN de 2015, ao acrescentarem carga horária aos conteúdos teóricos de formação do professor, não direcionam esse incremento para os componentes pedagógicos do currículo, permitindo que esse aumento se concentre nas dimensões de formação profissional. Infere-se que essa perspectiva seja reflexo dos embates entre as áreas de formação específica e de formação pedagógica e das pressões oriundas das políticas educacionais internacionais para a ênfase na formação dos componentes profissionalizantes, como as apontadas pelas Conferências Mundiais sobre Ensino Superior, de 1998 e de 2009.

Avançando nessa perspectiva, as DCN de 2015, no Parágrafo Único do Art. 7º, trazem indicações mais precisas sobre os conteúdos curriculares a serem inseridos no processo de iniciação à docência, apresentando maior detalhamento do que as Diretrizes para a Formação de Professores, de 2002. Vale ressaltar, no que se refere às práticas educativas, que o documento ratifica a sua relevância, destacada nas DCN de 2002, mantendo a orientação de sua oferta no decorrer de todo o processo de formação, mas acrescenta direcionamentos mais concisos, como a sua implementação por meio da pesquisa. Em especial, as DCN de 2015, destacam que a articulação entre a teoria e a prática e a relação entre os conhecimentos específicos e os

pedagógicos no desenvolvimento das PCC devem ocorrer tendo como mediação a experiência, os saberes e a interlocução didática dos docentes inseridos no contexto das escolas de educação básica. Destaca-se a intencionalidade na política de educação superior no sentido de aproximar as instituições formadoras do cotidiano escolar, conforme demonstrado no Art. 12, inciso III, alínea b:

atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos (BRASIL, 2015, p. 11).

Os incrementos realizados nas DCN de 2015, apontam alternativas a serem implementadas no sentido de inserir os acadêmicos das licenciaturas em atividades destinadas à iniciação à docência. De forma a serem realizadas ao longo do curso, em articulação com a teoria, interagindo com os atores já inseridos no mundo do trabalho docente, tendo como base a construção histórica e social do ambiente escolar.

Para Tardif (2002), a prática profissional deve ser compreendida como uma possibilidade de aprendizagem e de formação para os licenciandos, além de um cenário propício para a construção de saberes e de práticas pedagógicas inovadoras, e não meramente caracterizada como um espaço de aplicação das teorias oriundas do campo universitário.

Observa-se que a premissa de formação acadêmica não centrada apenas no contexto da IES, mas articulada com outras possibilidades de construção do ser docente, como a inserção desde o início da formação no contexto escolar, estimulando a relação entre as IES e as escolas de educação básica, vem sendo acrescentada nas DCN, de 2002 e de 2015, e difundida por meio de programas governamentais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID foi instituído por meio da Portaria CAPES n 122, de 16 de setembro de 2009, com o propósito de incentivo a iniciação à docência de acadêmicos das licenciaturas plenas das instituições federais e estaduais de educação superior, a fim de aperfeiçoar a formação dos docentes, valorizando a carreira do magistério e colaborando para a melhoria da qualidade da educação básica. Entre seus objetivos, o PIBID procura aproximar as IES das escolas de educação básica, estimulando esse contato de maneira precoce durante a graduação e ressaltando o protagonismo das escolas no processo formativo inicial do licenciando e inserindo os professores atuantes na educação básica como parceiros na constituição do perfil profissional dos acadêmicos (BRASIL, 2009).

A pesquisa realizada por Gatti *et al* (2014) a respeito do PIBID revelou que, em termos de publicações científicas, assim como por parte dos atores inseridos na implementação do programa, as avaliações são positivas e ressaltam a importância do programa para a aproximação entre o espaço universitário e o cenário da escola de educação básica, proporcionando avanços e melhoria significativa no processo de ensino-aprendizagem do licenciando.

A partir dos resultados do PIBID e das mudanças na equipe gestora do MEC, foi apresentado no último semestre de 2017 uma reformulação do programa que passou a ser dividido com o novo programa denominado de Residência Pedagógica (RP). O objetivo é o de ampliar a inserção de graduandos em atuação junto às licenciaturas do alcance do PIBID, para além de acadêmicos bolsistas. Com previsão de implantação a partir de 2018, a RP se insere entre as políticas de educação superior que estão buscando a integração entre as IES e as escolas de educação básica, conforme vêm sendo estimulado pelos marcos normativos que tratam da política nacional de formação de professores, como o Parecer CNE/CP nº 09, de 8 de maio de 2001, o Parecer CNE/CES nº 28, de 02 de outubro de 2001, as DCN de 2002 e as DCN de 2015.

Mais recentemente, após reformulação, foi promulgada a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que revogou a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, de 2009.

Entre os seus objetivos, o primeiro está voltado para a instituição do Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica que, por meio da colaboração entre os entes federados, deverá promover ações das instituições de ensino superior públicas. O documento ainda afirma que a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica será orientada pelo Planejamento Estratégico Nacional, proposto pelo Ministério da Educação, e que norteará a formulação de planos estratégicos nas unidades federativas e a implementação de atividades e programas integrados e complementares. De acordo com o Art. 12, os planos estratégicos serão programados a cada quatro anos e revistos anualmente, contemplando as seguintes iniciativas:

- I - formação inicial e continuada em nível médio e superior para os trabalhadores da educação que atuam na rede pública e nas escolas comunitárias gratuitas da educação básica, em funções identificadas como da Categoria III dos profissionais da educação;
- II - iniciação à docência e ao apoio acadêmico a licenciandos e licenciados;
- III - formação pedagógica para graduados não licenciados;
- IV - formação inicial em nível médio, na modalidade normal para atuantes em todas as redes de ensino, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na função de magistério;

- V - estímulo à revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura, em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica;
- VI - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;
- VII - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais da educação básica;
- VIII - residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa;
- IX - formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da educação básica;
- X - mestrados acadêmicos e profissionais para graduados;
- XI - intercâmbio de experiências formativas e de colaboração entre instituições educacionais;
- XII - formação para a gestão das ações e dos programas educacionais e para o fortalecimento do controle social;
- XIII - apoio, mobilização e estímulo a jovens para o ingresso na carreira docente;
- XIV - financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, na forma disciplinada pela Lei nº 10.861, de 10 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;
- XV - cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nos processos de ingresso e fortalecimento dos planos de carreira, melhoria da remuneração e das condições de trabalho, valorização profissional e do espaço escolar; e
- XVI - realização de pesquisas, incluídas aquelas destinadas ao mapeamento, ao aprofundamento e à consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais da educação (BRASIL, 2017, s/p).

Destaca-se a manutenção dos incrementos realizados na política educacional a respeito da melhoria na qualidade da formação inicial dos docentes, expressa por meio do apoio aos licenciandos, incluindo apoio financeiro e a residência docente. Vale ressaltar que se interpõe como um desafio para as políticas educacionais a implementação de tais propostas, articulando os sistemas de ensino, uma vez que o Brasil possui 5.570 municípios distribuídos em 27 estados, cada um com características e especificidades próprias locais (IBGE, 2018). Dessa forma, o parágrafo único do Art. 7º afirma que o envolvimento efetivo de representantes dos sistemas de ensino municipal, estadual e federal, bem como das instituições formadoras e dos profissionais da educação, nos Fóruns Estaduais Permanentes e no Fórum Permanente do Distrito Federal devem promover a concretização do regime de colaboração entre os atores envolvidos. Dessa forma, torna-se relevante analisar o processo de como a política é implementada em diferentes sistemas e instituições de ensino, uma vez que nesse processo se revelam as interpretações e a concretude das ações em curso.

Cumpra ainda destacar que, a partir da dinamicidade do processo de construção da política, observa-se que os marcos legais referentes às licenciaturas estão sofrendo reconfigurações a partir das mudanças propostas pelo governo atual. Exemplo desse processo foi a aprovação da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa legislação sofreu críticas e protestos por parte das instituições de educação, pois, entre outros fatores, definiu que os professores da área técnica que não têm formação pedagógica para a docência, tendo a comprovação de notório saber, estão aptos a exercer tal função. Essa legislação se contrapõe a uma construção histórica da política de educação superior brasileira, iniciando-se com a própria LDB de 1996, que afirma a importância da formação docente para o desenvolvimento das atividades de docência na educação básica, incluindo o ensino profissionalizante. Tal situação é conflituosa e demonstra as fragilidades e as dificuldades vivenciadas no cenário do ensino superior brasileiro.

Dessa forma, conforme demonstrado até o momento, os incrementos realizados no contexto da política de formação de professores propiciaram os elementos necessários para a configuração do atual cenário das licenciaturas. Sendo a LE integrante deste cenário, o movimento engendrado pelas políticas de educação superior impacta sua implementação, uma vez que as adições realizadas na política alcançam, muitas vezes, resultados não esperados ou planejados (PALUMBO, 1994). Além disso, pela oferta da LE se caracterizar em associação com o Bacharelado em Enfermagem, os cursos necessitaram se adaptar, também, às mudanças elencadas pelas DCEnf, de 2001. E uma vez que a política de educação superior se desenvolve em um tempo histórico e social, torna-se relevante para a análise do atual cenário dos cursos de LBE, compreender como se constituiu a relação entre esses dois graus acadêmicos ao longo da trajetória de formação do enfermeiro licenciado no Brasil, o que será tratado no próximo item.

1.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Enfermagem: interlocuções com a Licenciatura em Enfermagem

A construção do currículo de enfermagem no País, historicamente, sofreu forte influência norte-americana, desde a instituição dos primeiros cursos de enfermagem no início do século XX. Germano (1993, 2003) e Paixão (1979), ao relatarem o início das atividades da enfermagem e do seu ensino no Brasil, demonstraram que o perfil desenhado para o profissional

enfermeiro se pautou no modelo norte-americano, a partir da proposta do Sistema Nightingale²². O modelo norte-americano encontrava-se fortemente atrelado às concepções de um sistema de saúde focado na doença, no tratamento e na medicalização, exigindo, assim, um profissional enfermeiro voltado para o atendimento das nuances mais práticas da profissão, com o foco maior nos procedimentos, a partir de um perfil mais técnico-científico.

Essa configuração, que destacava uma formação mais tecnicista, foi intensificada pelas políticas econômicas do País a partir da década de 1960 que, por meio do acúmulo de capital, influenciaram o desenvolvimento do sistema de saúde brasileiro, pautado na criação de hospitais, no avanço da indústria farmacêutica e ênfase da perspectiva curativa. Como uma das consequências desse cenário, a formação dos profissionais enfermeiros centrou-se em conhecimentos técnico-científicos específicos para a área, com redução ou retirada de conteúdos relacionados às práticas preventivas de saúde pública (BAGNATO, 1994; SAUPE, 1998).

No entanto, como avanço do número de profissionais atendentes, auxiliares e técnicos de enfermagem atuantes nas instituições de saúde, mão de obra mais barata do que a do enfermeiro, especialmente, nos hospitais, houve a necessidade da melhora da qualificação desses profissionais, possibilitando a criação da LE (BAGNATO, 1994). Assim, a LE veio atender aos interesses do capital, em um momento de expansão de grandes hospitais e surgimento de novos equipamentos para o uso em saúde, formando enfermeiros com preparação pedagógica para o ensino destinado aos atendentes, auxiliares e técnicos de enfermagem.

Ainda na década de 1970, logo após a criação da LE, o currículo mínimo para a Enfermagem foi reformulado, por meio do Parecer nº163 de 1972, do Conselho Federal de Educação, instituindo-se a criação de um tronco profissional comum e acrescentando a possibilidade de opção por uma das seguintes habilitações: obstetrícia, saúde pública e/ou médico-cirúrgica, além da incorporação da possibilidade de o enfermeiro cursar a Licenciatura em Enfermagem, o que não era previsto no currículo anterior, de 1962. No entanto, Bagnato (1994) aponta que a maneira como a LE foi criada e inserida no bacharelado, no formato "3+1", não contribuiu para uma efetiva articulação entre eles, mas caracterizou a licenciatura como uma segunda alternativa para o discente. Tal fragilidade não foi vivenciada somente pelos cursos de LE, mas pelos cursos de licenciatura como um todo.

²² O Sistema Nightingale foi criado por Florence Nightingale (1820-1910), durante a Guerra da Criméia e trouxe cientificidade à profissão, por meio da rigorosa organização do ensino em enfermagem, destinada às moças educadas e cultas, projetando a enfermagem como uma profissão honrosa (PAIXÃO, 1979).

Destaca-se que a dificuldade de articulação entre o Bacharelado e a Licenciatura em Enfermagem no início do processo de implementação dos cursos de LE, apontadas por Bagnato (1994), associadas com o perfil de enfermeiro a ser formado pelas políticas de saúde brasileiras entre a década de 1960 e meados da década de 1990, embasadas no modelo de saúde curativista, influenciaram a adesão dos cursos de graduação em enfermagem ao grau de licenciatura. Os dados apresentados pelas Sinopses Estatísticas da Educação Superior a respeito do quantitativo de cursos de Bacharelado e de Licenciatura em Enfermagem, que serão apresentados no próximo capítulo, demonstram a predominância dos cursos de Bacharelado sobre os de Licenciatura em Enfermagem. Infere-se que a construção inicial dada ao perfil do profissional enfermeiro marcou a sua trajetória ao longo dos anos, ratificada pelas legislações direcionadas à sua formação.

A partir do movimento de redemocratização do País, na década de 1980, com a realização da VIII Conferência Nacional de Saúde, em 1986 e a criação do SUS pela Constituição Federal de 1988, ocorreram debates e tensionamentos no sentido de modificação dos currículos da área da saúde, entre eles o da enfermagem.

Esse movimento culminou com a publicação pelo MEC da Portaria nº 1.721, de 15 de dezembro de 1994, que trata dos currículos mínimos para os cursos de graduação em Enfermagem. Uma das mudanças elencadas por essa norma se concentrava no acréscimo de disciplinas obrigatórias, como as relacionadas à administração, além das porcentagens a serem contempladas nas diferentes áreas do conhecimento e na fixação de 3.500 horas de duração para os cursos, revogando as anteriores 2.500 horas destinadas à habilitação geral, com complementação de 500 horas para as habilitações específicas. O documento ainda aponta que:

Art. 3º Os currículos mínimos para os cursos de graduação em Enfermagem conterão as seguintes áreas temáticas nas quais estão incluídas matérias e disciplinas relativas às Ciências Biológicas e Humanas, a saber:

§ 1º - Bases Biológicas e Sociais da Enfermagem: nesta área, compreendendo 25% da carga horária do curso, incluem-se conteúdos fundamentais das Ciências Biológicas e das Ciências Humanas, obrigatoriamente:

a) Ciências Biológicas: Morfologia (Anatomia e Histologia); Fisiologia (Fisiologia, Bioquímica, Farmacologia e Biofísica); Patologia (Processos Patológicos Gerais, Parasitologia, Microbiologia e Imunologia); Biologia (Citologia, Genética e Evolução, Embriologia).

b) Ciências Humanas: - Antropologia Filosófica; Sociologia; Psicologia Aplicada à Saúde.

§ 2º - Fundamentos da Enfermagem: nesta área, compreendendo 25% da carga horária do curso, incluem-se obrigatoriamente os conteúdos técnicos, metodológicos e os meios e instrumentos inerentes ao trabalho do enfermeiro e da Enfermagem, na assistência de Enfermagem em nível individual e coletivo (em hospitais, ambulatórios e rede básica de serviços de saúde), incluindo: História da Enfermagem; Exercício da Enfermagem (Deontologia, Ética Profissional e Legislação); Epidemiologia;

Bioestatística; Saúde Ambiental; Semiologia e Semiotécnica de Enfermagem; Metodologia da Pesquisa.

§ 3º Assistência de Enfermagem: nesta área, compreendendo 35% da carga horária do curso, incluem-se obrigatoriamente os conteúdos (teóricos e práticos) que compõem a assistência de Enfermagem em nível individual e coletivo prestada à criança, ao adolescente e ao adulto, considerando o perfil epidemiológico e o quadro sanitário do País/Região/Estado, predominantemente sob a forma de estágio supervisionado em situações: Clínicas; Cirúrgicas; Psiquiátricas; Gineco-Obstétricas; Saúde Coletiva.

4º Administração em Enfermagem: nesta área, compreendendo 15% da carga horária do curso, incluem-se obrigatoriamente os conteúdos (teóricos e práticos) de administração do processo de trabalho da Enfermagem e da assistência de Enfermagem, priorizando hospitais gerais e especializados de médio porte, ambulatórios e rede básica de serviços de saúde (BRASIL, 1994, p. 19.801).

Observa-se que, embora um dos objetivos almejados pelo MEC com a edição dessa portaria tenha sido um deslocamento da formação do enfermeiro a partir de uma perspectiva curativa, para uma dimensão preventiva, em consonância com os princípios e diretrizes do SUS, o currículo proposto ainda estava impregnado das concepções biomédicas e hospitalocêntricas relacionadas à saúde. Reflexo dessa postura pode ser observado nas denominações das disciplinas e/ou áreas a serem trabalhadas e nas poucas referências que o texto traz à saúde coletiva.

Todavia, ao final da década de 1990, embora a área da enfermagem tivesse recentemente discutido e revisto suas orientações para o currículo mínimo da graduação, houve a necessidade da retomada deste processo. Tal situação partiu da convocação realizada por meio do Edital nº 4, de 04 de dezembro de 1997, do MEC, para que todas as IES reformulassem suas propostas curriculares a partir de orientações contidas no Parecer nº 776, de 03 de dezembro de 1997, do CNE e, posteriormente, no Parecer nº 583, de 04 de abril de 2001, do CNE. Tais pareceres apresentavam, em seu conjunto, um modelo de enquadramento para as diretrizes curriculares elaborados pelo MEC, resultado da reinterpretação adotada pelo Estado educador em resposta ao movimento observado nas políticas de educação superior internacionais, no sentido de interferência na composição dos currículos e na formação de trabalhadores no mundo globalizado.

Rodrigues (2005) ainda relata a constituição de uma comissão de especialistas da área da enfermagem para a elaboração das diretrizes curriculares, nomeada pela Portaria nº 146, de 10 de março de 1998, da SESu/MEC, que conduziram, em parceria com a categoria e a ABEn, as discussões.

É interessante destacar nesse processo os embates travados dentro da própria Enfermagem. A autora nos revela que houve duas comissões de especialistas instituídas pelo MEC, uma no período de 1998 a 2000 e outra entre 2000 e 2001. Tal mudança ocorreu devido

à postura assumida pela primeira comissão, que buscou atender rigorosamente ao modelo de enquadramento proposto pelo MEC para as diretrizes. O referido modelo, entre outras orientações, trazia as indicações para que os cursos se organizassem em habilitações e competências específicas, que poderiam ser a formação de bacharéis, a formação aplicada profissional, a formação de docentes e a formação de pesquisadores, além da possibilidade da criação de cursos sequenciais.

No entanto, a categoria criticou duramente essas propostas, uma vez que a questão das habilitações já havia feito parte do histórico de formação do enfermeiro e não havia sido bem avaliada pela classe, tendo sido muito discutida entre os anos de 1987 e 1994 e retirada quando da criação da proposta de currículo para a enfermagem, em 1994. A outra questão polêmica, envolveu a oferta de cursos sequenciais, que à época não estavam devidamente regulamentados no ensino superior ou no ensino médio, trazendo incertezas quanto à sua implementação (RODRIGUES, 2005).

Infere-se que a primeira comissão de especialistas não correspondeu aos anseios da classe, mas procurou atender à imposição do MEC a respeito da adesão a determinados conceitos e propostas de organização curricular não aceitos pela categoria. Nessa arena, para que houvesse negociação e um avanço no alcance de seus objetivos, o MEC nomeou nova comissão de especialistas, que procurou atender às solicitações da área ao mesmo tempo em que aderiu às demais orientações do Estado regulador/avaliador, conforme demonstrou o estudo de Rodrigues (2005).

Desse processo, um documento final foi elaborado e encaminhado ao MEC. Novas mobilizações, em especial da categoria, segundo Rodrigues (2005), em parceria com a segunda comissão de especialistas e com a ABEn, foram necessárias para que essa proposta fosse apreciada pelo MEC e não a da primeira comissão, que também fora protocolada.

Rodrigues (2005) aponta que a ABEn, que historicamente vem representando as discussões dentro da área da educação em Enfermagem, procurou atender prontamente à solicitação realizada pelo MEC, com o intuito de se manter como o agente condutor do processo de formação do enfermeiro. Dessa forma, um dos eventos organizados pela ABEn, destinado especificamente ao debate a respeito das questões de educação relacionadas à Enfermagem, denominado de SENADEn, teve a sua terceira edição, realizada em 1998, orientada para o estudo e a discussão do Edital nº 4, de 04 de dezembro de 1997, do MEC, no sentido de colaborar para as discussões das escolas e da ABEn junto ao MEC.

Assim, após a revisão pelos conselheiros, foram aprovadas as DCEnf, por meio da Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001, que contemplou a proposta elaborada pela segunda comissão de especialistas da ABEn, conforme indicado por Rodrigues (2005).

As DCEnf de 2001 definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação dos profissionais enfermeiros, procurando alinhar-se mais à perspectiva de formação dos enfermeiros a partir do enfoque do SUS, sob o entendimento da saúde como um direito reservado a todos, sendo dever e responsabilidade do Estado (HEINEN-GANASSIN, 2015). Dessa forma, as DCEnf não apresentam porcentagens de carga horária para as áreas a serem implementadas, com exceção do estágio supervisionado, mas acrescentam, com ênfase, a perspectiva da formação do enfermeiro direcionada à saúde coletiva, inclusive, incentivando a adoção de metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras. Além disso, as DCEnf inserem o ensino de enfermagem como uma perspectiva inerente ao enfermeiro bacharel, educador, que desenvolverá ações individuais e coletivas junto à comunidade.

No entanto, analisando o texto documental se observa que as orientações são direcionadas apenas à formação específica do Bacharel em Enfermagem, não incluindo a LE, assim como na proposta elaborada pela primeira comissão de especialistas. Entre os conteúdos obrigatórios para os cursos de graduação em Enfermagem, as diretrizes incluem, dentro das Ciências da Enfermagem, conteúdos pedagógicos denominados como de “Ensino em Enfermagem: os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem” (BRASIL, 2001a, p. 4). Destaca-se que o texto afirma não se tratar da formação da LE, mas inclui conteúdos voltados para o ensino de enfermagem, o que explicita a dubiedade na formação do profissional dessa área, que em sua construção histórica tinha formação conjunta. Por outro lado, as diretrizes não trazem maiores indicações ou esclarecimentos a respeito de quais conteúdos e carga horária são considerados importantes para a formação pedagógica do enfermeiro, deixando a cargo das próprias instituições essa definição.

Compreende-se que essa preocupação está relacionada ao papel de educador que o enfermeiro assume no desenvolvimento de suas atividades, em especial, no que se refere à educação em saúde, atividade profissional referida no documento, conforme demonstrado:

Art. 5º A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas: [...] XXIV – planejar, implementar e participar dos programas de formação e qualificação contínua dos trabalhadores de enfermagem e de saúde; XXV – planejar e implementar programas de educação e promoção à saúde, considerando a especificidade dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, saúde, trabalho e adoecimento [...] (BRASIL, 2001, p. 2).

A respeito da falta de direcionamento para a LE nas diretrizes que tratam da formação do enfermeiro, Rodrigues (2005) aponta que a LE não foi pauta das discussões da comissão de especialistas responsáveis pela formulação das Diretrizes de 2001, uma vez que nesse período, ocorriam as discussões a respeito das licenciaturas no País. Dessa forma, a comissão decidiu por esperar os futuros desdobramentos da política de educação superior voltada às licenciaturas e, não propôs, no texto das diretrizes, mudanças referentes à Licenciatura em Enfermagem. Esse ponto fica evidenciado no Art. 13, ao afirmar que “a formação de professores por meio de Licenciatura Plena segue Pareceres e Resoluções específicos da Câmara de Educação Superior e do Pleno do Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2001a, p. 5).

Embora não contemplem a Licenciatura em Enfermagem, as diretrizes reconhecem como perfil do egresso/profissional, o enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem e apontam que a estrutura da graduação em enfermagem deverá assegurar a sua articulação com a Licenciatura em Enfermagem (BRASIL, 2001a).

A partir dos marcos legais direcionados à formação do enfermeiro, observa-se que os mesmos são constituídos quase que em sua totalidade, por questões referentes ao Bacharelado em Enfermagem, em detrimento da Licenciatura em Enfermagem. Com a criação do SUS, em 1988, em consonância com a garantia dos direitos sociais expressa pela CF, de 1988, que houve maior preocupação por parte das políticas educacionais e de saúde, de que no currículo da Enfermagem houvesse uma formação mais crítica, com maior destaque para a educação em saúde, mas ainda privilegiando as discussões sobre a formação no âmbito do bacharelado.

Destaca-se que as mudanças instituídas pelo MEC para a área de formação de professores e para a formação de enfermeiros repercutiram nos cursos de LE, uma vez que o próprio sistema regulatório do ensino superior exige tais adequações. Esses incrementos na legislação tensionaram os cursos de LE, inseridos no universo da intersecção entre o bacharelado e a licenciatura, a passarem por reformulações e adequações às novas exigências da legislação do ensino superior, de forma a manterem-se atualizados e alinhados às novas demandas.

No entanto, é importante destacar que após a sua criação, em 1968, a LE não alcançou força política para adentrar novamente os temas da *agenda setting*, no sentido de que, maiores discussões, específicas para esse grau acadêmico na formação do enfermeiro, não foram foco de novas legislações até o momento. O que se observa, é que ao longo da história dos cursos de graduação em enfermagem no Brasil, o destaque é dado ao bacharelado, tanto em termos de

legislação quanto em termos de publicações científicas. Acredita-se que a construção histórica brasileira, com relação ao profissional enfermeiro e com relação à própria questão das licenciaturas, exerça forte influência para essa configuração.

No entanto, a categoria da enfermagem, em especial, os docentes da área, atentos à formação do profissional enfermeiro, licenciado e bacharel, procura fomentar discussões a respeito desse processo, agregando outros atores da sociedade. Em especial, destacam-se dois agentes determinantes para o atual cenário da Licenciatura em Enfermagem: a ABEn, com influência na área da educação em Enfermagem e o Cofen, com a responsabilidade de fiscalizar o exercício da profissão. Dessa forma, antes deste trabalho avançar em seu desenvolvimento, acredita-se que seja importante apresentar a ABEn e o Cofen, bem como as ações desencadeadas por cada uma dessas instituições.

1.4 A Associação Brasileira de Enfermagem e o Conselho Federal de Enfermagem: posições na arena do jogo

A história da Associação Brasileira de Enfermagem, a ABEn, inicia-se com a própria história de formação da enfermagem brasileira. Em meados dos anos de 1920, a primeira turma de enfermeiras diplomadas no País, procurou reunir-se para, em conjunto com as enfermeiras atuantes, formadas no exterior, organizarem a primeira associação de classe da categoria sendo denominada Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas. Após o ano de 1954, a associação passou a intitular-se Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) (CARVALHO, 1986; ABEN, 2017).

Ao longo dos anos espalhou-se por todo o território brasileiro por meio da Rede Nacional ABEn que compreende seções, regionais e núcleos representativos da instituição (CABRAL, 2011). Enquanto representante da classe, a ABEn procurou articular-se de variadas formas no sentido de impulsionar a enfermagem no País. Para tal, organizou duas importantes revistas na área: a Revista Brasileira de Enfermagem (ReBen) e a Revista Eletrônica História da Enfermagem. Em seus avanços na pesquisa na área técnico-científica, construiu o projeto Biblioteca Virtual em Saúde (BVS/Enfermagem) em parceria com a Biblioteca Regional de Medicina da Organização Pan-Americana da Saúde (BIREME/OPAS). Além da organização de importantes eventos da área: as Semanas de Enfermagem Brasileira, os Congressos Brasileiros de Enfermagem, os Seminários Nacionais de Pesquisa em Enfermagem, os Simpósios Nacionais de Diagnóstico de Enfermagem, os Seminários Internacionais sobre o

Trabalho na Enfermagem, os Seminários Nacionais de Diretrizes para Enfermagem na Atenção Básica em Saúde e o Colóquio Latino-Americano de História da Enfermagem. Em 1994 a ABEn promoveu o primeiro Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem, o SENADEn, na cidade do Rio de Janeiro. O objetivo do SENADEn, que ocorre a cada dois anos, é o de discutir as questões pertinentes à educação em enfermagem, garantindo um espaço temático para o debate e constituição das diretrizes para esse contexto, promovendo o encontro entre os estudantes, os docentes e os gestores acadêmicos da área (MANCIA; PADILHA; REIBNITZ, 2003).

Mantendo a atuação da ABEn nas discussões a respeito do ensino em enfermagem, a associação vem participando ativamente dos atuais debates a respeito da reformulação das Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em enfermagem, tendo proporcionado espaço de discussão sobre o tema nos eventos realizados no ano de 2016, o 14º SENADEn, em Curitiba, e o 67º Congresso Brasileiro de Enfermagem, em São Paulo.

A própria criação do Conselho de Enfermagem é representativa das lutas encampadas pela ABEn em prol da classe. Conforme bem destaca Oguisso (2001), o avanço de uma categoria profissional traz diversas demandas específicas, entre elas, a necessidade de um órgão responsável por atender às suas questões trabalhistas. A autora recorda que, embora não fosse atribuição da ABEn, esta por diversas vezes envolveu-se em negociações da categoria, inclusive econômicas, por falta do órgão específico para tal. Após 28 anos de embates, finalmente, a ABEn conseguiu que fosse efetivada a criação do Conselho Federal de Enfermagem (Cofen) e dos Conselhos Regionais de Enfermagem (Coren), por meio da Lei n 5.905, de 13 de julho de 1973 (OGUISSO, 2001; BRASIL, 1973).

Sendo filiado ao Conselho Internacional de Enfermeiros, o Cofen tem como responsabilidades a normatização e a fiscalização do exercício profissional de enfermeiros, técnicos e auxiliares de enfermagem, em especial, no que se refere à qualidade da atividade desenvolvida e do cumprimento da Lei do Exercício Profissional da Enfermagem (COFEN, 2017).

Desde 2012, o Cofen estabeleceu uma parceria com o MEC/SESu celebrando um Termo de Colaboração com o objetivo de contribuir com apoio técnico para as atividades de regulação e de supervisão dos cursos de graduação em enfermagem, definidas no Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006. Dessa maneira, o Cofen participa do processo de Autorização, de Reconhecimento e de Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação (COFEN, 2017). Cumpre destacar que são poucos os cursos que contam com a interferência de Conselhos e Associações de classe no processo de autorização que, segundo o art. 27, §2º do Decreto nº

5.773/2006, são: medicina, direito, psicologia e odontologia, o que explicita o movimento do Cofen na construção de espaço de articulação junto aos órgãos gestores da educação.

Enquanto conselho de classe, o Cofen possui uma legislação específica para a regulamentação profissional. É interessante destacar como a macroimplementação das políticas reverbera nos processos de microimplementação presente nas instituições, demonstrando como as discussões, embates, tensões e negociações se constituem em referência para os demais níveis.

Isso é representativo quando se analisam as resoluções do Cofen direcionadas aos registros e tipos de inscrição profissionais, conforme demonstrado no Quadro 1. Embora se observe o construcionismo contextual nas alterações das resoluções do Cofen evidenciando o processo de incrementalismo das legislações, os acréscimos destinados ao esclarecimento sobre quais são os requisitos necessários para o registro do profissional enfermeiro em seu órgão de classe, a fim de exercer sua profissão, não tratam da questão da Licenciatura em Enfermagem.

Em 2004 a Resolução Cofen nº 291, de 12 de abril, já proibia o exercício profissional da enfermagem a profissionais formados em cursos sequenciais de formação específica, o que foi mantido nas demais resoluções subsequentes. Uma importante adição realizada pela Resolução Cofen nº 448, de 05 de novembro de 2013, diz respeito ao atendimento aos artigos 6º, 7º, 8º e 9º da Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, a lei que dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem, e dá outras providências.

De acordo com o artigo 6º, que trata do reconhecimento do profissional enfermeiro, é enfermeiro o portador de diploma conferido por IES nos termos da lei. Ou seja, uma IES que ofereça curso reconhecido pelo MEC como de graduação em enfermagem. Para tal, o referido curso deve atender ao preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2001, que tratam da formação do enfermeiro bacharel e apenas trazem pequenas citações a respeito do enfermeiro licenciado. Supõe-se, então, que é considerado enfermeiro o portador do grau acadêmico de bacharel, mas não há uma diretriz precisa e direcionada do Cofen sobre o enfermeiro licenciado e sua regulamentação como profissional.

Quadro 1 – Normatização do Conselho Federal de Enfermagem sobre normas para o Registro de Título, tipos de Inscrição Profissional, concessão, transferência e suspensão nos anos de 2000, 2004, 2010 e 2013.

Ano	Resolução	Título	Conteúdo
2000	Resolução Cofen nº 244/2000	Dispõe sobre a consolidação das normas para o Registro de Título, tipos de Inscrição Profissional, concessão, transferência, suspensão	Nada específico.
2004	Resolução Cofen nº 291/2004	Aprova e adota o Manual de Procedimentos Administrativos para Registro e Inscrição dos Profissionais de Enfermagem e dá outras providências	Capítulo 1: É vetado o exercício profissional da Enfermagem, a portadores de Diplomas em Tecnólogo de Enfermagem e a egressos de Cursos Sequenciais de formação específica.
2010	Resolução Cofen nº 372/2010	Aprova e adota o Manual de Procedimentos Administrativos para Registro e Inscrição dos Profissionais de Enfermagem e dá outras providências	Normas administrativas para registro de títulos, concessão de inscrição, transferência, suspensão temporária de inscrição, cancelamento e reinscrição dos profissionais de enfermagem e substituição da carteira profissional de identidade: Art. 45. É vedada a inscrição profissional no Conselho Regional aos portadores de diplomas de tecnólogo e aos egressos de cursos sequenciais de formação específica.
2013	Resolução Cofen nº 0448/2013	Aprova e adota o Manual de Procedimentos Administrativos para registro e inscrição de profissionais.	Normas administrativas para registro de títulos, concessão de inscrição, transferência, suspensão temporária de inscrição, cancelamento e reinscrição dos profissionais de enfermagem e substituição da carteira profissional de identidade. Art. 3º É vedado o registro e a inscrição aos portadores de diplomas de tecnólogo e aos egressos de cursos sequenciais de formação específica com carga horária e conteúdos programáticos não contemplados na Lei nº. 7.498/86. Art. 17. Além dos documentos referidos no artigo anterior, o requerimento de Inscrição Definitiva Principal será instruído com o original do diploma para os Enfermeiros, Obstetizes e Técnicos de Enfermagem ou original do certificado de conclusão do curso para os Auxiliares de Enfermagem, em conformidade com as previsões contidas nos artigos 6º., 7º., 8º. e 9º. da Lei 7.498/86.

Fonte: Cofen, 2017.

Em meio a este contexto é que os cursos de Licenciatura em Enfermagem devem atentar-se às oportunidades e fazerem-se presentes e atuantes no processo de discussão e embates

pertinentes à sua implementação. Afinal, o licenciado em enfermagem pode ser considerado enfermeiro? Em quais condições de formação ele é considerado enfermeiro? Embora se entenda que, para o desenvolvimento das atividades assistenciais há a necessidade da formação do bacharel, como a formação do licenciado pode ser enquadrada na formação do enfermeiro? Como um curso sequencial? Associada ao bacharelado? Apenas sozinha? E se assim o for, qual a validade desse diploma para o COFEN? Infelizmente, os órgãos competentes relacionados à questão, como a ABEn, o COFEN e o MEC, não possuem respostas objetivas para estas questões.

Ao observar o que ocorre com as demais áreas, verifica-se que o licenciado atua nas áreas do bacharel, mas não o contrário, o que para tanto teria que passar pelos programas de complementação pedagógica, previsto no Parecer CNE/CP nº 5, de 4 de abril de 2006, que indica que a complementação deva atender a uma carga horária mínima de 800 horas, compostas por 300 horas direcionadas ao estágio supervisionado e, no mínimo, 500 horas, destinadas aos demais componentes formativos e, posteriormente, reconfigurado pelas DCN, de 2015, em seu Art. 14:

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. § 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios: I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas; II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas; III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas; IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição; § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 12).

No entanto, as pesquisas (LOPES, 2011; FERREIRA JÚNIOR, 2008) realizadas na área da enfermagem apontam que a maioria dos docentes enfermeiros inseridos na educação básica

ao final dos anos 2000, em cursos da área técnica profissionalizante, são apenas bacharéis, sem formação específica ou complementar na licenciatura.

Embora o enfermeiro licenciado se encontre na interseção de duas grandes áreas, a da educação e da saúde, a relevância dos conhecimentos adquiridos para o exercício da docência foi reconhecida pela categoria que buscou, na década de 1990, a incorporação da Licenciatura em Enfermagem como parte da formação inicial do enfermeiro (SAUPE, 1994). Embora tal propósito não tenha sido alcançado, os incrementos realizados nas políticas de educação superior trouxeram consequências para a implementação da LE. Infere-se que a própria adesão dos cursos de bacharelado às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Enfermagem, de 2001, tenham trazido repercussões às Licenciaturas em Enfermagem, uma vez que os cursos costumavam ser ofertados concomitantemente. Ao final dos anos 2000, uma mudança crucial foi desencadeada pelos mecanismos regulatórios da legislação do ensino superior: a separação da oferta associada ao bacharelado, enquanto curso único, trazendo uma série de repercussões e necessidades de adaptações.

Nesse sentido, outros pontos se tornam relevantes. Se não há uma orientação legal diretiva para a LE, entende-se que é importante conhecer como os cursos vêm se organizando para a sua oferta, a partir de qual modalidade, estão organizados de forma a associar o Bacharelado à Licenciatura, se encontram registrados no sistema e-MEC e no Censo do Ensino Superior, qual a estrutura da matriz curricular, enfim, elementos determinantes no processo de implementação dos cursos.

Para responder a essas questões e avançar no caminho da tese, o próximo capítulo será destinado à caracterização dos cursos de LE atuantes no Brasil de acordo com as Sinopses Estatísticas da Educação Superior e à aproximação com os fenômenos de microimplementação da LE por meio da matriz curricular dos cursos.

CAPÍTULO II

OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: A RELAÇÃO ENTRE O BACHARELADO E A LICENCIATURA

A partir do entendimento da articulação entre as políticas de formação de professores e a graduação de docentes enfermeiros, configurou-se o cenário para a macroimplementação dos cursos de LE no País, apresentado no primeiro capítulo. No entanto, acredita-se que as políticas possuam capilarizações mais profundas na sociedade, sendo permeadas por processos de tensões, questionamentos e ressignificações em uma configuração na qual diversos agentes assumem papéis de implementação, em diferentes níveis.

Em nível institucional, os cursos de licenciatura, amparados pelas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, bem como pelas diretrizes curriculares específicas da área, possuem autonomia para a construção e organização de seus currículos, o que, segundo Sacristán (1998, p. 16), “é uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que regem frente a ele, professores que o modelam”. Nesse sentido, os agentes locais, denominados como microimplementadores, assumem a responsabilidade pela interpretação, reinterpretação e aplicação da legislação educacional ao materializá-la por meio do currículo, ou seja, pela construção do PP do curso.

Entre os diversos elementos constitutivos do PP, a matriz curricular assume um papel centralizador, fornecendo uma síntese da proposta de implementação de determinado curso, ao demonstrar quais interpretações foram elencadas para a sua construção.

É nesse sentido que este capítulo busca apreender e discriminar as matrizes curriculares dos cursos de LE, identificando os fatores caracterizadores da relação estabelecida entre o bacharelado e a licenciatura, com vistas a explicitar a materialização da política pelas instituições do sistema estadual. Dessa forma, para o avanço no estudo do objeto desta pesquisa, compreende-se que, por meio da análise do currículo, sintetizado em sua matriz curricular, possa se desvelar a lógica implícita aos processos de implementação que as instituições propuseram, a partir da relação de interseção que se estabelece entre os contextos macro e micro que se constituem em cada curso.

A primeira seção trata dos cursos de graduação em enfermagem, fazendo uma contextualização desse universo em direção ao recorte específico dos cursos de LBE oferecidos nas IES públicas estaduais.

Na segunda seção, são aprofundadas as análises a respeito das matrizes curriculares dos cursos de LBE das IES estaduais. Após breve contextualização dos cursos, apresenta-se uma configuração geral das matrizes, partindo da proposta metodológica utilizada por Gatti et al (2008), com algumas adaptações já descritas na introdução. Na sequência, expõe-se a análise dos fatores caracterizadores da relação estabelecida entre o bacharelado e a licenciatura nos cursos participantes deste estudo, a partir da organização de seus componentes curriculares, correlacionando-os com as diretrizes legais do ensino superior pertinentes às licenciaturas e sua relação com o Bacharelado em Enfermagem.

Por fim, o capítulo traz algumas reflexões a respeito de como vem sendo organizada dentro das matrizes curriculares, a relação entre o Bacharelado e a Licenciatura em Enfermagem.

2.1 A graduação em Enfermagem no Brasil: a representatividade do bacharelado e da licenciatura após os anos 2000

Como em outras áreas do conhecimento, a oferta de cursos de graduação em enfermagem também passou pelo processo de expansão a partir da década de 1990, com destaque para o crescimento dos cursos em IES privadas (SGUISSARDI, 2008; SEVERINO, 2009; INEP, 2017).

A partir do início dos anos 2000, os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) trouxeram novas propostas ao ensino superior, garantindo o incentivo às instituições públicas, por meio de investimentos em programas como o Expandir e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). No entanto, os incentivos às IES privadas foram mantidos, por meio de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), acrescidos de novos, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Essas ações possibilitaram o avanço no número de vagas e cursos ofertados pelas IES públicas e uma redução no ritmo de crescimento das privadas (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006), embora ainda em expansão. Os cursos de graduação em enfermagem também passaram por esse processo, evidenciado nas informações presentes no Quadro 2, que apresenta a expansão dos cursos de enfermagem, considerando os graus acadêmicos de bacharelado e de

licenciatura, respectivamente.

Quadro 2. Quantitativo de cursos de graduação em enfermagem, na área de enfermagem, nos graus acadêmicos de bacharelado e licenciatura, a partir da categoria administrativa, no período de 2001-2016, Brasil.

Ano	Grau Acadêmico	Total	Pública	Privada
2001	Bacharelado	207	72	135
	Licenciatura	8	3	5
2002	Bacharelado	275	81	194
	Licenciatura	10	3	7
2003	Bacharelado	325	86	239
	Licenciatura	7	3	4
2004	Bacharelado	411	91	320
	Licenciatura	4	2	2
2005	Bacharelado	469	96	373
	Licenciatura	5	3	2
2006	Bacharelado	557	114	443
	Licenciatura	7	5	2
2007	Bacharelado	629	124	505
	Licenciatura	6	3	3
2008	Bacharelado	679	132	547
	Licenciatura	8	3	5
2009	Bacharelado	752	148	604
	Licenciatura	13	8	5
2010	Bacharelado	799	161	638
	Licenciatura	3	2	1
2011	Bacharelado	823	160	663
	Licenciatura	20	11	9
2012	Bacharelado	849	174	675
	Licenciatura	18	11	7
2013	Bacharelado	849	169	680
	Licenciatura	16	10	6
2014	Bacharelado	867	166	701
	Licenciatura	14	9	5
2015	Bacharelado	889	161	728
	Licenciatura	14	9	5
2016	Bacharelado	953	161	792
	Licenciatura	15	10	5

Fonte: elaborado pela autora a partir das Sinopses da Educação Superior 2001-2016 (INEP, 2018).

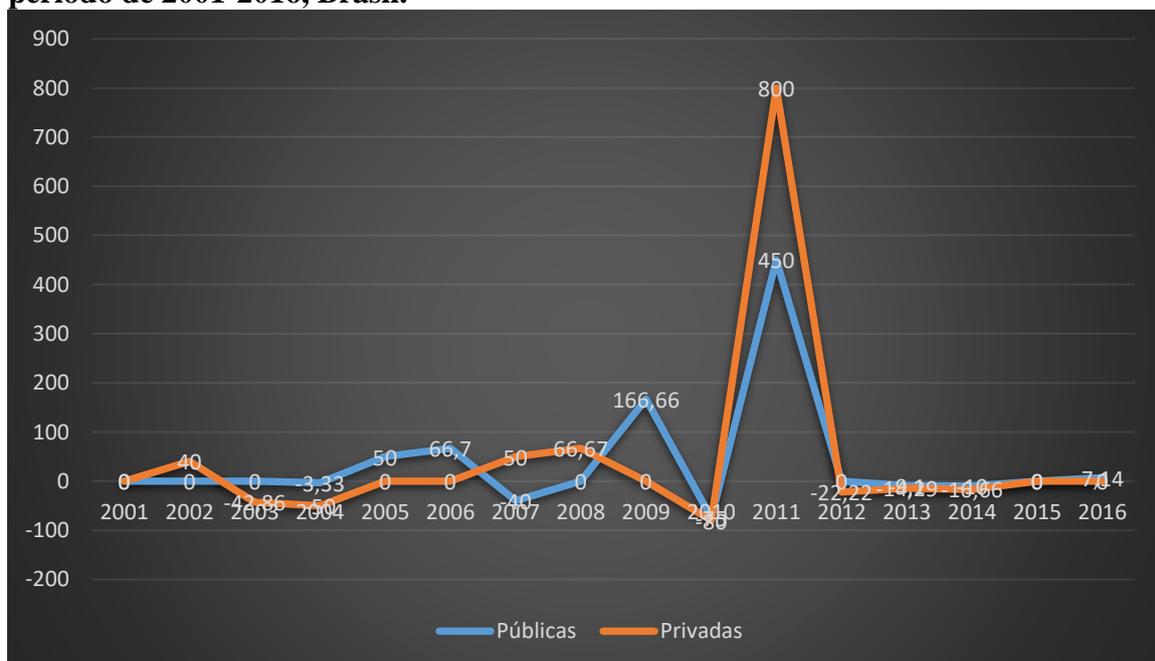
Destaca-se que, entre os cursos de Bacharelado em Enfermagem, houve um crescimento constante da oferta pelas IES privadas, com a diminuição do ritmo a partir de 2007. Ainda é possível identificar que entre as IES públicas também ocorreu contínuo aumento dos cursos, embora em números inferiores ao das IES privadas, entre os anos de 2001 a 2012, seguido por

uma redução anual observada a partir de 2013. No entanto, entre os cursos de Licenciatura em Enfermagem ofertados no período de 2001 a 2010, observa-se que não há um padrão de crescimento ou diminuição estabelecido, mas um movimento oscilante e desordenado, que vem acenando, a partir de 2011, para a redução dos cursos em IES públicas e privadas.

Os dados apoiam a afirmação de Corrêa e Sordi (2016) de que o número de cursos de LE sempre foi inferior ao número de cursos de Bacharelado em Enfermagem, não tendo alcançado a representatividade que o bacharelado obteve entre as IES públicas e as privadas. Ressalta-se, ainda, que não é possível ter uma perspectiva objetiva do processo de evolução dos cursos de LE a partir das informações obtidas nas Sinopses da Educação Superior no período de 2001 a 2016, mas fica evidenciada a oscilação de informações no período, o que se acredita que esteja relacionado à própria definição do curso na condição de Bacharelado e/ou Licenciatura em enfermagem.

Em especial, com relação ao movimento na oferta de cursos de Licenciatura em Enfermagem, assim como a progressiva diminuição desses cursos entre os anos de 2011 e 2013, com estabilidade a partir de 2014, observa-se que ocorreram de forma proporcional nas IES públicas e privadas, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Taxa de crescimento de cursos de graduação em enfermagem, na área de enfermagem, no grau acadêmico de licenciatura, a partir da categoria administrativa, no período de 2001-2016, Brasil.



Fonte: elaborado pela autora a partir das Sinopses da Educação Superior 2001-2016 (INEP, 2018).

Infere-se que a fragilidade na definição dos cursos com relação ao grau acadêmico, ora

definindo-se como bacharelado, ora como licenciatura, seja uma consequência das interpretações ocasionadas a partir dos marcos legais para os cursos em questão, especialmente considerando que o histórico do curso de enfermagem não contemplava a divisão entre bacharelado e licenciatura. Conforme demonstrado no capítulo anterior, os cursos de LBE necessitam embasar seus fundamentos a partir de um entrelaçamento entre as áreas da educação e da enfermagem, com a responsabilidade de contemplar as necessidades impostas a essas duas áreas, que são influenciados por um contexto histórico, político, econômico e social.

No entanto, esse contexto proporciona um movimento dialético nos cursos e nas próprias IES, no sentido de avançar na formação do profissional enfermeiro, ampliando e fortalecendo seus conhecimentos nas áreas da educação e do ensino para além da perspectiva da educação em saúde²³. Esse movimento se contrapõe às exigências emanadas da política de ensino superior do Ministério da Educação, especialmente as direcionadas à formação de professores a partir de meados dos anos 2000, que pressionam pela separação entre a formação do bacharel e do licenciado.

Bagnato (1994) e Rodrigues (2005) sinalizaram as fragilidades encontradas na formulação, implantação e implementação da LE até a instituição das DCEnf, de 2001, demonstrando as resistências enfrentadas durante o processo. Tendo sido criada em um período de expansão dos serviços de saúde direcionados para uma concepção focada na doença, na medicalização e na utilização de tecnologias para o tratamento, a LE foi sendo implementada como uma segunda opção à formação do enfermeiro.

Os dados coletados nas Sinopses da Educação Superior, entre o período de 2001 e 2016, demonstram a manutenção da resistência de adesão das IES com relação à LE. Nesse sentido, depreende-se, a partir do referencial teórico de Palumbo (1994) e Villanueva (2014), que a construção histórica e social na qual se pautaram os cursos de LE foi ancorada em sucessivas mudanças e acréscimos realizados na política de educação superior, nas áreas de formação de professores e na enfermagem. Tal configuração, por sua vez, foi influenciada por movimentos observados na educação e na saúde, envolvendo uma série de atores e uma multiplicidade de decisões, inseridos em diferentes sistemas de ensino dentro do pacto federativo brasileiro. Essa configuração histórica vem se reproduzindo ao longo dos anos, uma vez que as políticas educacionais não contemplam, de maneira objetiva e específica, a área de interseção entre a

²³ De acordo com Machado et al (2007, p. 339) “a educação em saúde como área de conhecimento requer uma visão corporificada de distintas ciências, tanto da educação como da saúde, integrando disciplinas como psicologia, sociologia, filosofia e antropologia”. Na enfermagem, é compreendida como elemento constitutivo na formação do enfermeiro bacharel, sendo elencada como uma das competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de formação inicial (BRASIL, 2001a).

formação do bacharel e a do licenciado em enfermagem. Dessa forma, cabe às IES inserir-se nesse espaço, atendendo às diretrizes das licenciaturas e as da enfermagem, no sentido de contemplar a constituição dos cursos de LBE, visto que a oferta dos graus acadêmicos é realizada concomitantemente na área da enfermagem. Nesse sentido, as dificuldades encontradas na formulação e implantação da LE, repercutiram na adesão das IES à sua oferta, influenciando o processo de implementação que, devido aos condicionantes históricos e sociais, não obtiveram êxito em avançar e expandir a oferta dos cursos de LE.

De acordo com o último Censo da Educação Superior (2015) publicado até o término deste trabalho, existem nove cursos de LE no País em IES públicas, sendo todos ofertados em universidades e, estando um deles, em processo de extinção. Entre os nove, apenas quatro são ofertados por universidades públicas estaduais. No entanto, ao realizar a busca por cursos de LE nas 38 universidades públicas estaduais brasileiras, listadas pelo sistema *e-MEC*, foram encontrados, no total, nove cursos de LE, conforme apontado no Quadro 3.

Quadro 3 - Relação de Universidades Públicas Estaduais que ofertam o curso de Licenciatura em Enfermagem, modalidade presencial, de acordo com os respectivos *campus* e o *status* de atividade em 2016-2017, Brasil.

Instituição	Unidade/ <i>Campus</i>	Atividades
1. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	1. Mossoró	Em atividade
	2. Caicó	Em atividade
	3. Pau dos Ferros	Em atividade
2. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	4. Dourados	Em extinção
3. Universidade Estadual de Campinas	5. Campina s	Em atividade
4. Universidade de São Paulo	6. Ribeirão Preto	Em atividade
	7. São Paulo	Em atividade
5. Universidade Estadual do Oeste do Paraná	8. Cascavel	Em atividade
	9. Foz do Iguaçu	Em atividade

Fonte: elaborado pela autora a partir dos sites institucionais das Universidades Públicas Estaduais.

A incongruência das informações elencadas entre os dados do Censo da Educação Superior, de 2015, e da pesquisa realizada pela autora diretamente nos *sites* das universidades estaduais, demonstra que embora o Estado tenha desenvolvido ferramentas para o controle e a avaliação do ensino superior, em determinadas situações do processo de implementação, elas se mostram insuficientes, considerando o cenário complexo em que incide a educação superior.

Destaca-se que, entre os nove cursos de LE ofertados em universidades estaduais, há representatividade em quatro das cinco regiões brasileiras, não existindo nenhum curso na região Norte. No entanto, os cursos de LE estão concentrados em apenas quatro dos 26 estados brasileiros.

Acredita-se que os embates na configuração dos cursos de Licenciatura em Enfermagem, a partir de seu processo histórico e dos marcos legais das licenciaturas e da área específica da enfermagem, tenham contribuído para a existência de apenas cinco universidades públicas estaduais, assim como apenas cinco IES privadas, ofertando os cursos de LE. Em especial, os cursos de LE ofertados pelas universidades estaduais, foco deste trabalho, adensam essa problemática ao incorporarem à discussão a questão da autonomia dos sistemas estaduais de ensino frente às determinações do MEC. Dentro do pacto federativo brasileiro, a linha que separa a autonomia dos estados da soberania da União é expressivamente tênue, o que contribui para que a autonomia universitária se submeta a decisões tomadas pelo MEC, organizadas de diferentes formas, mas que possuem em comum o fato de condicionar a adesão das IES aos interesses do Estado Regulador.

Apesar de haver uma política educacional pautada na indução de adesões aos processos centralizadores e regulatórios do Estado, direcionada às IES estaduais, conforme aponta Souza (2012), os cursos de LE participantes deste estudo, em sua maioria, vêm mantendo sua proposta curricular, organizada a partir da oferta associada entre o Bacharelado e a Licenciatura em Enfermagem, conforme será demonstrado na próxima seção.

2.2 A relação estabelecida entre a licenciatura e o bacharelado a partir de seus componentes curriculares

Cabe esclarecer que a análise dos cursos de LBE revelou projetos curriculares organizados a partir de diferentes configurações, mas que possuem em comum, o propósito de entrelaçar os graus acadêmicos oferecidos. Tal entrelaçamento, concentrou-se, na maioria dos cursos, no âmbito da alocação de determinados componentes curriculares da licenciatura, no campo curricular direcionado ao bacharelado. No entanto, tal organização não foi comum a

todos. Dessa forma, entende-se que além de discriminar as estruturas curriculares a partir de sua organização geral, faz-se relevante a caracterização dos cursos de LBE das UPE para, na sequência, realizar a discussão de componentes curriculares específicos.

2.2.1 Caracterização dos cursos de Licenciatura e Bacharelado das Universidades Públicas Estaduais

Os nove cursos de LBE ofertados pelas UPEs brasileiras apresentam particularidades e especificidades em suas composições. No entanto, ressalta-se que independente da oferta associada, em separado ou condicionada à escolha do ingressante ou acadêmico em enfermagem, a entrada nesses cursos é realizada de forma única, por meio dos mecanismos de seleção elencados pelas IES. Outro ponto interessante a ser destacado, é a certificação única do diplomado em licenciatura e bacharelado em enfermagem, realizada pelos oito cursos que as ofertam em articulação. Infere-se que tais condições de entrada e diplomação dos cursos de LBE são coerentes com a proposta de oferta associada dos graus acadêmicos e vem reforçando a construção histórica e social desenvolvida na área da enfermagem para a constituição do enfermeiro bacharel.

Nesse sentido, verifica-se que a USP oferece dois cursos de LE. O primeiro a ser criado foi o da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (EEUSP), em 12 de março de 1974, sendo vinculado à Faculdade de Educação. Após o ano de 2005, o curso passou a ser oferecido pela EEUSP vinculado ao Bacharelado em Enfermagem, tendo a duração de nove semestres. As disciplinas específicas da LE são ofertadas pela EEUSP, pela Faculdade de Educação e pelo Instituto de Psicologia da USP, nos períodos matutino e vespertino. Sua proposta é a formação de enfermeiros professores capacitados a atuarem no ensino médio e profissionalizante em Enfermagem, enquanto agentes de transformação, empenhados em responder aos desafios e dificuldades encontrados no universo do ensino profissional em Enfermagem (EEUSP, 2016).

É importante destacar que o ingresso é único para o Bacharelado e a Licenciatura em Enfermagem, bem como o processo formativo ocorre de forma integrada entre as modalidades, entretanto, no quinto semestre o discente pode optar, formalmente, pela licenciatura. Nesse momento, o acadêmico já deverá ter concluído, com aprovação, a metade dos créditos do bacharelado estando apto a se matricular nas disciplinas dos Blocos III e IV, sendo oferecidas 80 vagas para o bacharelado e 44 vagas para a LE (EEUSP, 2016).

Sendo ofertado em período integral, matutino e vespertino, o bacharelado prevê o tempo mínimo de integralização em oito semestres, em um total de 4.170 horas, optando pela licenciatura, o acadêmico desenvolverá 5.885 horas em nove semestres. A conclusão do Bacharelado em Enfermagem é pré-requisito para que o discente possa se matricular no último semestre na Licenciatura em Enfermagem. Destaca-se que após a conclusão das disciplinas do bacharelado e da licenciatura o formando recebe dois diplomas: o de Bacharel e o de Licenciado de Enfermagem (EEUSP, 2016).

A USP também oferece o curso de Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP), que é ministrado em associação ao Bacharelado em Enfermagem. O curso de LBE da EERP/USP procura avançar para além dos conhecimentos próprios da formação generalista do enfermeiro, ofertando disciplinas de cunho pedagógico, capacitando os discentes para a atuação na docência no ensino profissionalizante e em atividades e programas da área da saúde (EERP, 2015).

Iniciado em janeiro de 2006, o curso foi criado a partir de um currículo anterior que oferecia a LE associada ao bacharelado no formato “3+1”. O atual PP propõe a oferta articulada da licenciatura e do bacharelado, disponibilizando 50 vagas nos períodos vespertino e matutino e tem a duração de cinco anos. As atividades práticas são desenvolvidas em escolas profissionalizantes e em escolas da rede pública do ensino básico. A carga horária total do curso é de 4.755 horas a serem desenvolvidas em dez semestres letivos. As disciplinas pedagógicas estão articuladas às de fundamentos técnico-científicos desde o início do curso, sendo essa relação discriminada no PP. A proposta é de que uma disciplina forneça suporte à outra na medida em que se constrói o conhecimento e a identidade do enfermeiro licenciado (EERP, 2015).

A faculdade de LE da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) teve início em 18 de março de 1978, enquanto Departamento de Enfermagem vinculado à Faculdade de Ciências Médicas, sendo desde o início oferecida em associação ao bacharelado. Em 2012 o curso passou por um processo de reestruturação sendo então criada a Faculdade de Enfermagem (UNICAMP, 2017).

O curso caracteriza-se como presencial organizado em nove semestres, disponibilizando 40 vagas anualmente. A carga horária mínima é de 4.670 horas para a licenciatura em associação com o bacharelado, que possui 4.050 horas. No ato da matrícula, o acadêmico ingressante opta entre cursar apenas o bacharelado ou a licenciatura e o bacharelado, cursando as disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação da UNICAMP (CUCULI, 2018). Seu objetivo é o preparo profissional para que o enfermeiro docente possa atuar em instituições

educacionais, podendo estas serem escolas ou não, por meio do exercício da docência na educação básica e/ou em outras possibilidades educativas, com destaque para o ensino profissionalizante em Enfermagem. O curso ainda apresenta uma preocupação com a formação do enfermeiro docente na prática investigativa e em aspectos políticos e culturais (UNICAMP, 2017).

No curso de graduação em Enfermagem da UEMS, criado em 1994, somente no ano de 2012 é que tem início a oferta do curso de Bacharelado e de Licenciatura em Enfermagem, de forma integrada, o que perdurou até o ano de 2014. Após mudanças, o projeto atual contempla apenas o bacharelado, no entanto, o curso ainda possui turmas da LE em andamento (UEMS, 2012; UEMS, 2014). No sistema *e-MEC* (2017) há apenas o cadastro do bacharelado em Enfermagem em um total de 4.245 horas a serem concluídas em cinco anos.

A graduação em Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da UEMS, criado em 2012, oferta 50 vagas, tendo sido aprovado pela Deliberação CE-CEPE-UEMS nº 206 de 7 de junho de 2011 e homologado pela Resolução CEPE-UEMS nº 1.120, de 27 de junho de 2011. A estrutura curricular está organizada a partir das cinco séries que compõe o curso, ofertadas anualmente. Em cada série, há uma divisão em unidades temáticas que compreendem as disciplinas ofertadas. De acordo com o PP as unidades temáticas objetivam agregar disciplinas afins, expressando a proposta da formação em um currículo integrado, sob a perspectiva da interdisciplinaridade (UEMS, 2012).

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) oferta dois cursos de LBE. Ao contrário das graduações em enfermagem oferecidas pela USP, nos cursos de LBE ofertados pela UNIOESTE é possível observar, ao analisar as matrizes curriculares, que há várias semelhanças estruturais entre eles, indicando a existência de uma proposta institucional para o perfil curricular de graduações da mesma área (UNIOESTE, 2012). Entre as semelhanças, destaca-se a oferta em associação da licenciatura e do bacharelado. O primeiro curso de LBE da UNIOESTE foi criado em Cascavel, em 1979. Tendo duração de cinco anos, com carga horária total de 5.458 horas, a graduação em LBE de Cascavel oferta 40 vagas anualmente. A LBE do campus de Cascavel pauta-se nas questões referentes à responsabilidade social, à promoção da saúde, à educação básica e à educação profissional em enfermagem. O curso de LBE da UNIOESTE do campus de Foz do Iguaçu teve início em 1998. Sendo oferecido em cinco anos, em período integral, disponibiliza 40 vagas anualmente. Ao final, o acadêmico deve ter contemplado 4997 horas de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) possui três cursos de LBE, distribuídos em diferentes *campus* no interior do estado. O primeiro curso foi criado em 1968

na cidade de Mossoró, sendo pioneiro entre as graduações em enfermagem no estado. A carga horária total do curso de Mossoró é de 4.775 horas, distribuídas em quatro anos e meio. O curso oferece 26 vagas anualmente e é ofertado nos períodos matutino e vespertino (UERN, 2015a).

O segundo curso de LBE criado pela UERN, foi implantado na cidade de Caicó, no ano de 2005. A carga horária total do curso de LBE de Caicó é de 4.175 horas, que são oferecidas nos períodos matutino e vespertino, durante quatro anos e meio. Tendo regime anual de oferta, 26 vagas são disponibilizadas. O terceiro curso de LBE da UERN, foi criado em 2004 na cidade de Pau dos Ferros, após a instituição de um fórum na região para a discussão sobre a criação de novos cursos de graduação. O curso de enfermagem foi o mais solicitado dentro os 10 primeiros elencados pela população. Dessa forma, passou a oferecer 26 vagas, anualmente, durante os períodos matutino, vespertino e noturno. Sendo o prazo mínimo de integralização de nove semestres, a carga horária total do curso é de 4.695 horas. Destaca-se que assim como os cursos de LBE da UNIOESTE apresentam similaridades em sua proposta, as graduações em LBE da UERN também possuem semelhanças em suas estruturas e organização. No entanto, ressalta-se que cada matriz curricular fornece especificidades próprias de sua implementação, que serão oportunamente discutidas (UERN, 2015b; UERN, 2015c).

Entre os cursos descritos acima, destaca-se a adesão à oferta da Licenciatura associada ao Bacharelado em Enfermagem. Apenas o curso da Escola de Enfermagem da USP, em São Paulo, possui uma organização que separa a matriz curricular da Licenciatura e do Bacharelado em Enfermagem, o que é realizado quase ao final da graduação enquanto bacharel. Todavia, verifica-se que mesmo tendo PP diferentes, a licenciatura e o bacharelado da EEUSP apresentam pontos de confluência do início ao fim do curso, incluindo disciplinas que são compartilhadas pelos dois PP. Explica-se esse fato uma vez que a carga horária dessas disciplinas é contabilizada tanto para a licenciatura, quanto para o bacharelado em enfermagem.

Infere-se que tal organização curricular, a oferta em associado da licenciatura e do bacharelado em enfermagem, vem sendo adotada desde a criação da LE, uma vez que o Parecer nº 837/68 da Câmara de Ensino Superior (CESu) do Conselho Federal de Educação (CFE), no Parágrafo Único do Art. 1º afirma que “A formação pedagógica da licenciatura [...] **poderá também** desenvolver-se paralelamente ao curso de graduação mediante o acréscimo das horas-aula correspondentes” (BRASIL, 1968, s/p, grifos da autora).

Destaca-se que o parecer de criação da LE não trazia restrições quanto à oferta associada ou não ao Bacharelado em Enfermagem, permitindo a configuração de acordo com a necessidade das instituições de ensino superior. Nesse sentido, uma vez que a profissão do enfermeiro caracteriza-se, predominantemente, pelos fundamentos técnico-científicos

correspondentes à área da enfermagem e que ainda não há um marco legislativo específico legitimando que antes de ser licenciado, o enfermeiro deva ser bacharel, infere-se que os cursos optaram por garantir ao enfermeiro bacharel e licenciado a segurança no reconhecimento de sua graduação por meio da associação dos dois graus acadêmicos a partir de uma entrada única na IES.

Para melhor compreensão desse processo, a seguir serão discriminados mais detalhadamente como e de que forma cada curso vem implementando os componentes curriculares exigidos pela legislação educacional na Licenciatura em Enfermagem.

2.2.2 Aspectos formais dos cursos de Licenciatura em Enfermagem

Dentre os nove cursos de LBE pesquisados, todos disponibilizam a matriz curricular vigente no período desta pesquisa no *site* institucional e seis apresentam o PP na íntegra.

Apenas uma matriz curricular teve início em 2006, as demais concentraram-se entre os anos de 2011 e 2015, o que demonstra que os cursos procuraram atualizar suas propostas pedagógicas após as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Enfermagem de 2001 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 2002.

O intervalo decorrido entre a instituição das diretrizes e o início da implementação dos atuais PPs demonstra o movimento próprio da área no sentido de rever suas propostas pedagógicas, atualizando-as e avançando na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Mas também indica que os cursos necessitaram de mais de uma década para aprofundar a interpretação da legislação e melhor estabelecer a relação das orientações com os propósitos dos cursos e de suas IES, de forma a organizar seus currículos. Destaca-se, retomando os dados apresentados no Quadro 2 e no Gráfico 1 que, a partir de 2011, ocorreu uma diminuição no quantitativo dos cursos de LE e, por consequência, na sua taxa de crescimento, em contraposição à constante variação de acréscimo e decréscimo observada antes de 2011, indicando que após esse período, iniciaram-se as extinções dos cursos de LE nas IES públicas e privadas. Infere-se que tal fenômeno esteja relacionado ao conjunto de condicionantes históricos inseridos no processo, como a baixa adesão das IES à oferta da LE, associada às dificuldades na construção histórica desses cursos, a partir de duas áreas de conhecimento tratadas em separado pelas políticas de educação superior, a formação de professores e a

enfermagem. Associado a esse contexto, inserem-se os marcos regulatórios e avaliativos do MEC que, por acréscimos foram induzindo a cisão dos cursos que ofertavam bacharelado e licenciatura em associação, entre eles, os cursos de LBE.

De acordo com Silva (2005b), a publicação das DCN, em 2002, trouxe à pauta de assuntos nas IES, as discussões e as reformulações pertinentes aos cursos de licenciaturas. Em estudo realizado com coordenadores de cursos de graduação em matemática, o autor destaca a dificuldade que as coordenações dos cursos enfrentaram para realizar estudos, aprofundamentos e debates a respeito das DCN, entre outros fatores, por conta de inúmeras atividades a serem exercidas pelos coordenadores. No entanto, destacaram-se, na realização das discussões do corpo docente, diversas dúvidas com relação à implementação das orientações contidas nas DCN no cotidiano dos cursos de matemática e, além disso, a resistência entre os docentes em assimilar as mudanças elencadas pelas diretrizes, no sentido de aproximar a formação do matemático e do professor de matemática.

Com isso, pode-se observar que os cursos que tradicionalmente são organizados a partir da fragmentação entre a licenciatura e o bacharelado, como o curso de matemática, por exemplo, apresentaram dificuldades no processo de implementação das DCN. Nesse sentido, pode-se aquilatar por uma maior dificuldade aos cursos de enfermagem, que não têm tradição curricular de separação entre bacharelado e licenciatura, pois são originalmente engendrados em cursos profissionalizantes.

Com relação à aderência dos cursos de graduação em enfermagem das IES federais e privadas às suas DCEnf, de 2001, a pesquisa realizada por Neto et al (2007) demonstrou que houve um índice de adesão abaixo do esperado para o período, de apenas 72%, no geral. O estudo foi desenvolvido a partir dos componentes avaliativos presentes nos instrumentos utilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/MEC, compreendidos pelos autores como sendo apropriados para expressar maior aderência às DCEnf, de 2001. Os dados apresentados na pesquisa demonstraram que as IES federais tiveram menor adesão aos componentes conceituais e epistemológicos indicados pelas DCEnf, de 2001, enquanto as IES privadas apresentaram menor aderência às questões relacionadas ao corpo docente e sua relação com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Embora uma série de discussões possam ser impulsionadas a partir desses dados, interessa ao presente estudo destacar que os principais limites para a implementação das mudanças curriculares se originam na base material da construção histórica e dos interesses sociais inseridos no processo. De tal forma, infere-se que a resistência na adesão dos cursos de graduação em enfermagem das IES federais às concepções teóricas presentes nas DCEnf, de

2001, conjugadas com as mudanças curriculares contidas nas DCN de 2002, além da condução das políticas educacionais para a cisão entre a licenciatura e o bacharelado, em um cenário específico de formação do enfermeiro docente, tenham se sobreposto e conduzido ao fechamento de cursos de LBE das IES federais e privadas e retardado o processo de reformulação curricular dos cursos de LBE das universidades públicas estaduais. Uma vez que, embora sejam firmadas no princípio de autonomia do ente federado, as UPEs se encontram inseridas no cenário de macroimplementação das políticas de educação superior, negociando espaços e contextos próprios.

Com relação à organização curricular, oito cursos de LBE associam o bacharelado e a licenciatura, inseridos em apenas uma matriz curricular, e somente um curso, possui uma matriz separada para o bacharelado e outra para a licenciatura. No entanto, os nove cursos oferecem uma única entrada para o acadêmico cursar o Bacharelado e a Licenciatura em Enfermagem. Entre os oito cursos que possuem a oferta dos graus associada, um deles permite que na matrícula inicial, o acadêmico defina se irá cursar a licenciatura e o bacharelado ou apenas o bacharelado. O curso que apresenta a matriz curricular e o PP distintos para o Bacharelado e a Licenciatura em Enfermagem, permite que o discente opte ou não pela LE, no quinto semestre. Amaral et al (2006) pontuam os riscos de responsabilizar o ingressante ou já acadêmico pela escolha entre os graus de licenciatura e de bacharelado a serem cursados. As autoras ressaltam que o candidato a ingressar em uma graduação tem pouco conhecimento e informação a respeito das especificidades relacionadas ao grau acadêmico e, mesmo o acadêmico que se encontra no final do curso, encontra dificuldades em realizar essa escolha, uma vez que não possui segurança quanto a sua inserção no mundo do trabalho e ao surgimento de novas oportunidades.

Destaca-se que o desenho curricular de oferta associada entre o bacharelado e a licenciatura não atende às DCN de 2002 e de 2015, inclusive reforçado por meio do Sistema e-MEC, conforme consta na Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007, e na Lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009, que sobrepõem a questão da oferta em separado da licenciatura e do bacharelado. Infere-se que os cursos de LBE das UPEs se respaldam na autonomia universitária associada ao contexto dos sistemas estaduais de ensino, a fim de garantir a continuidade na oferta da Licenciatura articulada ao Bacharelado em Enfermagem, a partir da constituição histórica de sua oferta na área sob esse modelo.

No entanto, os mecanismos de regulação e controle das políticas de educação superior mantêm a indução na separação entre a licenciatura e o bacharelado, observadas a partir das informações contidas no *site* do e-MEC, uma vez que os cursos de LBE das UPEs se encontram inseridos em separado no sistema ou sob o grau de bacharelado, demonstrando que não houve

a possibilidade da inclusão associada de licenciatura e bacharelado, conforme demonstrado no Quadro 4.

Quadro 4 – Relação dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem a partir de sua oferta pelas Universidades Públicas Estaduais e o conceito alcançado no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes nos triênios de 2007, 2010, 2013 e 2016.

UNIVERSIDADE PÚBLICA ESTADUAL	ANO			
	2007	2010	2013	2016
UNIOESTE (Cascavel - Bacharelado em Enfermagem)	5	4	5	4
UNIOESTE (Foz do Iguaçu - Bacharelado em Enfermagem)	-	-	4	3
UEMS (Bacharelado em Enfermagem)	3	4	4	4
UERN (Mossoró - Bacharelado em Enfermagem)	4	4	4	4
UERN (Pau dos Ferros - Bacharelado em Enfermagem)	-	4	3	4
UERN (Caicó - Bacharelado em Enfermagem)	-	5	4	4
UNICAMP (Licenciatura em Enfermagem)	-	-	-	-
UNICAMP (Bacharelado em Enfermagem)	-	-	-	5
USP (São Paulo - Licenciatura em Enfermagem)	-	-	-	-
USP (São Paulo - Bacharelado em Enfermagem)	-	-	-	-
USP (Ribeirão Preto - Licenciatura em Enfermagem)	-	-	-	-
USP (Ribeirão Preto - Bacharelado em Enfermagem)	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do sistema *e-MEC* (2018).

De acordo com o sistema *e-MEC* (2018), sete cursos de LE apresentam conceitos de Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)²⁴ variando entre 3 e 5, no período de 2007 a 2016. Os cursos de LBE ofertados pela USP de São Paulo e de Ribeirão Preto não apresentam notas de ENADE, de acordo com as informações do *e-MEC*, refletindo sua não adesão ao sistema federal de avaliação, enquanto IES estadual. Verifica-se a adesão da UNICAMP à avaliação do ENADE a partir de 2016, entretanto, o resultado alcançado foi direcionado apenas ao cadastro do curso de Bacharelado em Enfermagem.

Observa-se que as provas do ENADE direcionadas aos cursos de LBE não continham

²⁴ O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) faz parte de uma série de ações do Ministério da Educação voltadas para a avaliação e regulação do ensino superior nas IES federais e privadas. Por meio do ENADE, o MEC avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados (BRASIL, 2018).

questões específicas para a LE, não diferindo em conteúdo e estrutura das provas aplicadas aos cursos de Bacharelado em Enfermagem. Diferente do que ocorreu com os cursos de graduação em ciências da computação, ciências biológicas, ciências sociais, educação física, filosofia, física, geografia, letras, matemática e química, que desde o ano de 2014 passaram a ser avaliados em provas separadas, a partir dos componentes de licenciatura e bacharelado (INEP, 2018).

Depreende-se que, apesar do direcionamento do MEC para a cisão da oferta de licenciatura e bacharelado nos cursos de graduação, os mecanismos avaliativos se concentraram nas áreas direcionadas às escolas de educação básica. Destaca-se que, até o momento do término deste estudo, não houve um direcionamento por parte do MEC para avaliar a formação de licenciados que atuarão prioritariamente na educação técnica profissionalizante, como o enfermeiro licenciado, embora os mecanismos regulatórios e avaliativos incidam sobre tais graduações.

Ressalta-se que, embora o formato de organização curricular dos cursos de LBE das UPEs não atenda às determinações das políticas educacionais a respeito da separação da oferta de licenciatura e bacharelado, a priori, essa condição não demonstra ter afetado de maneira negativa o desempenho dos acadêmicos, uma vez que os resultados do ENADE são predominantemente positivos, concentrados nos conceitos de 4 e 5.

O número de vagas ofertadas anualmente varia entre 26 e 50, dependendo do curso de LE, com uma média de 38. Composto um total de 342 vagas, os cursos de LE são ofertados anualmente nas UPEs, em tempo integral, predominantemente no período diurno. Uma vez que a licenciatura e o bacharelado são ofertados em associação em oito cursos, estes não apresentam diferença no número de vagas oferecidas, ao contrário do curso que oferece os graus em separado, que disponibiliza 80 vagas para o bacharelado e 44 para a licenciatura.

Observa-se, a partir dos dados apresentados, que na caracterização inicial dos cursos de LBE das IES estaduais, ocorrem importantes similaridades na maioria deles. Entre essas, pode-se citar a oferta em associação do bacharelado e da licenciatura, os PPs implementados a partir dos anos de 2010, um número reduzido de vagas ofertadas anualmente, as notas do ENADE variando entre 3 e 5, além de, em cinco cursos, o período de integralização menor do que o indicado pelo MEC.

A partir desse cenário, entende-se que é necessário aprofundar as análises dos demais componentes presentes nas matrizes curriculares, com o intuito de atender ao objetivo de identificação dos fatores caracterizadores da relação estabelecida entre o bacharelado e a licenciatura.

2.2.3 A matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Enfermagem: uma análise documental

Os nove cursos estruturaram suas matrizes a partir de um enfoque tradicional de organização pedagógica, pautado em disciplinas. No entanto, alguns cursos agregaram as disciplinas em blocos, módulos ou unidades temáticas, por vezes articulando conteúdos de formação específica e de formação pedagógica, conforme discorre o autor:

A forma de apresentação e a relação que existe entre eles [conteúdos] nunca são arbitrarias; ao contrário, obedecem a certos critérios que fazem com que a seleção dos conteúdos de cada unidade o tipo de relações que entre eles se estabelecem sejam de uma maneira e não de outra. Isto supõe que estas unidades girem em torno de temas, perguntas, tópicos, lições, etc., que articulam e relacionam os diferentes conteúdos de uma maneira determinada. Ao mesmo tempo, as diferentes unidades estabelecem certas relações entre elas que justificam os conteúdos que as compõem. As relações e a forma de vincular os diferentes conteúdos de aprendizagem que formam as unidades didáticas é o que denominamos organização de conteúdos (ZABALA, 1998, p. 139).

Ainda de acordo com Zabala (1998), a organização dos conteúdos pode ser orientada pela perspectiva da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou, ainda, pela transdisciplinaridade. A análise dos nove PPs revela que todos utilizaram a interdisciplinaridade para a organização dos conteúdos e como justificativa para os arranjos realizados entre os componentes curriculares, especialmente os que se referem às diferentes formas de prática. No entanto, apenas um curso traz em seu PP a explicação de como procurou articular os conteúdos pedagógicos de maneira interdisciplinar, incluindo a teoria e a prática. Os demais PP carecem de maior contextualização da relação estabelecida.

Para uma compreensão mais ampla dos desenhos curriculares, procedeu-se a um mapeamento da organização das matrizes. Dessa forma, para a análise das áreas de conhecimento, utilizou-se a divisão das grandes áreas proposta pelas DCEnf, de 2001, que compreendem as Ciências Biológicas e da Saúde, as Ciências Humanas e Sociais e as Ciências da Enfermagem, sendo esta última fracionada em fundamentos de enfermagem, assistência de enfermagem, administração de enfermagem e ensino de enfermagem. Por ensino em enfermagem as DCN de 2001 expressam que são os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem (BRASIL, 2001). Cabe destacar que, para análise da matriz curricular, os conteúdos relacionados à área pedagógica foram computados dentro da área da educação/ensino, conforme demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5 - Relação de cursos de bacharelado e licenciatura em enfermagem e a carga horária das disciplinas obrigatórias, a partir dos conteúdos definidos pelas Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em Enfermagem de 2001.

Curso de LBE	Disciplinas								Carga Horária Total
	Ciências Biológicas e da Saúde		Ciências Humanas e Sociais		Enfermagem		Educação/Ensino		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
LE1	915	15,55	180	3,06	1.905	32,37	450	7,65	5.885
LE2	810	16,96	165	3,46	1.800	37,70	750	15,71	4.775
LE3	885	20,14	135	3,07	1.875	42,66	315	7,17	4.395
LE4	878	19,50	170	3,77	1.524	33,83	397	8,81	4.505
LE5	1.054	21,09	170	3,40	2.040	40,82	272	5,44	4.997
LE6	918	16,82	102	1,87	2.567	47,03	289	5,29	5.458
LE7	750	15,71	270	5,65	1.650	34,55	480	10,05	4.775
LE8	750	15,91	315	6,68	1.575	33,40	435	9,23	4.715
LE9	750	15,97	270	5,75	1.620	34,50	435	9,27	4.695

Fonte: elaborado pela autora a partir das matrizes curriculares dos cursos de LBE, 2018.

Embora as diretrizes da enfermagem não estabeleçam proporções ou porcentagens com relação às áreas a serem ofertadas na graduação, verifica-se que os nove cursos participantes desta pesquisa, identificados como LE1, LE2, LE3 até LE9, acataram as DCEnf de 2001 no que se refere à oferta de conteúdos obrigatórios das diferentes áreas.

Com relação aos conteúdos que compõem as matrizes curriculares, observa-se que os nove cursos oferecem a maior concentração na área das Ciências da Enfermagem, seguida pelas Ciências Biológicas e da Saúde. Na sequência, estão os conteúdos de Ensino e, por último, as Ciências Humanas e Sociais.

O estudo conduzido por Gatti *et al* (2008) a respeito da caracterização dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Língua Portuguesa e Ciências Biológicas do país, averiguou que a proporção de carga horária destinada aos conteúdos referentes à área específica, encontravam-se em torno de 30%, 51,4% e 65,3%, respectivamente. Os cursos de Letras apresentam 11% de sua carga horária destinada aos conteúdos de formação pedagógica e as licenciaturas em Ciências Biológicas, em torno de 10%. Entre os cursos de LBE, observou-se uma variação de 32,37% a 47,03% na porcentagem destinada aos componentes específicos da área da enfermagem, sendo que as disciplinas de cunho pedagógico, concentraram-se no intervalo de 5,29% a 15,71% do total da carga horária curricular.

Em outro estudo, realizado com nove cursos de licenciatura em Química de IES públicas no estado de São Paulo, houve grande discrepância entre a carga horária destinada aos conhecimentos específicos, variando entre 390 a 1350 horas e os conhecimentos pedagógicos

apresentaram uma baixa porcentagem comparados ao total dos componentes científico-culturais (KASSEBOEHMER; FERREIRA, 2008).

Entre os nove cursos de LBE das IES estaduais participantes desta pesquisa, os conteúdos pedagógicos não são predominantes nas matrizes curriculares analisadas. Dessa forma, observa-se que a proporção de carga horária destinada aos componentes pedagógicos apresenta correlação com outros cursos de licenciatura, de acordo com as pesquisas citadas.

Destaca-se que, com relação à carga horária total, as DCN de 2002 determinam que as licenciaturas devam contemplar um mínimo de 2800 horas, sendo que destas, 1.800 horas devem ser direcionadas à conteúdos curriculares de natureza científico-cultural. Ainda, os incisos IV e V do Parágrafo 3º do Art. 6º, que tratam dos conhecimentos exigidos, indicam que os mesmos devem contemplar, dentre outras questões, os conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino e os conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência. Respeitando a flexibilidade curricular e as diretrizes específicas das áreas de conhecimento, as DCN de 2002 não estipulam a carga horária mínima para os conteúdos de formação específica. Entretanto, as DCN de 2002 delimitam a carga horária mínima para as dimensões pedagógicas de formação nas licenciaturas, de acordo com o Parágrafo Único do Art. 11, conforme segue:

Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas **demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total** (BRASIL, 2002a, p. 5, grifos da autora).

Dessa forma, o Quadro 6 traz subsídios para a análise da carga horária adotada pelos cursos de LBE, no que se refere aos graus acadêmicos ofertados. Com relação à carga horária total dos cursos, verifica-se que os nove cursos atenderam às orientações da carga horária mínima determinada pelas DCN de 2002, uma vez que devem ser considerados os componentes pedagógicos e específicos na matriz curricular das licenciaturas.

Com relação a carga horária destinada ao bacharelado, a Resolução CNE/CES nº 4, de 6 de abril de 2009, determina que para o Bacharelado em Enfermagem a carga horária mínima deva ser de 4.000 horas, na modalidade presencial, contabilizadas em hora relógio. Entre os seis cursos que apresentam informações específicas na matriz e no PP sobre a carga horária destinada aos componentes do bacharelado e da licenciatura, de forma a permitir a análise em separado, verifica-se que dois contemplam a Resolução nº 4, de 2009, apenas contabilizando os conteúdos do bacharelado. Os demais quatro cursos, atendem o mínimo de 4.000 horas preconizadas ao associarem os conteúdos de ensino e de educação à formação do enfermeiro

bacharel. Infere-se que tal constituição observada na matriz curricular dos cursos seja consequência dos ajustes estabelecidos entre a licenciatura e o bacharelado a fim de atender as diretrizes da área de formação de professores e da enfermagem. Vale ressaltar que esse processo não se constituiu como uma simples somatória de carga horária destinadas ao bacharelado e a licenciatura. Ao contrário, verifica-se que os cursos constituíram suas matrizes curriculares a partir de acréscimos e articulações entre os graus acadêmicos, no que se refere à carga horária, organização curricular e conteúdos, realizados no sentido de atender às diretrizes da educação e da enfermagem, conforme será discutido neste capítulo.

Aprofundando o olhar para o cenário desenhado pelas matrizes curriculares, destaca-se, novamente, a composição estabelecida pelos cursos no delineamento de uma matriz única, para a formação do enfermeiro licenciado, sem cisões, mas utilizando conhecimentos da área da educação e da enfermagem na constituição desse profissional.

Dessa forma, os dados evidenciam, mais uma vez, que a base histórica e material na qual os cursos de LE se constituíram no Brasil foi construída e alicerçada na associação entre o bacharelado e a licenciatura.

Quadro 6 – Carga horária das dimensões pedagógicas e dos componentes do bacharelado dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem.

Curso de LBE	Carga horária das dimensões pedagógicas	Carga horária dos componentes do bacharelado	Carga Horária Total do Curso
LE1	1.255	4.170	5.885 ^I
LE2	1.170	3.605	4.775
LE3	-	-	4.395
LE4	1.251	3.254	4.505
LE5	1.072	3.925	4.997
LE6	1.097	4.361	5.458
LE7	1.305	3.470	4.775
LE8	-	-	4.715
LE9	-	-	4.695

Fonte: elaborado pela autora a partir das matrizes curriculares dos cursos de LBE.

Nota:

I – Carga horária total composta a partir do PP do Bacharelado em Enfermagem e do PP da Licenciatura em Enfermagem.

No que se refere à oferta de um quinto da carga horária total dos cursos às dimensões pedagógicas em seus currículos, de acordo com as DCN de 2002, verifica-se que os seis cursos que oferecem informações precisas sobre a carga horária de tais componentes, alcançaram a determinação das diretrizes, conforme demonstrado no Quadro 7.

Quadro 7 - Relação de cursos de bacharelado e licenciatura em enfermagem e a carga horária dos componentes pedagógicos obrigatórios, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais dos para a Formação de Professores da Educação Básica, de 2002.

Curso de LBE	Disciplinas de Educação/Ensino	Prática como Componente Curricular	Estágio Licenciatura	Carga Horária Total das dimensões pedagógicas	Carga Horária Total do Curso	A Quinta parte da Carga Horária Total
LE1	450	400	405	1.255	5.885	1.177
LE2	750	495 ^I	420	1.170	4.775	955
LE3	315	Sem informações no PP	300	-	4.395	879
LE4	397	429	425	1.251	4.505	901
LE5	272	400	400	1.072	4.997	999,40
LE6	289	400	408	1.097	5.458	1.091,60
LE7	480	405	420	1.305	4.775	955
LE8	435	420	1.275 ^{II}	-	4.715	943
LE9	435	420	1.320 ^{III}	-	4.695	939

Fonte: elaborado pela autora a partir das matrizes curriculares dos cursos de LBE.

^I - Inseridas apenas nas disciplinas teóricas da LE.

^{II} - O PP apresenta a carga horária dos estágios de bacharelado e de licenciatura associados, não definindo qual a carga horária específica para cada um.

^{III} - O PP apresenta a carga horária dos estágios de bacharelado e de licenciatura associados, não definindo qual a carga horária específica para cada um.

Todavia, se forem considerados apenas os conteúdos teóricos, nenhum dos cursos atinge o percentual proposto de um quinto do quantitativo geral de horas dos cursos. Destaca-se que é necessária a soma das cargas horárias das disciplinas teóricas e das dimensões práticas curriculares, como as PCCs e o estágio curricular de licenciatura, para a contemplação de um quinto da carga horária total dos cursos destinados às dimensões pedagógicas.

Nesse formato de organização curricular, os conteúdos teóricos acabam não alcançando destaque na composição geral curricular, mas a posição privilegiante se concentra nos componentes teórico-práticos, conforme demonstram os dados do Quadro 7. A partir dessa perspectiva, ressalta-se a expressividade que os componentes que retratam a relação teoria e prática alcançam na composição destinada às dimensões pedagógicas nos currículos.

Dessa forma, com relação ao componente prático, as DCEnf de 2001 expressam a necessidade de formação do enfermeiro a partir da relação entre a teoria e a prática desenvolvidos ao longo do curso. No entanto, a diretriz da enfermagem não determina carga horária e/ou local para o desenvolvimento das atividades práticas, estipulando apenas a carga horária mínima a ser realizada no estágio curricular supervisionado. De maneira contrária, as DCN, de 2002, detalham em seu Art. 1º a composição de carga horária dos componentes curriculares, conforme segue:

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 garanta, 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, 2002b).

Destaca-se que os nove cursos de LBE das IES estaduais utilizam as práticas específicas da enfermagem e as PCC enquanto componente curricular em suas respectivas matrizes, sendo desenvolvidas ao longo do curso, dissociadas do estágio curricular supervisionado, que tem a sua própria dimensão de prática, conforme é solicitado pelas DCN de 2002, conforme demonstrado no Quadro 7.

No entanto, oito cursos apresentam em seus respectivos PPs a carga horária destinada às PCCs e apenas um curso não traz maiores informações a respeito da sua implementação. Sete cursos a implementam em disciplinas de formação específica e em disciplinas de formação pedagógica, concomitantemente, variando a oferta entre 400 a 435 horas e, apenas o curso LE2 as desenvolve apenas nas disciplinas relacionadas à parte pedagógica. Ressalta-se que o curso LE2 apresenta a maior carga horária destinada às disciplinas teóricas pedagógicas e às PCC, sendo o único que detalha com maior precisão em seu PP, os objetivos pedagógicos para a proposta de interdisciplinaridade descrita entre as disciplinas da enfermagem e da educação.

No estudo desenvolvido por Kasseboehmer e Ferreira (2008), com as licenciaturas de Química, a PCC também se encontrava inserida em disciplinas pedagógicas e em conteúdos específicos da área de química. Os autores destacam que os docentes envolvidos nas disciplinas do conteúdo de Química que desenvolvem a PCC, devem realizá-la de forma a promover a integração entre os conteúdos da área do ensino com os da formação específica, uma vez que essas disciplinas procuram desenvolver a interface entre conhecimento específico e pedagógico.

Evidencia-se que os cursos de LBE das IES estaduais procuraram fomentar a reflexão da prática profissional, a partir da relação entre teoria e prática, sob o enfoque da interdisciplinaridade. Um dos cursos que utilizaram a prática como componente curricular nos módulos da licenciatura e do bacharelado, justifica sua implementação “[..] uma vez que articulação entre teoria e prática no desenvolvimento do ensino de Enfermagem e a prática como lócus de geração de questões de aprendizagem constituem-se princípios do novo Projeto Pedagógico do Curso” (EEUSP, 2016, p. 14). Dessa forma, é possível observar desde o início

do PP do referido curso, a utilização do termo Prática Integrada para a identificação das atividades práticas realizadas durante a graduação.

Ressalta-se que, embora a maioria dos cursos implemente a PCC em disciplinas de formação específica e em disciplinas de formação pedagógica, incluindo disciplinas que possuem práticas inerentes à enfermagem, apenas um curso apresenta orientações gerais a respeito de como as PCCs devam ser realizadas. Os demais cursos não evidenciam como deve ser estabelecida a relação entre as práticas da enfermagem, a teoria, em geral, e as PCCs. Por exemplo, LE1, LE3, LE7, LE8 e LE9 ofertam disciplinas direcionadas para o campo da enfermagem, contemplando carga horária de teoria, de prática de enfermagem e de PCC, mas não evidenciam, ao longo da matriz curricular e/ou do PP, como ocorre a divisão desta carga horária entre seus componentes e, tampouco, como se articulam tais saberes dentro de uma única disciplina. Esse ponto se constitui em uma fragilidade dos cursos no sentido de que não havendo um direcionamento, para docentes e discentes, a implementação das PCCs pode não contemplar o objetivo proposto pelo curso.

Inferese que os cursos organizaram seus currículos sob essa configuração, a partir de discussões e reinterpretções das DCN e de seus pareceres relacionados. O Artigo 12 das DCN de 2002, em seu parágrafo 3, indica que “no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática” (BRASIL, 2002a, p. 5). Sobre o mesmo tema, o Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 ressalta que “uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento (...) presente nos cursos de formação no momento em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional” (BRASIL, 2001, p. 23).

Contrapondo-se a essa perspectiva, o estudo de Gatti *et al* (2008) demonstrou que os cursos de licenciatura em Língua Portuguesa, Ciências Biológicas e Matemática, assim como os de LBE, distribuem as PCCs em diversas disciplinas, mas não informam em seus PPs especificações a respeito de como operacionalizá-las. Essa conjuntura pode interferir no objetivo pedagógico de articular teoria e prática, na construção da práxis, uma vez que esse movimento deve ser alicerçado na visão crítica e reflexiva dos acontecimentos, que devem ser experienciados, discutidos e ressignificados à luz da teoria, constituindo o profissional docente em formação.

Cabe destacar, que a forma de organização e aplicação da PCC se deve, em especial, aos agentes responsáveis pela sua microimplementação, que apresentam diferentes vivências,

interpretações, questionamentos e até mesmo diferentes conceitos a respeito da prática como componente curricular.

Missio (2007) afirma que, ao mesmo tempo em que não se pode hipervalorizar as experiências trazidas do campo da prática profissional como saberes suficientes para a docência na Educação Superior, não se pode esquecer da importância que a experiência problematizada, refletiva traz para o ensino na área da saúde. Em sua tese de doutoramento, a autora trabalhou com enfermeiros docentes de uma IES pública estadual, investigando sua constituição enquanto docentes. Um dos fatores apontados em sua pesquisa foi a importância conferida à perspectiva da experiência da prática pelos enfermeiros para a constituição de sua identidade docente.

Tardif (2002) discute a relevância da prática para a construção dos saberes docentes, ancorados em uma pluralidade de saberes, os saberes profissionais, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Além de tais saberes implicarem o desenvolvimento profissional dos professores, o autor também aponta que o docente necessita dominar o conteúdo a ser abordado, bem como a sua disciplina e o seu programa, e adquirir determinados conhecimentos da área da Educação e da Pedagogia.

Nesse sentido, de construção de conhecimento a partir da experiência vivenciada entre a teoria e a prática, outro componente curricular que recebeu destaque na legislação, garantindo a sua representatividade, foi o estágio curricular supervisionado (ECS).

Todos os cursos de LBE informam em suas matrizes curriculares a realização de estágios para o bacharelado e a licenciatura, com suas respectivas cargas horárias. Todavia, dois cursos, pertencentes à mesma IES, não trazem informações específicas sobre a carga horária do estágio do bacharelado e do estágio da licenciatura, mas contabilizando-os juntos. Mesmo consultando o PP dos cursos, as ementas dos estágios os apresentam de forma integrada, não fracionando o total de horas destinado a cada grau acadêmico.

De acordo com as DCN de 2002, o ECS da licenciatura deve contemplar o mínimo de 400 horas e ser realizado em escolas de educação básica a partir do início da segunda metade do curso, ou seja, nos cursos de LBE devem ser ofertados a partir do quinto semestre.

Apesar de a Licenciatura em Enfermagem permitir ao enfermeiro docente ministrar aulas em escolas de educação básica, observa-se, conforme aponta Bagnato (1994), que é especialmente no espaço do ensino profissionalizante que este profissional vem desenvolvendo suas atividades. A organização dos ECS nos nove cursos de LBE confirma que esta premissa ainda é válida.

Destaca-se a importância que esse componente vem assumindo dentro da formação dos profissionais, ressaltada em estudos realizados por Pimenta e Lima (2006), Felício e Oliveira

(2008), Sabino, Lima e Silva (2013), inclusive na área da enfermagem, como apontam os trabalhos de Lopes (2011), Meira e Kurcgant (2016) e Guedes et al (2015). Além disso, observa-se a heterogeneidade da organização dos ECS nos cursos de LBE, entende-se que seja necessário apresentar as dinâmicas utilizadas por cada curso separadamente, sintetizadas no Quadro 8, com identificação dos cursos como L1 até L9 e, posteriormente, realizada a discussão dos dados coletados dos PPs.

Quadro 8 – Síntese da organização dos estágios curriculares supervisionados ofertados pelos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem.

Curso	Disciplina	Semestre	Local	Carga Horária
E1	ECS de Licenciatura em Enfermagem	9º	Instituições de saúde e em escolas de ensino profissionalizante durante três meses consecutivos	400
E2 ¹	ECS: Promoção da Saúde na Educação Básica	8º	Escolas de educação básica	180
	ECS em Educação Profissional em Enfermagem	9º	Escolas de educação profissionalizante na área da enfermagem	240
E3	Estágio supervisionado I	7º	Sem informações no PP	90
	Estágio supervisionado II	8º	Sem informações no PP	120
	Estágio supervisionado para a Enfermagem	9º	Sem informações no PP	90
E4	Estágio curricular Supervisionado obrigatório de Licenciatura I	4ª série	Espaços escolares de educação básica e não escolares e em cursos de ensino profissionalizante na área da saúde	189
	Estágio curricular Supervisionado obrigatório de Licenciatura II	5ª série	Espaços escolares de educação básica e não escolares e em cursos de ensino profissionalizante na área da saúde	165
E5	Prática de Ensino I	3ª série	Escolas de ensino fundamental e médio	136
	Prática de Ensino II	4ª série	Cursos específicos de formação de profissionais de enfermagem	264
E6	Prática de ensino I	3ª série	escolas de ensino fundamental e médio	136
	Prática de ensino II	4ª série	Cursos específicos de formação de profissionais de enfermagem	272

Quadro 8 – Síntese da organização dos estágios curriculares supervisionados ofertados pelos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem.

(continuação...)

Curso	Disciplina	Semestre	Local	Carga Horária
E7	Estágio em Prática de ensino I	6º semestre	Rede de atenção básica e hospitalar	105
	Estágio em Prática de ensino II	7º semestre	Espaços não escolares como creches, rede de atenção básica, grupo de idosos, associações de moradores, Conselhos Municipais, ONGs	105
	Estágio em Prática de ensino III	8º semestre	Educação permanente em saúde/enfermagem ^{II}	105
	Estágio em Prática de ensino IV	9º semestre	Formação de recursos humanos na área de saúde/enfermagem ^{III}	105
E8^{IV}	Estágio Curricular Supervisionado I	6º semestre	Rede de atenção básica e hospitalar	105
	O Estágio Curricular Supervisionado II	7º semestre	Rede de ensino básico	105
	Estágio Curricular Supervisionado III	8º semestre	Serviços de saúde	105
	Estágio Curricular Supervisionado IV	9º semestre	Educação profissionalizante	105
E9	Estágio Curricular Supervisionado I	6º semestre	Rede de atenção básica e hospitalar	105
	Estágio Curricular Supervisionado II	7º semestre	Rede de ensino básico	105
	Estágio Curricular Supervisionado III	8º semestre	Serviços de saúde	105
	Estágio Curricular Supervisionado IV	9º semestre	Educação profissionalizante	105

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PP dos cursos de LBE das UPEs, 2018.

Notas:

^I Cumpre destacar que as realizações dos estágios da licenciatura acontecem concomitantemente à oferta das disciplinas de Metodologia do Ensino em Enfermagem I, Didática III e Psicologia III, no quarto semestre e ao conteúdo de Metodologia do Ensino em Enfermagem II no quinto semestre e, tem por objetivo, promover a interdisciplinaridade e a articulação dos conteúdos pedagógicos com o desenvolvimento das atividades de estágio, tornando-se suportes para o estímulo ao processo reflexivo e crítico da prática.

^{II} - Embora o PP não especifique os campos utilizados para este estágio, seu direcionamento é para a educação permanente em saúde/enfermagem, o que permite inferir que seu desenvolvimento ocorre nos serviços de saúde, direcionado à equipe de enfermagem.

^{III} - O que sugere sua execução nas escolas técnicas profissionalizantes, embora o PP não traga essa informação.

IV - Cabe destacar que este PP traz, em cada uma das etapas construídas para o ECS de licenciatura, o detalhamento da utilização das horas, informando a carga horária destinada aos processos de orientação de sala de aula, de observação, de planejamento, de execução e/ou regência e de avaliação. Esse curso aderiu aos preceitos da Educação Popular em Saúde²⁵, os quais orientaram a construção do PP.

Os ECS de Licenciatura e de Bacharelado em Enfermagem estão descritos nas matrizes curriculares e nos PPs dos nove cursos. Todos os PPs apresentam as ementas pertinentes aos estágios descritos em suas respectivas grades curriculares, no entanto, o curso oferecido pela UNICAMP não traz informações a respeito de como o estágio da licenciatura deve ser implementado, oferecendo suporte apenas para o desenvolvimento do estágio do bacharelado.

Os demais cursos apresentam em seus PPs os objetivos, a organização e a concepção de avaliação dos estágios, alguns de forma mais concisa, outros de forma mais detalhada. Apenas um curso discrimina no processo de organização do ECS em licenciatura, as horas destinadas à orientação em sala de aula, à observação para a captação da realidade, ao planejamento, que envolve a construção de uma proposta de intervenção, à regência de classe, para a execução da proposta de intervenção e, por fim, à avaliação do processo pedagógico.

Cotejando os dados coletados com os encontrados na pesquisa de Gatti *et al* (2008), realizada com os cursos de Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas e Língua Portuguesa, considera-se que os cursos de LE tenham avançado no sentido de apresentar maiores informações no PP a respeito do desenvolvimento do ECS. Pondera-se que tal perspectiva esteja associada à vivência de aulas práticas de enfermagem nos serviços de saúde e no próprio estágio do bacharelado, situações que exigem dos cursos informações e planejamento detalhados para a negociação com as instituições cedentes dos campos de estágio, ou seja, secretarias municipais de saúde e hospitais públicos e/ou privados, sendo essa experiência projetada para o ECS da Licenciatura em Enfermagem.

Corroborando tal afirmação, observa-se que a maioria dos cursos contemplou as orientações das DCEnf, de 2001 e as DCN de 2002, com relação aos campos de estágio. Dessa forma, todos os cursos procuram desenvolver o ECS do bacharelado em unidades de saúde da atenção básica e da área hospitalar. Enquanto sete cursos apontam em seus PPs a realização do ECS da licenciatura em escolas da educação básica, dois cursos não fazem menção a esse

²⁵ A educação Popular em Saúde, ancorada nos princípios educativos de Paulo Freire, propõe a valorização do conhecimento e dos valores do acadêmico, preservando sua iniciativa e sua história pessoal. “Enfatiza não o processo de transmissão de conhecimento, mas a ampliação dos espaços de interação cultural e negociação entre os diversos atores envolvidos em determinado problema social, para a construção compartilhada do conhecimento e da organização política necessários à sua superação” (VASCONCELOS, 2004, p. 71).

procedimento, entretanto, os nove cursos implementam o ECS da licenciatura nas escolas de ensino técnico profissionalizante. Cumpre destacar que, pela descrição das ementas dos cursos, a referência feita às escolas de educação básica remete àquelas que ofertam o ensino fundamental e o ensino médio, embora o ensino profissional técnico de nível médio seja um dos componentes da educação básica, garantido na LDB de 1996, podendo ser ofertado de maneira integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio (BRASIL, 1996). Dessa forma, pode-se inferir que todos os nove cursos de LBE estaduais contemplam a oferta de ECS em escolas de educação básica, conforme o preconizado pelas DCN de 2002, uma vez que as diretrizes não restringem, em seu texto, o universo para a realização dos estágios da licenciatura em escolas de educação básica nos níveis fundamental e/ou médio.

Conforme direcionado pelas DCENf, de 2001, em oito cursos o ECS do bacharelado é desenvolvido nos dois últimos semestres e apenas um curso o concentra no décimo semestre. No curso em que a licenciatura e o bacharelado possuem PPs diferentes, as disciplinas do Bacharelado em Enfermagem se encerram no oitavo semestre, sendo o ECS do bacharelado ofertado, então, no sétimo e oitavo semestre, embora o curso se estenda até o nono semestre para os discentes que optam pela LE. Apenas um curso concentra o ECS da licenciatura em um único semestre, os demais, o fragmentam entre dois e quatro semestres. A respeito do estágio, é importante destacar que:

A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12).

Nesse sentido, observou-se que os cursos fracionaram a oferta dos ECS da LE a partir da concepção de implementação da práxis adotada, o que proporcionou diferentes etapas e campos de estágios utilizados, os quais foram relacionados à área da enfermagem.

No entanto, uma tônica constante, verificada nos ECS da licenciatura e nas práticas de ensino desenvolvidas nas PCCs dos nove cursos, se refere intimamente à própria concepção de quais são as habilidades e competências pertinentes ao enfermeiro, bacharel e licenciado, e qual será o seu *locus* empregatício dentro da sociedade.

Os oito cursos que trazem informações a respeito da implementação do ECS da licenciatura delinearam a direção dos estágios de forma a iniciarem as atividades nos espaços escolares, ou seja, nas escolas de ensino fundamental e/ou médio e em espaços não escolares,

como creches, rede de atenção básica, grupo de idosos, associações de moradores, Conselhos Municipais, Organizações Não Governamentais, a partir das atividades de promoção à saúde e prevenção de doenças, sob a perspectiva da educação em saúde. Posteriormente, alguns cursos indicam que passam a desenvolver o estágio da licenciatura por meio da implementação da educação permanente voltada aos serviços de saúde. Por fim, a educação profissionalizante é contemplada pelo ECS da licenciatura, sendo desenvolvida no ensino técnico profissionalizante.

Destaca-se que os nove cursos organizaram suas PCCs e os ECS a partir da perspectiva da educação em saúde. Dessa forma, as PCCs foram inseridas nas disciplinas do bacharelado e da licenciatura e aplicadas no processo de ensino-aprendizagem, procurando articular os conhecimentos específicos da enfermagem às situações de orientação, educação e ensino, individuais e coletivas a determinado público.

Corroboram-se Silva et al (2009), quando afirmam que a promoção da saúde vem sendo valorizada e utilizada enquanto estratégia privilegiante para as mudanças das práticas em saúde coletiva, reestruturando saberes e ações para a ampliação de possibilidades de qualidade de vida da população. Esse aspecto se torna evidente nos cursos de LBE, quando se verifica nas ementas das disciplinas direcionadas à saúde coletiva, que a educação aí focalizada será um dos temas a serem implementados, por meio das práticas educativas pertinentes à área.

De acordo com Buss (2003), Sutherland e Fulton (1992) organizaram as diversas conceituações a respeito da promoção da saúde em torno de duas principais perspectivas. A primeira afirma que a promoção da saúde compreende uma série de atividades com o objetivo de transformar o comportamento dos indivíduos, pautando-se em elementos educativos para a modificação dos riscos comportamentais, como a falta da realização de atividades físicas, dietas, o hábito de fumar, a postura de direção perigosa no trânsito, entre outros. O segundo grande conceito se apoia na compreensão da saúde como o resultado de uma série de fatores relacionados com a qualidade de vida, entre eles, uma alimentação balanceada e com valores nutricionais, condições adequadas de saneamento, de habilitação e de trabalho, possibilidades educativas durante toda a vida, espaço físico limpo, suporte social para o indivíduo e família, estilo de vida responsável e possibilidades de cuidados de saúde adequados. Dessa forma, tais atividades propõem um foco direcionado ao coletivo de pessoas e do ambiente, a partir de uma perspectiva ampla, que inclui o ambiente físico, os fatores social, político, econômico e cultural, por meio de políticas públicas e de condições propícias à manutenção da saúde e do estímulo à capacidade dos indivíduos e do coletivo, o *empowerment*. Cabe ressaltar que os dois conceitos apresentados extrapolam a área da saúde e estabelecem um vínculo muito próximo da área da

educação, tanto como caminho para a informação, sensibilização e mudança de comportamento, quanto em seu aspecto social, cultural, crítico e reflexivo destinado ao desenvolvimento do ser humano, cidadão, historicamente constituído.

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a promoção de saúde é “o nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo” (OMS, 1986, p. 1).

Souza e Grundy (2004) destacam que a ideia de promoção de saúde teve início da década de 1970, a partir de um documento publicado por Marc Lalonde em que esse autor defendia a concepção de que uma mudança incremental no ambiente, assim como no comportamento dos indivíduos, pudesse resultar em uma considerável redução das taxas de morbimortalidade. Essa nova perspectiva de saúde teve profundas repercussões e foi adotada pela OMS, que desencadeou uma série de eventos internacionais destacando a importância da promoção de saúde e elegendo a atenção básica como um modelo para a sua implementação nos países em desenvolvimento.

Esse discurso voltado para as políticas de saúde encontrou respaldo no Brasil, que procurou viabilizá-lo por meio do SUS. E a mudança de enfoque na política de saúde brasileira desencadeou as transformações, já relatadas, nos currículos dos cursos de graduação em Enfermagem. Dessa forma, explica-se porque as DCEnf, de 2001, e a Política Nacional de Atenção Básica estimulam a formação do enfermeiro, mesmo o bacharel, a partir da perspectiva da promoção de saúde.

Infere-se que o perfil almejado para o enfermeiro procura atender às necessidades do SUS, exigência que foi ratificada pela Política Nacional de Atenção Básica²⁶, de 2011, que define como atribuição comum a todos os profissionais de saúde das Equipes de Saúde da Família, a realização de ações de educação em saúde para a população e a participação em atividades de educação permanente²⁷, cabendo, enquanto atribuição específica ao enfermeiro:

²⁶ Portaria nº 2.488, de 21 de outubro de 2011, que aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para organização da Atenção Básica, para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS).

²⁷ A educação permanente deve embasar-se num processo pedagógico que contemple desde a aquisição/atualização de conhecimentos e habilidades até o aprendizado que parte dos problemas e desafios enfrentados no processo de trabalho, envolvendo práticas que possam ser definidas por múltiplos fatores (conhecimento, valores, relações de poder, planejamento e organização do trabalho etc.) e que considerem elementos que façam sentido para os atores envolvidos (aprendizagem significativa). Outro pressuposto importante da educação permanente é o planejamento/programação educativa ascendente, em que, a partir da análise coletiva dos processos de trabalho, identificam-se os nós críticos (de natureza diversa) a serem enfrentados na atenção e/ou na gestão, possibilitando a construção de estratégias contextualizadas que promovam o diálogo entre as políticas gerais e a singularidade dos lugares e das pessoas, estimulando experiências inovadoras na gestão do cuidado e dos serviços de saúde (BRASIL, 2012, p. 39).

I -realizar atenção a saúde aos indivíduos e famílias cadastradas nas equipes e, quando indicado ou necessário, no domicílio e/ou nos demais espaços comunitários (escolas, associações etc), em todas as fases do desenvolvimento humano: infância, adolescência, idade adulta e terceira idade; II - realizar consulta de enfermagem, procedimentos, atividades em grupo e conforme protocolos ou outras normativas técnicas estabelecidas pelo gestor federal, estadual, municipal ou do Distrito Federal, observadas as disposições legais da profissão, solicitar exames complementares, prescrever medicações e encaminhar, quando necessário, usuários a outros serviços; III - realizar atividades programadas e de atenção à demanda espontânea; IV - planejar, gerenciar e avaliar as ações desenvolvidas pelos ACS em conjunto com os outros membros da equipe; V - contribuir, participar, e realizar atividades de educação permanente da equipe de enfermagem e outros membros da equipe; e VI -participar do gerenciamento dos insumos necessários para o adequado funcionamento da UBS²⁸ (BRASIL, 2012, p. 46-47).

Argumenta-se que os cursos procuraram se organizar a partir de sua realidade, embasados na educação em saúde já vivenciada na área da enfermagem, utilizando os conhecimentos aí previstos para implementar o ensino da licenciatura, pois partem da concepção do enfermeiro-educador.

Comprovando essa afirmação, o único curso de LBE das IES estaduais que delimita em PPs diferentes a formação do bacharel e do licenciado em enfermagem, utiliza como disciplinas essenciais à formação do enfermeiro bacharel, aquelas denominadas pedagógicas que proporcionam suporte para o processo de ensino-aprendizagem envolvido nas práticas de educação em saúde, conforme demonstrado no trecho extraído do PP:

O Módulo Bases para Ação Educativa em Saúde tem com foco as ações educativas e relacionamento humano na prática de Enfermagem. O objetivo geral é compreender e aplicar os fundamentos necessários para o desenvolvimento das ações educativas em saúde inerentes à prática de Enfermagem. Ementa: Educação em saúde na prática de Enfermagem. Tendências pedagógicas e suas aplicações em educação em saúde. Planejamento, construção, desenvolvimento e avaliação de projeto educativo em saúde. Desenvolvimento humano: concepções, relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano. Perdas, luto, morte e desenvolvimento humano. Preconceito e estereótipo. Comunicação e interação humana. Teoria de grupos. Dimensões do grupo social. A Prática Integrada do segundo semestre está vinculada a esse módulo. Como primeira aproximação ao cuidado de Enfermagem, o estudante desenvolverá ações de educação em saúde em resposta a necessidades de saúde identificadas durante a prática no primeiro semestre (EEUSP, 2016, p. 12).

Dessa forma, o módulo Bases para Ação Educativa em Saúde se constitui em conteúdo obrigatório nos PPs do bacharelado e da licenciatura do referido curso de LBE, no sentido de materializar o perfil do enfermeiro solicitado pelas DCEnf, de 2001. Uma vez que este se constituiu como dos conteúdos obrigatórios referentes ao ensino em enfermagem e, que aponta

²⁸ Unidade Básica de Saúde (UBS).

entre as habilidades e competências do enfermeiro ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, em nível individual e coletivo, além das habilidades e competências relacionadas à comunicação e, em especial, à educação permanente.

Direcionando a discussão para o campo disciplinar, observa-se que as disciplinas das áreas das Ciências Biológicas e da Saúde e das Ciências Humanas e Sociais pouco sofrem modificações em seus títulos/nomenclaturas, de um curso para o outro, demonstrando que a base para a construção do conhecimento no bacharelado e na licenciatura em enfermagem se estrutura em conhecimentos específicos e primários dentro das referidas áreas.

Os títulos das disciplinas dos conteúdos específicos da enfermagem possuem maior variação entre os cursos. Apesar de se observar nas matrizes curriculares, resquícios de um processo histórico de formação na enfermagem com o direcionamento para as especialidades médicas, a partir de sua estrutura e do nome designado para algumas disciplinas, destaca-se o avanço no sentido de contemplar a perspectiva proposta nas DCEnf de 2001, o que pôde ser verificado a partir da consulta às ementas.

No que diz respeito à formação do enfermeiro licenciado, foram verificados avanços referentes aos conteúdos e à carga horária contemplados. As disciplinas relacionadas à área da educação e/ou ensino foram categorizadas a partir da proposta metodológica do estudo de Gatti *et al* (2008), respeitando as especificidades da área da LE, conforme demonstrado no Quadro 9.

Todos os cursos iniciam as disciplinas relacionadas à área pedagógica a partir do primeiro ano letivo, seguindo a orientação das DCN de 2002 e a oferta destas disciplinas ocorre a cada semestre ou ano seguinte. Contrapondo-se ao observado nos cursos de LBE, o estudo de Chaves (2014) realizado com cursos de licenciatura oferecidos em uma Universidade Federal localizada na Região Sul brasileira, verificou uma concentração de oferta das disciplinas com enfoque pedagógico entre o término da primeira metade e o início da segunda metade dos cursos. Ainda, segundo a autora, não havia uma distribuição uniforme da oferta desses conteúdos na matriz curricular dos cursos.

Na organização curricular, os componentes da formação específica, apresentam maior concentração nas séries iniciais das disciplinas que fundamentam a área, como as das Ciências Biológicas e da Saúde e as das Ciências Humanas que, progressivamente, vão sendo substituídas pelos conteúdos específicos da enfermagem, no avanço dos semestres e/ou anos letivos.

Quadro 9 – Categorização das disciplinas pedagógicas presentes nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem, a partir dos títulos das disciplinas e quantitativo de cursos que as ofertam.

Categorias	Títulos da disciplina	Número de cursos que ofertam
1.Fundamentos Teóricos da Educação	Psicologia da Educação; Psicologia da Aprendizagem	8
	Didática; Didática Geral e aplicada à Enfermagem; Didática aplicada à Enfermagem; Didática Geral	7
	Filosofia da Educação	3
	História e Filosofia da Educação	1
	Fundamentos Filosóficos em Saúde e Educação	1
	Sociologia da Educação	3
	Educação e Sociedade	1
2.Conhecimentos relativos aos Sistemas Educacionais	Políticas e Organização da Educação Básica no Brasil; Políticas e Organização da Educação Básica; Política Educacional: estrutura e funcionamento da Educação Brasileira; Política Educacional brasileira; Organização da Educação Brasileira; Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico; Bases Políticas e Legais para Educação Básica e Profissional em enfermagem	8
3.Conhecimentos específicos para a Docência	Instrumentos Metodológicos do Processo Ensinar/Aprender	1
	Gestão do Processo Ensinar/Aprender	3
	Escola e Cultura	1
4.Conhecimentos específicos para a Docência em Enfermagem	Metodologia do Ensino de Enfermagem I	1
	Metodologia do Ensino de Enfermagem II	1
	Ensinar e aprender em Enfermagem: fundamentos teóricos-metodológicos	1
	Seminário sobre a problemática do ensino e da Prática de Enfermagem	2
	Práticas Educativas em Saúde	2
	Educação profissional em Enfermagem I	1
	Educação Profissional em Enfermagem II	1
	Promoção de Saúde na Educação Básica	1
	Ações educativas na prática da enfermagem	1
	Educação em Enfermagem	1
Educação em saúde	1	
Políticas de Educação e Saúde	1	
5.Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos	Língua Brasileira de Sinais; Educação Especial, Educação de Surdos e Língua Brasileira de Sinais; Educação especial e Libras na perspectiva da educação inclusiva; Fundamentos em Libras;	8

Fonte: elaborado pela autora a partir dos projetos Pedagógicos dos cursos de LBE das IES estaduais.

Assim como nos conteúdos direcionados à formação específica, as disciplinas pedagógicas ofertadas nos primeiros anos, de sete cursos, são as que embasam os fundamentos da área. Dessa forma, no primeiro ano desses sete cursos, as disciplinas predominantes da formação pedagógica são as categorizadas enquanto Fundamentos Teóricos da Educação e Conhecimentos relativos aos Sistemas Educacionais.

Os outros dois cursos iniciam as atividades pedagógicas a partir de disciplinas categorizadas enquanto Conhecimentos específicos para a Docência em Enfermagem: Ações

educativas na Prática de Enfermagem e Práticas Educativas em Saúde. Tais disciplinas tem como foco principal a questão da educação em saúde na formação do enfermeiro. Destaca-se que o curso que oferta a disciplina de Ações educativas na Prática de Enfermagem é o que apresenta as matrizes curriculares do bacharelado e da licenciatura separadas e, tal disciplina, consta nos dois PP, ou seja, o curso a compreende e a implementa enquanto disciplina fundamental para a formação do bacharel e do licenciado em enfermagem.

Analisando os dados coletados, observa-se que determinadas disciplinas, embora com nomenclaturas diferentes, estão presentes em quase todos os cursos, como as relacionadas à Psicologia da Educação, à Didática, às Políticas e Organização da Educação Básica e à Língua Brasileira de Sinais. As três primeiras disciplinas citadas já eram indicadas como obrigatórias aos cursos de licenciatura ao final da década de 1960, por conta do Parecer CFE nº 672. As disciplinas relacionadas ao ensino da Língua Brasileira de Sinais foram estabelecidas como obrigatórias nas licenciaturas após os anos 2000, por meio do Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005²⁹. Após as transformações desencadeadas pelas DCN de 2002, resultantes das determinações da LDB de 1996, destaca-se que:

[...] a maioria das licenciaturas continua a perpetuar o chamado modelo 3 +1, sendo este único ano destinado aos conteúdos de natureza pedagógica reduzido ao mínimo estabelecido em lei, portanto restrito, [...] ao oferecimento de quatro disciplinas, a saber: Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino (SILVA, 2005a, p.386).

No entanto, verifica-se nos cursos de LBE um avanço com relação à oferta de disciplinas relacionadas aos fundamentos teóricos da educação, ao serem elencadas disciplinas relacionadas à Filosofia e à Sociologia da educação. Alguns cursos, refletindo a perspectiva da aproximação da Licenciatura e do Bacharelado em Enfermagem, oferecem tais disciplinas abordando, concomitantemente, as áreas da educação e da saúde.

Destaca-se outro avanço na implementação dos incrementos realizados pelas DCN de 2002, com relação ao Parecer CFE nº 672, com a adesão dos cursos às disciplinas cujo enfoque é direcionado aos conhecimentos específicos para a docência. Tais conteúdos, que têm por objetivo aprofundar a discussão a respeito das áreas da educação e do ensino, procuram instrumentalizar os professores enfermeiros para atuarem na educação básica, incluindo o ensino profissionalizante. Ou seja, ao associarem os conhecimentos teóricos e científicos à sua

²⁹ Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2005).

aplicação na prática pedagógica do enfermeiro, os cursos procuraram se organizar de forma a articular os conhecimentos da formação específica aos da formação pedagógica.

Esse panorama das disciplinas pedagógicas, ofertadas pelos cursos de LBE, contrapõe-se ao encontrado na pesquisa realizada por Gatti *et al* (2008) a respeito dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil. A pesquisa das autoras citadas verificou um grande enfoque em disciplinas direcionadas às abordagens de teorias políticas, sociológicas e psicológicas, além das direcionadas aos enfrentamentos ocorridos nas redes de ensino e poucas referências às disciplinas metodológicas voltadas para a educação infantil, de jovens e de adolescentes, principal público das licenciaturas.

A tônica dos cursos de LBE, no entanto, direciona-se para a formação do enfermeiro licenciado que desenvolverá ações de educação em saúde, nos serviços de saúde e, em especial, a prática pedagógica nas escolas profissionalizantes de nível técnico. Nesse sentido, as disciplinas de cunho específico para a docência apresentadas pelos cursos, direcionam-se de forma a atender essa clientela. Esse cenário demonstra a implementação das políticas educacionais no sentido da aproximação entre as instituições formadoras, ou seja, as universidades, e as escolas de educação básica, representada pelas disciplinas agrupadas na categoria Conhecimentos específicos para a Docência em Enfermagem do Quadro 9.

Verifica-se que, embora historicamente os cursos de LE tenham sido ofertados em associação com o bacharelado, sob o modelo “3+1” presente também nas demais licenciaturas, os incrementos realizados nas políticas educacionais, particularmente nas licenciaturas e a mudança de modelo de atenção à saúde proposto pelo SUS, a partir do final da década de 1980, propiciaram a articulação da formação do bacharel e do licenciado em enfermagem. Ao determinarem a construção de um perfil para o enfermeiro que articula as duas áreas de saber, a enfermagem e a educação, as políticas de educação e de saúde se encaminhavam para uma perspectiva favorável aos cursos de LBE.

No entanto, os marcos regulatórios e avaliativos direcionados às licenciaturas se interpõem à construção histórica realizada pelos cursos de LBE, ao determinarem a cisão entre o bacharelado e a licenciatura. Todavia, a trajetória da LBE verificada nas UPEs demonstra que não houve adesão da sociedade ao modelo proposto de graduações separadas para a formação do docente de cursos profissionalizantes. Apesar de a política ter se pautado em práticas incrementalistas, estas não foram suficientes para alterar a memória e a tradição do ensino profissional no Brasil.

Essa postura dos cursos corrobora a tese defendida de que, apesar do tensionamento causado às IES pelo estabelecimento de marcos regulatórios e avaliativos, associados a

concessões políticas e financeiras direcionadas às IES, federais ou estaduais, que acedam às determinações do MEC, os cursos de LBE refutam a oferta em separado da Licenciatura e do Bacharelado em Enfermagem, por conceberem que o enfermeiro é um educador desde a sua formação inicial, enquanto bacharel.

Dessa forma, observa-se que a parceria antes estabelecida entre os Ministérios da Educação e da Saúde, para a reformulação das bases curriculares dos profissionais da saúde, chegou a um ponto crítico e paradoxal: ao mesmo tempo em que pressiona pela formação do enfermeiro educador, o MEC direciona a separação na formação entre o bacharelado e a licenciatura para a construção desse enfermeiro educador. A discussão deve ser adensada a partir das concepções presentes nas DCN de 2002, atualizadas pelos marcos balizadores da política de formação de professores, além de pesquisas na área da educação, que enfatizam o fim da dicotomia entre a formação específica e a formação pedagógica. Embora o MEC tenha buscado desenvolver por meio dos acréscimos inseridos na política da educação superior a perspectiva de que, a oferta em separado da licenciatura, estimule e promova uma melhor formação para os licenciados, os cursos de LBE das IES vêm demonstrando, a partir de suas propostas curriculares, que não possuem a mesma compreensão, uma vez que utilizam sua construção histórica e social, a partir da teoria e da prática da área da enfermagem articuladas, para a constituição do ser enfermeiro docente.

No entanto, é necessária uma leitura cuidadosa do contexto, a partir de sua base material, uma vez que as orientações do Estado são construídas por meio de movimentos, tensões, disputas e posicionamentos oriundos da sociedade. Embora se defenda que a práxis agrega o potencial transformador da relação teoria e prática, entende-se que seja um dever ético do professor, oportunizá-la a partir de experiências pautadas em processos de reflexão, críticos e analíticos. Esse é um desafio que os cursos de LBE enfrentam, uma vez que a teoria e a prática do enfermeiro licenciado devem ser tensionadas e refletidas a partir de uma concepção crítica e reflexiva para a construção de um profissional consciente, histórica, cultural e socialmente situado, que não atenda somente aos interesses do mundo do trabalho, uma vez que nele se encontra inserido, mas que disponha de recursos e ferramentas para a constituição da verdadeira proposta transformadora da práxis pedagógica.

Dessa forma, este capítulo teve como objetivo captar e discriminar as características das matrizes curriculares dos cursos de LBE das UPEs, identificando os fatores caracterizadores da relação estabelecida entre o bacharelado e a licenciatura. O próximo capítulo avança no sentido de verificar a visão dos gestores educacionais sobre os embates e os entraves encontrados no

processo de implementação da Licenciatura em Enfermagem, correlacionando-os com a problemática pertinente à formação de professores no Brasil.

CAPÍTULO III

O CENÁRIO DA MICROIMPLEMENTAÇÃO DA LICENCIATURA EM ENFERMAGEM: A VISÃO DOS GESTORES EDUCACIONAIS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS

O capítulo procura atender ao objetivo específico de identificar o processo de implementação da LE nas universidades públicas estaduais brasileiras, considerando os atores e o contexto envolvidos, a partir da visão dos gestores educacionais.

Nesse sentido, as apreciações elencadas neste estudo, a partir do referencial teórico de Draibe (2001) e de Villanueva (2014), partem da compreensão e análise do contexto de criação e implantação dos cursos de LE e se adensam nas questões próprias da implementação. Ressalta-se, ainda, que o embasamento teórico construído pelos autores para a análise, respalda-se em componentes relacionados à estrutura, ao contexto e ao processo, no sentido de apreender os diferentes aspectos que compõem a implementação da política. Vale destacar que embora os autores apresentem uma proposta didática para a compreensão e análise dos dados, o processo não segue um formato único e sistematizado, mas se relaciona com o momento histórico, social, cultural e político vivenciado por cada IES.

Compreende-se que tais procedimentos se configuram como um caminho de análise da política de implementação, concentrando informações importantes à compreensão sobre o funcionamento do processo de implementação dos cursos de LBE. Nesse sentido, as entrevistas foram minuciosamente examinadas a partir da análise de conteúdo e passaram pelo processo de fragmentação do todo, constituição das unidades de registro e análise crítica, para serem novamente reunidas, a partir de uma recontextualização do todo, conforme orienta Bardin (2016). Após esses passos, foram elencadas as seguintes categorias de análise: o construcionismo contextual em prol da Licenciatura em Enfermagem, a visão dos gestores educacionais a respeito da relação dos microimplementadores com a Licenciatura em Enfermagem, o posicionamento dos gestores educacionais a respeito da Licenciatura em Enfermagem e os movimentos observados na implementação da Licenciatura em Enfermagem.

Dessa forma, a sequência apresentada neste capítulo se inicia pela caracterização e análise dos sujeitos participantes da pesquisa, seguida pela análise das categorias pré-estabelecidas. Por fim, apreciam-se os dados trabalhados neste capítulo, a fim de estabelecer o

elo entre os componentes da pesquisa, avançando para a comprovação da tese de que as ações normativas e regulatórias do MEC voltadas para a dissociação entre a licenciatura e o bacharelado não foram suficientes para alterar a concepção dos cursos de LBE a respeito da formação do docente articulada com a do enfermeiro. Esse cenário advém da base histórica e material construída pelos cursos de graduação em enfermagem, que concebem o enfermeiro como um educador desde a sua formação inicial, enquanto bacharel, estando a licenciatura, imbricada nesse processo.

3.1 *Burocratas de la calle*: a perspectiva dos gestores educacionais a respeito da implementação da licenciatura em enfermagem

Para a apreensão do processo de implementação da licenciatura em Enfermagem no contexto nas universidades estaduais optou-se por entrevistar os coordenadores de curso, por serem considerados os “burocratas de la calle”, conforme termo utilizado por Villanueva (2014). Segundo esse autor os *burocratas de la calle* são as pessoas que diretamente estão envolvidas nos processos de implementação da política, ou seja, são aquelas pessoas que estão no “chão” da escola/universidade e que, portanto, desenvolvem os processos, os colocam em prática e dão vida à política que foi formulada. Nesse sentido, vão implementar a política de acordo com suas concepções e, assim, interpretar, executar e tomar decisões a partir do contexto no qual estão inseridos.

Dentre os sete participantes das entrevistas, considerados os burocratas de la calle, seis são do sexo feminino e um, do sexo masculino, sendo seis enfermeiros e uma pedagoga, o que vem corroborando os dados sobre a prevalência feminina nas categorias da educação e da enfermagem.

De acordo com os estudos realizados por Gatti e Barreto (2009) há predominância das mulheres na carreira docente, uma vez que esse foi um dos caminhos utilizados para a inserção das mulheres no mundo do trabalho, sendo aos homens designados os espaços de gestão dentro da área educacional e, às mulheres, os espaços limitados às salas de aulas. Entre os enfermeiros, a pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil, realizada a partir da parceria entre a fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) e o COFEN, demonstrou que 86,2% dos enfermeiros atuantes no Brasil são mulheres (MACHADO et al, 2015). O último relatório da OMS, produzido a respeito

da força de trabalho na saúde, aponta que 70% dos profissionais da área da enfermagem, incluindo auxiliares, técnicos e enfermeiros, são do sexo feminino (OMS, 2007).

Autores como Vianna (2002) e Rabelo e Martins (2006) ressaltam que a feminização da docência não se restringe apenas ao aspecto quantitativo do debate, mas que apresenta outros componentes, relacionados ao gênero e à desvalorização destinada as carreiras com predominância de mulheres, incluindo, entre elas, a enfermagem.

Dessa forma, compreende-se porque as áreas da educação e da enfermagem contrapõe-se ao estudo realizado por Assumpção (2012), no qual a autora demonstra que entre os docentes do ensino superior de instituições públicas e privadas, a maioria é composta pelo sexo masculino, em média 10% maior do que o feminino durante o período de 2006 a 2012. Sendo os cursos de LBE compostos, em sua maioria, por docentes enfermeiros e se encontrando na área das licenciaturas, observa-se a influência do fator gênero na composição dos atores implementadores.

Dentre os enfermeiros, apenas um possui em sua formação inicial a licenciatura em enfermagem. Todos possuem doutorado, sendo cinco titulações vinculadas à área da saúde e duas, à área da educação, dentre as do campo da saúde, três são específicos na área da enfermagem. Entre os sete entrevistados, um possui experiência de 11 anos no ensino superior, outro de 13 anos e, os demais, variam entre 17 a 20 anos. O tempo de experiência, atuando na IES participante deste estudo, variou entre nove a 20 anos, sendo que cinco participantes desenvolveram atividades docentes no ensino superior apenas na instituição integrante deste estudo, conforme demonstram as informações contidas no Quadro 10.

Assim, pode-se observar que os implementadores da licenciatura em Enfermagem, aqui considerados os coordenadores de cursos, nas universidades estaduais têm alta formação e experiência na educação superior, atendendo aos indicadores de qualidade previstos para o gestor de cursos no contexto dos instrumentos de avaliação adotados pelo Ministério da Educação, por meio do INEP³⁰.

Todos são docentes estatutários nas IES pesquisadas, sendo quatro coordenadores do curso de LBE no período da entrevista e, três, docentes diretamente envolvidos com a implementação da LE. Dentre os três docentes que não se encontravam na coordenação do curso na época da realização da entrevista, um deles já foi coordenador por dois mandatos seguidos e os outros dois professores foram indicados pelo coordenador do curso para a

³⁰ Nesse sentido ver os indicadores 2-3 a 2.7 do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância – reconhecimento/renovação de reconhecimento, disponível no seguinte endereço eletrônico: < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf >. Acesso realizado em 22 nov. 2017.

realização da entrevista, por estarem diretamente envolvidos com o desenvolvimento da LE. Sendo que dos dois últimos citados, um é o atual coordenador das práticas da licenciatura no curso onde atua.

Quadro 10 – Caracterização dos entrevistados participantes deste estudo, a partir dos aspectos empregatícios e da formação acadêmica, 2017.

Identificação	IES	Vínculo	Formação	Titulação	Cargo/função	Tempo de experiência na docência do ensino superior	Tempo de experiência na IES da pesquisa
E1	USP – SÃO PAULO	Estatutária	Enfermeira	Dra em Enfermagem	Coordenadora	17 anos	9 anos
E2	USP – Ribeirão	Estatutária	Enfermeira	Dra em Enfermagem	Docente	20 anos	20 anos, atuou somente na USP - Ribeirão
E3		Estatutária	Enfermeira (Licenciatura em Enfermagem)	Dra em Enfermagem	Coordenadora	13 anos	2006
E4	UEMS	Estatutária	Enfermeira	Dra em Doenças Infecciosas e Parasitárias	Coordenadora	18 anos	18 anos, atuou somente na UEMS
E5	UNIOESTE – Foz do Iguaçu	Estatutária	Enfermeira	Dra em Educação	Docente	20 anos	20 anos, atuou somente UNIOESTE
E6		Estatutária	Pedagoga	Dra em Educação	Docente – Coordenadora de Aulas Práticas da Licenciatura em Enfermagem	20 anos	20 anos, atuou somente UNIOESTE
E7	UERN – Pau dos Ferros	Estatutário	Enfermeiro	Dr em Ciências da Saúde	Coordenador	11 anos	11 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas, 2017.

Destaca-se que o tempo de desenvolvimento de atividades docentes na enfermagem, bem como o vínculo com a instituição participante desta pesquisa dos gestores educacionais entrevistados, contribui para que os mesmos tenham vivenciado diferentes situações no âmbito do ensino superior. Tais vivências, a partir de suas concepções e reflexões teóricas, práticas e pessoais, conforme aponta Tardif (2002) são a base na qual se configura a tessitura do professor universitário. Nesse sentido, respeitando a construção do ser docente, aprofunda-se o olhar que os mesmos possuem a respeito do processo de implementação da LBE, a partir das categorias elencadas na sequência.

3.1.1 O construcionismo contextual em prol da Licenciatura em Enfermagem

Entende-se que o processo de criação e implementação de um curso de graduação seja impregnado de uma série de intenções, discussões, tensionamentos e disputas na consolidação da proposta curricular (APPLE, 2006). Dessa forma, admite-se que esse é um processo complexo e polissêmico, no entanto, os dados coletados por meio das entrevistas permitiram elencar como um fator comum a quatro cursos de LBE, a relação estabelecida com a área da educação, quer seja pela formação dos docentes envolvidos com a criação e o início da implementação da LBE, reconhecidos enquanto agentes decisórios, quer seja pela oferta institucional, já em andamento, de outras licenciaturas, ou mesmo da LE no formato 3+1.

Em três cursos, os atuais coordenadores não se encontravam no momento de criação da LBE, um por se encontrar afastado para capacitação docente durante o processo de criação e implantação do curso e, nos outros dois, por conta dos cursos terem sido criados na década de 1970, não tendo os atuais coordenadores vivenciado esse processo. No entanto, em um destes cursos, Rodrigues e Pereira (2001) realizaram uma pesquisa sobre o momento de sua criação e os resultados encontrados são compartilhados por E5:

As pessoas que criaram o curso aqui, elas vieram de uma experiência de licenciatura, que eram as enfermeiras formadas na PUC de Curitiba. Então lá, naquela época, tinha a licenciatura. Então, esse é um motivo. E o outro é que o curso, quando foi criado aqui, já tinha a educação, essa já era uma área consolidada, então era uma possibilidade de você ter professores da educação dando aula. (E5)

Destaca-se que os cursos de LE criados na década de 1970 podem ser considerados como inovadores, uma vez que tal perspectiva não era citada na legislação específica para as licenciaturas, o Parecer nº 672/69, da Comissão Central de Revisão de Currículos, de 4 de setembro de 1969, mas passou a ser possível a partir da Portaria Ministerial do MEC nº 13, de 10 de janeiro de 1969, conforme observado por E6:

Era uma faculdade de Ciências e Letras de Cascavel, então para aproveitar a organização da instituição, que era uma Faculdade de Ciências e Letras... tinham os professores da educação que daí davam as aulas, as pedagógicas, na enfermagem... então pelo que a gente levantou, lá naquela pesquisa, essas eram as principais justificativas, embora a legislação em si não falasse da licenciatura, a Resolução 4. Mas ela era uma possibilidade por conta da legislação da licenciatura em enfermagem que é de 1969. (E6)

Entre os cursos criados em meados dos anos 2000, um deles teve origem a partir de um curso anterior de bacharelado que trazia a complementação de licenciatura, no formato 3+1 que, entre outros fatores institucionais, vinha gerando insatisfação dos docentes atuantes na

licenciatura a respeito da estrutura que vinha sendo ofertada. O outro curso, originado nos anos 2000, teve o acompanhamento pedagógico inicial realizado pelo curso de graduação em enfermagem já existente na instituição, localizado em outro município, que havia sido transformado de bacharelado em enfermagem para LBE na década de 1990. E a graduação de LBE implantada em 2012, foi resultado do empenho dos docentes atuantes no curso com formação na área de educação. As falas a seguir, representam tais afirmações:

O curso de licenciatura em enfermagem aqui na [nome da instituição] foi criado em 2006. E por uma necessidade, um interesse da escola de enfermagem porque nós já tínhamos anterior a esse desenho, a esse curso que nós estamos aqui hoje, um curso de licenciatura, mas naquele formato antigo do 3+1. Então nós já tínhamos uma experiência com licenciatura, tanto que foi esse que eu fiz, que era então após a graduação, a escola oferecia um curso de licenciatura para enfermeiros. Então nós já tínhamos uma experiência com esse curso de licenciatura, que na época ele tinha uma procura bastante importante. Então assim, em função dessa experiência de se olhar um pouco para a necessidade de formar licenciados em enfermagem, e do incentivo da universidade, a escola passou então a pensar nessa possibilidade, a planejar essa possibilidade e remeteu para a reitoria a proposta desse atual. (E2)

Os cursos de [nome do campus] e de onde sou coordenador são oriundos do curso do campus [nome do campus], que estava em um processo de expansão. Então o curso de licenciatura na [nome da universidade] mesmo, ele surgiu em 1996, eu estava na faculdade, na época. Quando eu ingressei na faculdade, ainda como acadêmico o curso era só de bacharelado já existia há muito tempo. Em 1996 houve uma mudança curricular e aí passou a ser licenciatura plena, com licenciatura e bacharelado. Isso a nível de [nome da universidade]. Então as primeiras turmas tanto do [nome do campus] quanto do [nome do campus] usaram como norte a proposta curricular do [nome do campus]. Alguns ajustes ocorreram, com o passar do tempo, os cursos hoje têm uma diferença, mas é algo, eu diria que muito pequena. Então os cursos usam projetos curriculares muito parecidos e o nosso já foi criado como licenciatura e bacharelado. (E7)

Gatti (2016) defende que a educação é uma questão cultural, não sendo restrita a técnica ou às tecnologias. Não pertence às questões formais, mas implica em interpretações históricas a respeito dos processos educativos, em períodos simultâneos, a partir das tensões e contrapontos estabelecidos entre perspectivas regionais e as da cultura em geral. Extrapola o aparato das ciências para encontrar-se imersa na cultura, nos estilos de vida e ser organizada, enquanto educação formal, em espaços escolares, disposta em prol dos processos de construção e aplicação dos significados que relacionam o ser humano à cultura na qual se insere às suas representações, envolvendo os conceitos gerais, locais e pessoais. Esse movimento leva ao compartilhamento dos significados com os outros, mas, o seu sentido está ancorado nas relações que balizam sua presença nos espaços e sua relação com os indivíduos que ali se encontram.

Para a autora, os agentes escolares, ou seja, os implementadores do processo educacional atravessam esse espaço, compartilhando e agregando valores.

Gramsci (2016) destaca que a função da escola é de criar e estimular o desenvolvimento da cultura, bem como de formar a consciência das massas. Dessa forma, a educação se constitui como um ponto estratégico para a transformação social, uma vez que se encontra intrinsecamente relacionada à cultura, à política, à economia e, em especial destaque concedido pelo autor em seus escritos, à formação ética e crítica dos intelectuais.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a proximidade que os microimplementadores dos cursos de LBE possuíam com a área da educação ao longo de sua trajetória profissional, influenciou-os a ponto de visualizar e estabelecer conexões com o contexto local e o geral implícito ao profissional enfermeiro a partir do âmbito educacional. Infere-se que tanto no processo de criação quanto no início do processo de implementação da LE, os valores agregados e compartilhados basearam-se numa íntima relação entre as áreas da educação e da enfermagem. Ressalta-se que a articulação entre os saberes provenientes das diferentes ciências se constitui como um fator privilegiante para a formação do enfermeiro licenciado.

Outro ponto interessante a ser destacado, refere-se ao momento histórico e político vivenciado pelas instituições estaduais, entre o início e a segunda metade dos anos 2000. Ressalta-se o movimento de expansão da IES no sentido de atender as necessidades do crescimento do ensino superior. Em algumas instituições, o objetivo era a expansão de vagas no interior do estado e, em uma específica, havia a preocupação na maior oferta de vagas no ensino noturno. Ao mesmo tempo, eram instituídas as diretrizes para a enfermagem, em 2001 e para as licenciaturas, em 2002, propiciando momentos de discussão e revisão de currículos, conforme apontado por E3:

E aí aconteceu que esse curso complementar, independente até das mudanças na legislação, ele começou a ser avaliado por nós professores que já trabalhávamos com ele, e percebendo que havia necessidade de realmente pensar em algum outro modelo, que nós tínhamos alguns problemas mesmo na manutenção desse curso, na forma de fazê-lo. Daí, nesse meio tempo todo, vieram as novas diretrizes da Enfermagem, e a nossa universidade ela estava, ao mesmo tempo, vivendo um momento de uma política, levando a perspectiva de ampliação de vagas, principalmente nos cursos noturnos. Isso foi bastante forte aqui na [nome da universidade], por pressões políticas mesmo. Então essas coisas se juntaram. Muitas pessoas do grupo de professores da licenciatura já eram bastante envolvidas com programas que já estavam acontecendo, como por exemplo o PROFAE, que nos fez olhar bastante também para questão da formação do docente para educação profissional. E ao mesmo tempo vieram as diretrizes curriculares, trazendo aí uma perspectiva de que a gente olhasse para os cursos. Então, quase que ao mesmo tempo, começou a se fazer um movimento na minha unidade, de rever o curso de bacharelado, de repensa-lo à luz das novas

diretrizes, e de repensar, também, aquele curso de licenciatura, pensando em uma outra possibilidade de curso. (E3)

Nessa época a [nome da universidade] tinha um outro curso de enfermagem, no [nome do campus]. Aqui, especificamente, o curso foi implantado em 2004, há 13 anos. Quando os outros cursos foram criados, os outros cursos foram criados por um projeto institucional de expansão mesmo, do ensino público, do ensino universitário a nível de [nome do estado]. E a universidade estadual teve um papel muito forte nessa expansão, na capilarização para o interior.... Onde a universidade federal já era muito desenvolvida, mas muito centrada [nome da capital]. (E7)

Bittar, Almeida e Veloso (2008) apontam que a partir da década de 1990, as políticas públicas educacionais passaram a incentivar a expansão do acesso ao ensino superior brasileiro, uma vez que havia uma elevada demanda por esse nível de ensino. Saviani (2010) destaca que uma importante estratégia escolhida para alcançar esse objetivo e que avançou nos anos 2000, foi a diversificação na proposta de organização das IES, privilegiando-se o modelo norte americano em detrimento do modelo anglo-saxônico. Tal perspectiva levou a uma estagnação na expansão das universidades federais e a um crescimento das IES privadas e, em uma escala inferior, das IES estaduais. Bosi (2007) destaca que muitas dessas universidades estaduais já nasceram sob a condição da precarização do ensino.

Outro caminho apontado pelas políticas do ensino superior se referia à possibilidade do aumento da oferta de vagas nas graduações no período noturno, a fim de atender as necessidades dos jovens inseridos no mundo do trabalho. No entanto, a maioria dos cursos de graduação ofertados no período noturno se configurava como cursos de baixo investimento, tanto para os alunos como para as IES, não necessitando do uso de laboratórios e sendo oferecidos apenas no período noturno (BITTAR; ALMEIDA; VELOSO, 2008).

O estudo de Barreiro e Terribili Filho (2007) a respeito da oferta do ensino superior noturno no estado de São Paulo destaca que desde a Constituição Paulista (CP), de 1989, as universidades públicas paulistas são direcionadas ao aumento do número de vagas mantendo os padrões de qualidade ofertados no ensino e na pesquisa. Para o alcance do proposto, a legislação estadual determinou que um terço do total das vagas fosse ofertado no período noturno, o que levou a um acréscimo real no número de vagas noturnas nos cursos de graduação das universidades públicas paulistas, de acordo com os resultados da pesquisa. No entanto, os autores destacam que a distribuição dessas vagas não foi equivalente entre as áreas de conhecimento, ficando inferior a um terço nas Ciências Biológicas, próxima a um terço nas Ciências Exatas e, ultrapassando o solicitado pela legislação, nas Ciências Humanas, o que, no cômputo geral, equilibra os valores atingindo o determinado pela CP de 1989. Por outro lado,

os autores evidenciam a concentração do ensino superior noturno nas áreas de conhecimento com menor valorização social.

O único curso de LBE noturno, participante desta pesquisa, contrapõe-se ao assinalado pelos autores, sendo classificado como da área das Ciências da Saúde e sendo oferecido em dois períodos, vespertino e noturno, embora seja considerado enquanto curso noturno. Uma outra característica importante a ressaltar, é a de que cursos de graduação em enfermagem, tanto licenciatura quanto bacharelado, por conta da especificidade dos conteúdos, necessitam de estruturas de laboratórios equipados, voltados para anatomia, fisiologia, semiologia, semiotécnica, elevando o custo de sua implantação. De acordo com E2, a LBE noturna recebeu incentivo financeiro para a sua implementação, agregando, inclusive, além de uma melhor perspectiva de qualidade ao curso, uma força política de discussão e de negociação dentro da instituição, conforme indicam E2 e E3:

Na época de [implantação] do curso, como foi um programa de incentivo da universidade, a escola recebeu novos docentes, foram feitas várias contratações. Ela recebeu incentivo financeiro para implementação de laboratórios, por exemplo, da reforma do prédio, construção de novos laboratórios e salas de aula...(E2)

Tanto é que, às vezes, em muitos momentos, quando a gente discute mesmo o próprio curso, o sentido que ele tem, porque ele veio, a gente sempre, em alguns momentos, lembra que foi um curso que trouxe muito recurso para a nossa unidade, que foi um recurso que não ficou restrito a este curso. Mas ele também serve a unidade como um todo. (E3)

Entretanto, os demais cursos não apontaram incentivos financeiros específicos para a implementação da LE, mas elencaram que outras oportunidades geradoras de apoios, foram vivenciadas e direcionadas pelos docentes, no início e ao longo do processo de implementação dos cursos para a LE, conforme demonstram as contribuições a seguir:

A gente teve uma oportunidade, eu e quem quisesse, de fazer um curso de pedagogia universitária. Era um curso que durava um semestre, era oferecido aqui na [nome da universidade] e oferecido para docentes da [nome da universidade]. Eu diria que esse curso foi transformador para mim, como professora. Ele foi muito bom. Muito, com pessoas muito competentes. A gente também fazia o curso com professores de todas as unidades e áreas, então a gente trocava problemas da engenharia com a medicina, e isso nos trouxe uma riqueza, onde a gente viu que a gente tinha problemas em comum e tinha problemas específicos das áreas. Então esse foi um incentivo da pró-reitoria. Do ponto de vista da reitoria, eu vejo ainda que houve a possibilidade de ter alunos monitores no curso. Então são alunos de pós-graduação que fazem monitorias de 20 horas semanais. Essas vagas duraram uns anos aí. O ano passado foram retiradas, ou atrasado. Um outro estímulo muito importante da pró-reitoria é um cargo que se chama educador. O educador é um professor que no nosso caso, nós ganhamos uma vaga onde ele é um enfermeiro com formação pedagógica que vem para trabalhar junto com os docentes. E o ganho dessa vaga nos ajudou muito porque a gente tem uma pessoa extremamente competente. Uma enfermeira que tem domínio

da área de educação, que tem muitos cursos na área de educação, de pedagogia. E isso nos ajudou muito porque nós temos olhar de enfermeiras. E esse olhar bem voltado para a educação foi um grande diferencial. Estímulo financeiro não tivemos, a não ser com as bolsas e as contratações, foram as três bem importantes. (E1)

Nós tivemos a possibilidade de ter assessoria pedagógica mais relacionada ao curso de bacharelado, e houve uma participação grande dos docentes da escola, para que realmente fosse um espaço de estudo, de colocação da suas concepções, de conhecimento de concepções outras, para tentar realmente fazer um chão teórico, pedagógico, para que os docentes conseguissem ter clareza de que proposta era essa, como é que nós poderíamos trabalhar isso de um jeito consistente. E muito desses frutos nós levamos também para o curso de licenciatura, mas houve um momento que nós não conseguimos mais manter o processo de assessoria. Agora [está] bastante frágil, mas nesse período [estava] bastante fortalecida, uma política de formação docente [dentro da universidade], de formação pedagógica do professor universitário. (E3)

No nosso curso, o incentivo maior que eu vejo, para que ele pudesse ter acontecido além do institucional, foi o da sociedade organizada como um todo. Foi criado um fórum e esse fórum teve audiência pública, fez pesquisa, cerca de 300 questionários foram feitos com a comunidade da cidade e região. Então foi feito um estudo nessas regiões, vendo qual seria a demanda, quais seriam as profissões ou os cursos que mais teriam aceitação e enfermagem foi muito citada nessa pesquisa. Aí esse fórum trabalhou de forma a incentivar a implantação do curso. Então houve incentivo para implantação do curso de enfermagem. Eu até diria que quando estava esse incentivo para a implantação do curso não se dizia: ah, vamos incentivar a implantação da licenciatura... eu acho que quem trabalhava no fórum, no fórum da universidade, não imaginava qual a formação, mas queria um curso de enfermagem. Então quando o curso foi implantado, já trouxe o modelo que vinha funcionando, que já vinha funcionando no [nome do campus], que é a licenciatura e o bacharelado. (E7)

Observa-se que um curso de LE recebeu capacitação pedagógica em seu período de implantação e, outro curso, durante o processo de implementação. Destaca-se que tais incentivos foram realizados ou apoiados pelas IES, no entanto, não foram direcionados especificamente para a LE, mas procuraram atender às necessidades gerais de criação e/ou implementação dos cursos.

Outros incentivos ocorridos durante a implementação do curso, referem-se à aquisição de materiais pedagógicos, de laboratório, de acervo bibliográfico, além de matéria prima para a produção de tecnologias educacionais, conforme demonstram os depoentes:

Uma coisa também que eu acho que parece muito pequeno, mas não é, é que de uns três anos para cá, nós gastamos muito dinheiro do nosso bolso, muito dinheiro, porque nós queremos fazer bem feito e nos apaixonamos pela ideia. E de uns três ou quatro anos para trás, eu consegui junto à escola, que ela nos fornecesse material de papelaria, pelo almoxarifado. Material básico, canetinha, cartolina, e isso nos ajudou por incrível que pareça, muito. A gente gasta muito material, então a gente fez aqui um armário. Foi uma conquista guardar esses materiais. (E1)

[Teve um] projeto da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) que liberou cem mil reais para o curso, mas para todos os cursos, para a melhoria dos cursos. Claro que isso

ajudou nosso curso, e ajudou a licenciatura, mas não era específico para a licenciatura não. (E4)

Teve o Pró-Docência, do NUFOPE, que a gente participa pela Reitoria, que vieram livros... dinheiro não. Mas veio bastante material pedagógico, bonecos, que nós conseguimos comprar, inclusive materiais caros da pediatria que não tinha nada novo, e nós conseguimos três bonecos da pediatria. Do PIBID, nós temos a verba de custeio. Isso tem dado um fôlego, porque a qualidade do material pedagógico que os nossos alunos produzem hoje ela é muito maior do que quando não tinha verba específica para isso. Não é um dinheirão, mas a educação é barata, eu falo, fazer tecnologia é muito barato. Então os meninos têm se valido muito de utilizar esses materiais, tanto que tem dado bastante resultado. (E5)

Produzido temos e-book, essas coisas, que é produção só dos nossos alunos. Mas é governo federal! Do governo estadual nós não temos nada, nada, de incentivo. E aí, a nossa instituição é estadual... No estado nós não temos, a gente entrou via esses programas federais com o conjunto das licenciaturas. (E6)

Destaca-se que apenas uma entrevistada relatou receber materiais pedagógicos diretamente por parte da IES. Os demais gestores educacionais ressaltaram que os incentivos vieram por meio de programas e editais destinadas aos cursos de graduação. De acordo com Sampaio, Balbachesky e Peñaloza (1998) a relação estabelecida entre o MEC e as universidades estaduais se constituiu por ausência de investimento financeiro regular, assim como para as IES privadas. Os recursos financeiros investidos pelo MEC em IES estaduais ocorrem por meio de concorrência entre as instituições para a contemplação de editais, programas e projetos que contam com provisão financeira.

Esse é mesmo o cenário descrito pelos entrevistados, o que leva à inferência de que esse relacionamento orçamentário entre o MEC e as universidades estaduais não sofreu alterações. Entre os programas citados pelos entrevistados se destacam os que concedem incentivos para a formação na área das licenciaturas, resultado da postura do Estado educador brasileiro, expresso nos marcos legais e regulatórios, como a LDB de 1996, o PNE de 2001, as DCN de 2002, o PNE de 2014 e as DCN de 2015. Nesse sentido, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) são estratégias criadas pelo MEC destinadas às IES públicas e comunitárias. O Prodocência foi criado em 2006 e é direcionado aos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, promovendo a reforma curricular e a mudança no perfil pedagógico (BRASIL, 2018; OBSERVATÓRIO PNE, 2018). O PIBID, criado pelo Decreto no 7.219, de 24 de junho de 2010, incentiva o desenvolvimento das licenciaturas a partir do foco no aluno, estimulando atividades que aproximam a instituição formadora da escola de educação básica e de suas construções

materiais, históricas, ou seja, aproximando os conhecimentos adquiridos na academia à dinâmica escolar e suas conquistas, tensões e conflitos diários (BRASIL, 2010).

Cumprе ressaltar que a implementação do PIBID nos cursos de LBE não se restringiu às escolas de educação básica, mas avançou para as escolas de educação profissionalizante de nível médio, a partir da produção de material específico na área da enfermagem, conforme aponta E6:

Nós vamos para a escola técnica para fazer a prática docente, a prática de ensino. Nós temos o PIBID também na escola técnica. Então faz bastante coisa lá também com o PIBID, então nós damos bastante retorno nesse sentido. Agora mesmo nós produzimos, ano passado, o livro do técnico de saúde da criança, que eles não têm custo nenhum, e nós estamos terminando de produzir o de saúde da mulher e o de processo saúde-doença. Que são produções do PIBID para a área da Escola Técnica. (E6)

Esse movimento corrobora com a proposta encontrada nas matrizes curriculares dos cursos de LBE, que concedem ênfase à formação pedagógica voltada aos cursos técnico-profissionalizante, por meio de ações de educação em saúde direcionadas aos diferentes campos de prática, não se restringindo às escolas de educação básica, conforme destacado por E1:

Então, como nós construímos muito material didático, porque nós fazemos desde materiais para a escola, ensino fundamental até educação permanente de hospital. (E1)

Verifica-se, por meio das respostas dos entrevistados, que os cursos procuram aquilatar pela formação do enfermeiro licenciado capacitado para atuar em diferentes espaços pedagógicos. Dessa forma, a implementação da LE nas UPEs vem atendendo ao perfil do enfermeiro capacitado para o ensino em saúde solicitado pelas DCEnf de 2001 e, contemplando às DCN de 2002, no que se refere às atividades realizadas nas escolas de educação básica, incluindo a educação profissional técnica de nível médio.

A partir do cenário exposto, infere-se que os fatores envolvidos na criação e no processo de implementação da LE, elencados pelos entrevistados, não são marcos legais estabelecidos exclusivamente para a Licenciatura em Enfermagem, mas se constituem de desdobramentos legitimados pelas políticas públicas direcionadas às áreas de educação e de enfermagem. A criação das DCEnf, de 2001, das DCN de 2002, a capacitação docente, a expansão do ensino superior por meio das universidades públicas estaduais, privilegiando os municípios do interior e, em duas situações relatadas, também o ensino noturno, além dos programas governamentais de apoio à docência são questões características da política educacional, compreendidas como peças de um jogo, a partir de determinado momento social, econômico, histórico e cultural.

Assim como a existência prévia nas universidades públicas estaduais dos cursos das Ciências Humanas e Sociais, como pedagogia e letras, favorecendo a estrutura administrativa e logística para a implantação de novas licenciaturas. Tais fatores, únicos e articulados a partir de determinado contexto, permitem o olhar para a construção do arcabouço estrutural organizado para a criação e manutenção dos cursos de LBE em cada universidade pública estadual participante deste estudo. Ressalta-se que os cursos necessitaram se adaptar e se inserir de modo a contemplar os direcionamentos advindos das políticas de educação superior, nas áreas da educação e da enfermagem, a partir de movimentos dialeticamente construídos.

No entanto, as falas dos entrevistados evidenciam que não apenas o arcabouço político-estrutural foi relevante para a concretização dos cursos de LE, mas também a participação efetiva dos agentes implementadores nesse processo, muitos já tendo sido influenciados em suas concepções e inserção na área da educação. Ou seja, infere-se que apenas as condições materiais, políticas e organizacionais propícias não seriam suficientes para a inserção e manutenção da LE no cenário das graduações, mas a sua articulação com o desejo legítimo dos intelectuais envolvidos no processo, de garantir a formação do enfermeiro licenciado, voltado para a docência, assim como a do enfermeiro educador, direcionado para os serviços do SUS, engendraram e possibilitaram a sua viabilidade.

Nesse sentido, a próxima categoria elencada procura demonstrar de que maneira as relações estabelecidas entre os atores inseridos no processo, bem como as estabelecidas com o contexto nas instituições, configuram-se na implementação da LE, a partir da concepção dos gestores educacionais.

3.1.2 A visão dos gestores educacionais a respeito da relação dos microimplementadores com a Licenciatura em Enfermagem

A partir da compreensão das circunstâncias nas quais os cursos de LBE foram criados e iniciaram as respectivas implementações, acredita-se que o avanço na análise desse processo possa ocorrer com as contribuições advindas dos gestores educacionais. Dessa forma, esta seção procurou desvelar os movimentos que permeiam a implementação da LE nas UPEs participantes das entrevistas, a partir da relação estabelecida entre os docentes com o curso, bem como os processos internos e externos que focalizam, de maneira direta, a relação entre a Licenciatura e o Bacharelado em Enfermagem, a partir da visão dos gestores educacionais.

De acordo com Palumbo (1994) e Villanueva (2014) um dos pontos de conflito que podem ocorrer nos processos de implementação de uma política se refere à posição na qual os atores envolvidos se encontram inseridos. Dessa forma, a composição do corpo docente, no que se refere à própria lotação, constitui-se como um fator relevante para a condução do processo de implementação.

Observa-se que em quatro cursos a composição docente se concentra em professores lotados no próprio curso. Nestes cursos, os demais docentes são oriundos da área das Ciências Humanas, embora um dos cursos conte com dois pedagogos lotados unicamente no curso de LBE, de acordo com as respostas a seguir transcritas:

Aqui nós temos dois cursos de enfermagem na escola. São cursos distintos. Nós temos o curso de bacharelado e o nosso curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem. Na época, claro, que vieram [os professores concursados] para o curso de licenciatura. Mas quando chega aqui na escola os departamentos fazem um estudo e atribuem as disciplinas para um curso ou para o outro. Tanto que em geral, docentes da área de formação específica em enfermagem, transitam entre os dois cursos. Por exemplo, professores da área de saúde pública, eles dão tanto aula para o bacharelado quanto para a licenciatura. Então, os professores que atuam nas áreas específicas, de formação específica em enfermagem, eles transitam entre os dois cursos. Já os professores da área de formação da educação, seja educação profissional ou educação básica... A gente tem uma interface para a educação que nós chamamos aqui de educação básica, que é a formação do nosso aluno junto às escolas de educação básica, ensino fundamental e médio. E temos o grupo de professores da formação, da educação profissional. Esses professores são mais fixos, eles acabam ficando mais fixos. (E2)

A maioria dos professores hoje da licenciatura são da enfermagem. Tem algum professor que vem do centro de educação para dar aula para gente. E aí ele vem lá da pedagogia. O professor de Filosofia e Sociologia, libras, que é obrigatório, são da educação, mas nós temos dois pedagogos específicos e quatro enfermeiros na licenciatura. (E5)

É departamento. No curso de enfermagem nós contamos com 21 professores de enfermagem, esses professores de enfermagem não trabalham em outros cursos, eventualmente um ou outro tem disciplinas no mestrado, por exemplo, mas a parte de ensino deles é no curso de enfermagem [...]. Nós temos alguns professores da educação, mas hoje são poucos professores. Libras não é específico do nosso departamento, sociologia, psicologia e eu acho que só. Esses vêm de outros departamentos do campus. (E7)

O curso que oferta a LE ao final do Bacharelado em Enfermagem, a partir de PP diferentes, apresenta uma outra configuração no quadro de docentes envolvidos. Dessa forma, as disciplinas pedagógicas, em sua maioria, são ofertadas pela Faculdade de Educação e não pela Faculdade de Enfermagem.

O estudo de Mayer e Cury (2008) realizado com docentes dos departamentos de Matemática, Psicologia e do Centro de Educação integrantes do Curso de Licenciatura em

Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina, entre os anos de 2002 a 2006 verificou que a oferta do curso a partir de diferentes departamentos colaborou para o distanciamento no processo formativo dos alunos, em termos físicos e em questões relacionadas às concepções de educação e formação. De acordo com os autores a departamentalização presente na universidade interferiu na construção de uma relação entre as áreas e os docentes que integravam os departamentos, uma vez que não havia um mecanismo institucionalizado de comunicação entre os departamentos que abrangiam as disciplinas componentes do curso de Licenciatura em Matemática. Essa constituição leva a inferir que as disciplinas são desenvolvidas de maneira independente e isolada, não havendo diálogo entre os atores implementadores, o que traz como consequência a formação fragmentada e desarticulada dos licenciandos.

Acredita-se que a proximidade dos docentes com relação à proposta da LE contribua para reflexões e discussões mais aprofundadas a respeito do perfil do curso. Corroboram Villanueva (2014) ao afirmar que a multiplicidade de agentes participantes, com diferentes concepções, no processo de implementação da política, propicia a ocorrência de opiniões divergentes e, por consequência, a geração de pontos de conflitos.

Dessa forma, infere-se que a oferta das disciplinas pedagógicas pela Faculdade de Educação, requer um diálogo muito próximo com a Faculdade de Enfermagem, no sentido de aproximação dos objetivos pedagógicos na formação do enfermeiro licenciado. A ausência desse diálogo pode vir a se tornar um ponto negativo na formação do enfermeiro docente, gerando conflitos e conferindo à licenciatura uma dimensão de inferioridade se comparada ao bacharelado, conforme expressa E1:

Como eu falei, a licenciatura é um dos quatro departamentos, mas funciona aqui, para todo mundo a licenciatura é daqui, é do meu departamento, de duas, três pessoas. E a escola [de enfermagem] que eu digo assim, os docentes, são assim... Se alguém está tocando a licenciatura, ótimo. Então se você perguntar para qualquer docente aqui da escola, a não ser um pouco do meu departamento que está mais próximo, sobre o curso, ninguém sabe nada. Não existe a menor valorização. Não existe a menor visibilidade. Não existe assim nenhum apoio dos pares, pelo contrário. (E1)

Observa-se que a falta de visibilidade da LE apontada por E1 também foi observada por Mayer e Cury (2008) em revisão de literatura realizada pelos autores a respeito dos cursos de Licenciatura em Matemática. Destaca-se a ênfase concedida aos conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos de formação pedagógica, que em determinadas IES é acompanhada de desvalorização aos conteúdos e aos docentes envolvidos com a área pedagógica.

Entre os quatro cursos que ofertam a LBE associados, os gestores educacionais de dois cursos apontaram a existência de resistências entre os docentes a respeito da LE. Destaca-se que esses conflitos são relatados em dois cursos que foram reformulados para a oferta associada da Licenciatura e do Bacharelado em Enfermagem, conforme demonstram as falas a seguir:

Eu acho que existe uma potencialidade reconhecida pela escola de enfermagem com relação a este curso, porém, existem grupos sim que acho que até por não compreenderem exatamente o papel da licenciatura e o papel do enfermeiro professor, tem uma certa resistência com relação ao curso, a estrutura curricular, sobretudo nas questões de valorização, de implementação e de participação nas questões das disciplinas e dos blocos como a gente chama aqui, de formação da licenciatura. (E2)

Em relação aos professores, como eles montaram e era uma coisa que eles queriam, então eles se esforçaram ao máximo para funcionar. Mas ficou dividida, eu percebi que ficou dividido assim... entre os professores muito interessados na licenciatura, aqueles que tinham feito alguma coisa na área de educação, e aqueles que estavam especificamente na área de enfermagem, que não tinha experiência, não tinham formação. Então as discussões, principalmente nas reuniões pedagógicas, ficavam polarizadas. Quando você falava de licenciatura, só os professores da licenciatura davam opinião, falavam, tudo mais. Eu estava na outra banda, que era a banda dos professores da área de enfermagem, mais exclusivo da área de enfermagem, então nós ficávamos meio que ouvindo o que acontecia. Então isso foi uma coisa que eu percebi muito claro, a polarização... (E4)

O curso no qual E2 é coordenador foi reformulado a partir de um currículo anterior que associava licenciatura e bacharelado no formato “3+1” e o curso coordenado por E4, anteriormente se configurava apenas como bacharelado. Destaca-se que, de acordo com os depoimentos, o curso no qual E4 se encontra inserido não recebeu nenhuma assessoria, capacitação ou treinamento direcionado aos docentes, para a implantação e implementação da LE. Infere-se que tal cenário, contribuiu para a polarização estabelecida entre os docentes dos conteúdos pedagógicos e os professores da área específica da enfermagem, uma vez que:

Temos todo o respaldo legal para redirecionarmos as estratégias de ensino. Entretanto, acreditamos que o dispositivo legal terá pouca utilidade nesse redirecionamento caso não haja a participação efetiva do professor enfermeiro. Faz-se necessária a capacitação contínua de preparo técnico, teórico e pedagógico inserida no contexto econômico, político, social e cultural para que haja transformações no ensino de Enfermagem (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007, p. 457).

Todavia, mesmo com a participação dos professores enfermeiros, conforme destacado por Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007), E2 aponta que o curso ainda possui docentes com resistência à proposta de formação do enfermeiro licenciado, apesar da assessoria pedagógica recebida no início da implementação, já destacada anteriormente por E3. Infere-se que os cursos que não obtiveram o suporte pedagógico para a construção das mudanças advindas da associação da licenciatura ao bacharelado, possuam maior resistência docente ao processo de

transformação. Dessa forma, acredita-se que a mudança de perspectiva de formação pela qual os cursos passaram deveria ser acompanhada de discussões internas e externas direcionada ao grupo de professores, bem como à própria gestão institucional.

Nesse sentido, para Ramos e Rosa (2013), as disciplinas de formação específicas e as de formação pedagógica, historicamente, compõem um cenário de disputas de poder na construção dos currículos dos cursos de formação de professores. Estudos na área da educação nas décadas de 1980 e de 1990 já evidenciavam essa separação entre as áreas, conforme aponta, que destaca a continuidade do fenômeno:

A separação entre “teoria” e “prática” foi o problema que mais fortemente emergiu da discussão sobre a formação de professores naquele período. A falta de articulação entre “disciplinas de conteúdo” e “disciplinas pedagógicas” foi considerada um dilema que, somado a outros dois, a dicotomia existente entre bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, contribuiu para o surgimento de críticas sobre a fragmentação dos cursos de formação de professores. Essas são questões recorrentes nesse debate e que, ainda hoje, não saíram de pauta (PEREIRA, 2011, p. 37).

A superação da dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura é um desafio para os cursos, pois envolve questões mais específicas, como as relações de poder existentes entre os docentes a partir dos documentos institucionalizados, como o currículo e a sua composição. Nesse sentido, Apple (2006) destaca que as práticas cotidianas dos sujeitos inseridos no ambiente escolar, os conteúdos lecionados e a forma como esses são implementados se configuram como o arcabouço para as relações de poder serem expressas e legitimadas.

A partir da perspectiva de Apple (2006) a respeito das relações de poder presentes na organização disciplinar, a prevalência dos conteúdos específicos sobre os conteúdos pedagógicos verificada nas licenciaturas, conforme apontado pelo estudo de Gatti *et al* (2008), apresenta-se como uma das expressões da desvalorização da carreira docente. Destaca-se ainda que, a respeito das dificuldades de articulação entre os conteúdos de diferentes áreas, Gatti (2010) aponta que as DCN de 2002 procuraram desencadear mudanças que diminuíssem a divisão entre as áreas específicas e pedagógicas nos cursos de licenciatura. Entretanto, a autora afirma que apesar do direcionamento da política educacional, ainda permanece a prevalência dos conteúdos específicos sobre os conteúdos pedagógicos na formação dos professores. Acrescenta-se à afirmação da autora, a reflexão de E2 a respeito desse processo, destacando que a relação entre a licenciatura e o bacharelado na formação do enfermeiro, a partir dos componentes curriculares, não se constituiu de forma tranquila e livre de tensões, conforme apontado:

Até fazendo um exercício grande, mas que isso também não é fácil. Por isso que eu te falei que parte do corpo docente não entende isso. Como é que nós podemos agregar e relacionar a formação do enfermeiro com as questões da licenciatura? Então por exemplo, a gente tem disciplinas iniciais, direitos humanos em saúde e educação, fundamentos filosóficos de saúde e educação, como é que eu trato isso, logo de início no primeiro ano, mas sempre pensando nessa correlação saúde-educação enfermagem-educação, isso não é fácil, não é fácil. Mas, assim... O nosso curso tenta primar por isso, mas dizer que é 100% e que tudo sai certinho conforme nós achamos que deveria ser não, não é. Nós temos muito ainda a caminhar. (E2)

Para E2, um dos desafios que os docentes enfermeiros enfrentam no exercício da docência, no curso de LBE, diz respeito ao estabelecimento da relação entre as questões específicas e as questões pedagógicas. Dessa forma, a entrevistada destaca que o processo ensino-aprendizagem deve ser pautado a partir da correlação entre a enfermagem e a educação e que, esse processo não ocorre de maneira uniforme e heterogênea, mas se constitui a partir da articulação das especificidades de cada área.

De acordo com Saviani (2009), a origem da dicotomia entre os conteúdos pedagógicos e os conteúdos específicos se encontra na dissociação da forma e do conteúdo, dois aspectos que, de acordo com o autor, devem ser indissociáveis na atividade docente. Nesse sentido, a formação inicial do docente deve prepará-lo com relação ao conteúdo, assim como os diferentes formatos e situações que podem ocorrer no processo de ensino-aprendizagem, conforme expresso, conforme indicam os autores:

Cabe à formação inicial, portanto, possibilitar ao futuro docente a apropriação de saberes relacionados ao conhecimento específico a ser ensinado e às formas de ensiná-lo; não basta que os licenciandos saibam o conteúdo; é preciso que conheçam como o aluno aprende, de que maneira organizar situações de aprendizagem, como avaliar; é preciso que saibam também o porquê de ensinar determinado conteúdo, qual a relação de sua disciplina com as demais, qual a contribuição desse conteúdo para a formação do aluno, qual projeto formativo orienta sua ação. Cabe, ainda, à formação acadêmica inicial promover a reflexão a partir dos saberes provenientes da experiência, como aluno, dos futuros docentes, ressignificando-as à luz dos saberes da Pedagogia. Nesse sentido, para ser professor, não bastam os saberes da ciência a ser ensinada; saber História ou Física é condição necessária, mas não suficiente, para o exercício da docência nessas áreas do conhecimento: Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares (PIMENTA; SEVERINO, 2009, p. 15).

Sobre essa questão, Francescato e Delizoicov (2014) desenvolveram um estudo com dois docentes inseridos na área específica do curso de Ciências Biológicas de uma IES de Santa Catarina. O objetivo do estudo foi verificar como os professores organizam a articulação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas. Os resultados demonstram que as articulações

ocorrem de forma mais efetiva entre os conteúdos pertencentes à área específica, havendo um distanciamento destes com relação aos conteúdos pedagógicos.

Dessa forma, de acordo com Villanueva (2014), os *burocratas de la calle* privilegiam o debate e a implementação dos pontos que estão de acordo com suas perspectivas, imprimindo ao exercício das normas e regras, um caráter próprio de interpretação, pautado em construções históricas internas e externas ao indivíduo. Nesse sentido, verifica-se que o distanciamento entre os docentes das disciplinas específicas e das pedagógicas não ocorre somente nos cursos de LBE das UPE participantes deste estudo, mas vem se configurando historicamente como um ponto de discussão para a política de formação de professores.

Destaca-se, na continuação do depoimento de E4, o motivo ao qual a entrevistada atribui a resistência dos docentes da área específica à LE:

Parecia que tínhamos dois cursos quando a gente começava a discutir. E eu acho que essa polarização se deu mesmo por questão de conhecimento, porque a enfermagem, no meio da mesma, não tem licenciatura, nós damos aula de uma forma meio empírica, não tem essa formação. Então a primeira coisa que eu vejo é que houve essa polarização, e acho que não é que houve, mas ainda existe, mesmo já com o currículo acabando. Mas assim, não houve envolvimento realmente efetivo das duas bandas no processo. Então isso é uma coisa que eu não sei se é consequência ou se foi um ponto negativo, mas de qualquer forma, foi assim que aconteceu. Até na própria criação do currículo houve divergências. E tem muita gente que ainda não entendeu porque que se colocou a licenciatura. E quando bateu o martelo de que não ia mais ter, que teve que mudar o currículo de novo, que foi um currículo que iniciou em 2015, muita gente ficou feliz porque não estava entendendo o processo. (E4)

Observa-se, a partir da contribuição de E4, que os docentes envolvidos com educação profissional técnica de nível médio não possuem, necessariamente, uma formação pedagógica. Essa condição é retratada por Lazzari, Martini e Buzana (2015), ao afirmarem que são os enfermeiros bacharéis, com ausência de preparo pedagógico, que atuam na docência voltada aos auxiliares e técnicos de enfermagem.

Verifica-se que, embora seja uma exigência legal a capacitação pedagógica para o exercício da docência na educação profissional técnica de nível médio, essa prerrogativa não trouxe profundas mudanças para a área da educação profissionalizante na enfermagem. Esse fato é explicitado por E4 ao afirmar que “[...] nós damos aula de uma forma meio empírica [...]”, destacando que a construção histórica de docência da enfermagem no ensino profissionalizante, apesar da existência da LE, teve sua maior contribuição a partir de enfermeiros bacharéis, sem formação pedagógica específica.

Corrêa e Sordi (2016) discorrem a respeito do que denominam de “certa estranheza” causada na própria área da enfermagem e em outras áreas profissionais a respeito da oferta de Licenciatura em Enfermagem. De acordo com as autoras, o estranhamento relacionado a esses cursos pode estar relacionado ao pequeno número de cursos de LE existentes no país desde a década de 1960, à manutenção apenas na enfermagem da educação profissional técnica de nível médio no universo de cursos da área da saúde, à baixa atratividade ao exercício da docência, ao desconhecimento da população jovem a respeito da educação profissional de nível médio e ao exercício da docência nos cursos técnico-profissionalizantes sem o devido preparo pedagógico.

Os dados apontados nos Quadros 11 e 12 colaboram na discussão a respeito da “estranheza” causada pelos cursos de LE, sob a perspectiva da representatividade numérica comparada a outros cursos de licenciatura. De acordo com as informações da Sinopse Estatística da Educação Superior de 2016, verifica-se que os cursos de LE são classificados como cursos de formação de professores de disciplinas profissionais, sendo denominados de cursos de formação de professor de enfermagem. Entre os 16 cursos elencados pela Sinopse, os cursos de LE se encontram na nonagésima posição em termos de quantidade de cursos ofertados. Em termos percentuais, compõem 1,23% do total de cursos de formação de professores de disciplinas profissionais, conforme demonstrado no Quadro 11.

Quadro 11 - Discriminação dos cursos de formação de professores de disciplinas profissionais, em termos numéricos e percentual, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior de 2016.

Cursos de graduação	Cursos Públicos	Cursos Privados	Total (N)	%
1. Formação de professor de educação física	194	488	682	56,22
2. Formação de professor de artes visuais	70	63	133	11,00
3. Formação de professor de música	78	50	128	11,00
4. Formação de professor de computação (informática)	77	21	98	8,10
5. Formação de professor de teatro (artes cênicas)	44	8	52	4,30
6. Formação de professor de artes (educação artística)	20	16	36	3,00
7. Formação de professor de dança	24	6	30	2,50
8. Formação de professor de disciplinas do setor primário (agricultura, pecuária, etc)	17	0	17	1,40
9. Formação de professor de enfermagem	10	5	15	1,23
10. Licenciatura para a educação profissional e tecnológica	7	6	13	1,10
11. Formação de professor de artes plásticas	3	0	3	0,25
12. Formação de professor do ensino técnico	2	0	2	0,20
13. Formação de professor de biblioteconomia	1	0	1	0,10
14. Formação de professor de economia doméstica	1	0	1	0,10
15. Formação de professor de mecânica	1	0	1	0,10
16. Formação de professor em segurança pública	1	0	1	0,10
TOTAL	550	663	1.213	100

Fonte: elaborado pela autora a partir da Sinopse da Educação Superior 2016 (INEP, 2018).

Destaca-se, a partir dos dados do Quadro 11, que os cursos de LE apresentam uma baixa representatividade numérica entre os cursos de formação de professores de disciplinas profissionais. Entre os cursos de formação de professores de matérias específicas, ou seja, as disciplinas ofertadas nas escolas de educação básica clássicas, verifica-se maior discrepância em termos numéricos com relação aos cursos de LE. Embora os cursos de LE não sejam classificados pelo INEP na área detalhada das licenciaturas específicas, realizou-se o exercício de inseri-los entre as informações do Quadro 12, com o objetivo de cotejamento dos dados.

Quadro 12 - Discriminação dos cursos de formação de professores de matérias específicas, em termos numéricos e percentual, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior de 2016.

Cursos de graduação	Cursos Públicos	Cursos Privados	Total (N)	%
1. Formação de professor de biologia	371	282	653	14,84
2. Formação de professor de matemática	414	203	617	14,02
3. Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	299	183	482	11,00
4. Formação de professor de história	243	223	466	11,00
5. Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	161	234	395	9,00
6. Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna	247	127	374	8,50
7. Formação de professor de química	277	78	355	8,07
8. Formação de professor de geografia	215	109	324	7,40
9. Formação de professor de física	247	39	286	6,50
10. Formação de professor de filosofia	83	92	175	4,00
11. Formação de professor de sociologia	92	34	126	2,90
12. Formação de professor de ciências	99	6	105	2,40
13. Formação de professor de psicologia	11	5	16	0,40
14. Formação de professor de enfermagem	10	5	15	0,34
15. Formação de professor de educação religiosa	10	1	11	0,25
16. Formação de professor de letras	5	5	10	0,23
17. Formação de professor em ciências sociais	3	-	3	0,07
18. Formação de professor de estudos sociais	2	-	2	0,05
19. Formação de professor de linguística	1	-	1	0,02
TOTAL	2.780	1.621	4.401	100

Fonte: elaborado pela autora a partir da Sinopse da Educação Superior 2016 (INEP, 2018).

O Quadro 12 demonstra a baixa representatividade numérica e percentual da LE, cotejando-se a quantidade de cursos de LE com os cursos das licenciaturas direcionadas às escolas de educação básica. Nesse sentido, reforça-se a perspectiva da inserção do enfermeiro licenciado na educação profissional técnica de nível médio, conforme apontado na análise das matrizes curriculares realizada no segundo capítulo.

Infere-se que o pequeno número de cursos de LE em atividade colabora para a “estranheza” e a falta de conhecimento da sociedade a respeito dos mesmos. Esse cenário

corroborar a afirmação de Moraes (2004) a respeito da atuação do enfermeiro, a partir do senso comum, que se encontra relacionada às atividades de assistência e de gerência em saúde não convergindo para essas funções a perspectiva educativa. Para o autor, tal compreensão decorre da associação que a sociedade faz entre o educador e a sala de aula.

Dessa forma, ao enfermeiro desenvolver as atividades de educação em saúde pertinentes à sua prática, voltadas ao indivíduo ou a coletividade, ele é visto como um educador não formal. Infere-se que esse conceito se aproxima do apresentado pelas DCEnf de 2001, que determina conteúdos a respeito do ensino de enfermagem ao enfermeiro bacharel, ou seja, promove a formação de um enfermeiro bacharel que possui entre suas responsabilidades a educação em saúde e a educação continuada de sua equipe, todavia, sem adentrar a área pedagógica específica da licenciatura, direcionada ao ambiente escolar.

Vale destacar que o estudo realizado por Moraes (2004) com cinco enfermeiras docentes em um curso de graduação em enfermagem, bacharelado, demonstrou que quatro delas associavam o papel de educador do enfermeiro às atividades de docência, não realizando a mesma associação quando se tratava das práticas educativas realizadas pelos enfermeiros em unidades de saúde. Ressalta-se que o autor verificou que apenas uma enfermeira destacou o papel de educador que o enfermeiro desenvolve, em especial, nas Equipes de Saúde da Família.

Nesse sentido, infere-se que, apesar do enfermeiro desenvolver atividades de educação em saúde em suas funções enquanto bacharel, ele não é reconhecido pela sociedade como um educador, uma vez que não desenvolve tais ações em uma sala de aula sob o título de professor. Todavia, o perfil do enfermeiro no Brasil, desde a sua criação, colabora para que esse profissional assumira a postura de educador em diferentes momentos profissionais, condição aprimorada pela Política Nacional de Atenção Básica, desenvolvida pelo SUS e implícita nas DCEnf de 2001, conforme destacado pelo autor:

Quanto aos Conteúdos Curriculares, apresentados pelas diretrizes que contemplam o Ensino de Enfermagem, é clara a indicação de “conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem”. Em nossa experiência, o desenvolvimento desse aspecto, ao longo do Curso, facilita o aprendizado da postura de educador, já que somos chamados a desenvolver ações educativas na comunidade e nos mais variados e/ou adversos campos de atuação profissional (FERNANDES, 2004, p. 693).

Todavia, a partir das declarações de E1, E2 e E4 analisadas nesta seção, depreende-se que mesmo entre os enfermeiros docentes em cursos de LBE, ou seja, inseridos no contexto histórico da LE, existe resistência na compreensão do conceito de enfermeiro educador.

Acredita-se que essa concepção esteja relacionada ao movimento histórico das políticas educacionais no Brasil. A partir da análise dos documentos de formação de professores, realizada no primeiro capítulo deste trabalho, observa-se que a política não apresenta uma discussão a respeito de conceitos como professor e educador. Dessa forma, os trabalhos da área apresentam os termos como sinônimos. A partir desse cenário, a compreensão de educador e de professor se unifica sob a perspectiva de um profissional inserido em uma sala de aula, em uma escola formal de educação básica clássica ou educação profissionalizante. A definição objetiva desses conceitos é fundamental para a compreensão do que é a formação do enfermeiro, que é educador em essência, atuando com processos de ensino e de formação em saúde, sem necessariamente demandar atuação em escolas de ensino fundamental e médio regulares. Uma vez que não há uma compreensão explícita na legislação de que o enfermeiro, em sua essência, é um educador, o depoimento de E3 demonstra a dificuldade que os atores externos à LE encontram na interpretação das políticas de educação e de saúde na formação do enfermeiro licenciado:

No primeiro momento que o curso foi avaliado, acho que tivemos alguns problemas, houve alguns questionamentos: é um curso de licenciatura? As pessoas vão apenas atuar como professores? Porque ele veio como um curso único. Mas é claro que ele forma o enfermeiro professor. Não tem como a gente pensar em formar um professor que não seja de uma área específica. E acho que essas questões, elas foram aos poucos acertadas, compreendidas mesmo com as instâncias específicas e na internalidade da escola. [...] E acho que o curso, assim, ele foi bem avaliado no sentido da perspectiva que tem de fazer articulação da saúde com a educação. Da perspectiva realmente do aluno ter uma formação ampliada, de tentar realmente um método pedagógico que propicie uma aproximação maior da teoria com a prática. Acho que houve, assim, algumas questões interessantes nesse sentido. (E3)

Corroborar-se Libâneo (1994) ao afirmar que a escola se constituiu enquanto espaço educativo, entretanto, não único, já que a educação pode ocorrer em variados espaços e tempos. Para o autor é importante a distinção entre a educação a partir de uma perspectiva mais ampla, desenvolvida no meio social, da educação em um sentido mais específico, realizada em “instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada” (LIBÂNEO, 1994, p. 17). Nesse sentido, entende-se que o enfermeiro se constitui enquanto educador ao desenvolver atividades educativas em unidades básicas de saúde, em hospitais e junto à equipe de enfermagem, funções inerentes ao enfermeiro bacharel. Dessa forma, historicamente, é implícita à formação do enfermeiro o papel de educador, em especial, entre os cursos de LBE, que o concebem a partir de uma formação associada entre o bacharel e o licenciado.

Todavia, observa-se que mesmo no curso de LBE criado na década de 1970, embora não ocorram mais estranhamentos dentro do corpo docente, essa postura ainda é recorrente em situações que envolvem outros atores, internos ou externos à IES, conforme evidencia E6:

Quarenta anos. Meio que as pessoas acham que se naturalizou essa ideia de formação articulada, integrada a licenciatura. Mas eu lembro da última diretriz, que é de 2001, quando... aí depende da gestão também que está na direção da universidade e depende também do Conselho Estadual, sempre tem isso. Se muda o conselho ou a gestão, sempre tem um... um estranhamento. E aí às vezes vem o Conselho, que agora veio de novo, recente, perguntando se é possível formar e tal... Então assim, a gente acaba enfrentando e aí a gente retoma, a gente pega a legislação e fala que é possível formar o nosso enfermeiro bacharel e licenciado, que é assim que sai no nosso diploma, que ele é bacharel e licenciado em enfermagem... (E6)

Nesse sentido, E6 afirma que o tempo de existência do curso contribuiu para a sua aceitação e consolidação enquanto licenciatura associada ao bacharelado. Infere-se que a “naturalização da ideia”, conforme relatado por E6, constituiu-se historicamente como um conceito de formação do enfermeiro, a partir da perspectiva indissociável de bacharel e de licenciado em enfermagem.

Entretanto, a entrevistada destaca a ocorrência de questionamentos a respeito da LE em situações de mudanças nas instâncias gestoras e reguladoras do curso, como a própria gestão da universidade e do Conselho Estadual de Educação (CEE). Destaca-se que as dúvidas e dificuldades de compreensão a respeito da LE, por parte dos atores externos ao curso, estão relacionadas à falta de internalização do processo de construção histórica do enfermeiro licenciado articulada ao bacharelado, atendendo às diretrizes das duas áreas de formação, a enfermagem e a formação de professores. Verifica-se, dessa forma, que a “estranheza” da formação do enfermeiro licenciado, apontada por Corrêa e Sordi (2016), ainda se faz presente em espaços nos quais os atores não estão ligados diretamente à LE, conforme afirma E5:

Em 2003, quando foi feito o projeto pedagógico, que foi substituído pelo de 2012, na gestão da Universidade não foi tranquilo. Teve que haver bastante pleito do curso para manter... Todos os outros cursos, acho que exceto Ciências Sociais... nós e Ciências Sociais que conseguimos manter integrado. Os demais todos tiveram que se cindir. As ciências biológicas, a educação física, a matemática, todo mundo teve que cindir naquele momento, fazer dois diplomas, duas entradas, turmas diferentes. E nós conseguimos manter. Agora a gestão nos chamou, porque está tendo essa discussão de novo no Conselho Estadual, mas da gestão, hoje, ela é bem receptiva. Eles nos chamaram para ajudar a defender a permanência, não para produzir dados para ajudar a cindir. Eles entendem que pela natureza e pela especificidade do curso, não teria como ter uma licenciatura em enfermagem em separado. (E5)

Observa-se que a partir das DCN de 2002 as IES procuraram se adequar às orientações normativas e regulatórias contidas no documento. No entanto, os cursos de graduação não aderiram prontamente às disposições apresentadas, contrapondo-se ao movimento desencadeado pelo MEC de cisão da oferta da licenciatura e do bacharelado associados. Apesar dos embates, E5 aponta que apenas dois cursos na UPE à qual está inserida permaneceram com a oferta associada. Além disso, E5 destaca a mudança de compreensão da especificidade do curso de LBE, por parte dos órgãos gestores institucionais que, a partir das dificuldades de implementação, como as questões de concepção de formação e a escassez de recursos financeiros, passaram a buscar alternativas de interpretação para as normas, buscando conciliar as questões envolvidas.

Todavia, além dos enfrentamentos realizados dentro dos cursos e das IES relacionados, enquanto uma graduação para a formação de professores na área da enfermagem, a LE deve contemplar as diretrizes da educação e da enfermagem. Em especial, a partir da configuração do sistema de ensino brasileiro, os cursos de LE ofertados pelas IES estaduais são acompanhados e avaliados por seus respectivos CEE. De acordo com os entrevistados, esse processo nem sempre ocorre de forma tranquila, livre de questionamentos e de pressões por parte dos conselheiros, no sentido de compreender qual o papel do enfermeiro licenciado, conforme apontam as respostas das entrevistas:

A parte de reconhecimento e revalidação e acompanhamento é feito pelo Conselho Estadual de Educação. O que eu percebo é que o conselho ele não entende a formação do enfermeiro professor. Porque eles estão muito ligados e acostumados, inclusive a própria legislação de formação, se você pegar por exemplo a mais geral, que é a 02/2015, a resolução, ela fala das licenciaturas clássicas o tempo todo. **Então nós enfermeiros, o curso de enfermagem, tem que tentar se enxergar lá dentro e tentar se adequar a ela.** Fora essa que é a última que nós temos, a 02/2015, o CEE do estado de São Paulo tem uma deliberação dele, que é uma deliberação que a gente chama a 111, que ela tem várias retificações dela, e que agora em 2017 ela tem uma nova retificação baseada na 02/2015, com todos os aqueles adendos da nossa resolução. Então essa deliberação do estado de São Paulo, ela vai atender a 02/2015, mas dentro daquela especificidade das licenciaturas clássicas. Então, assim, eu vejo muita dificuldade, eu vejo muita dificuldade porque eles não entendem, às vezes tem dificuldade dependendo do conselheiro. Recentemente teve uma reunião lá em São Paulo, no CEE, e tem conselheiro que fala assim “Mas por que que tem que ter enfermeiro licenciado?”. Então assim, eles não conseguem entender. Eles entendem o porquê que tem a graduação de licenciatura em história, geografia, matemática, e a gente tem que ficar explicando. **Toda a resolução e toda a legislação é muito clara para esses cursos. Então a gente tem que ficar assim, se readequando o tempo todo.** Então eu vejo grande dificuldade, mas a nossa regulamentação é feita pelo CEE de São Paulo. (E2)

A contribuição de E2 traz questões referentes à falta de orientações específicas e objetivas na política de formação de professores a respeito da formação do docente para o

ensino profissionalizante, em especial, na LE. Observa-se o destaque que E2 concede a legislação voltada para a formação de professores, que ao não contemplar as particularidades da área, leva os cursos de LBE a adotarem uma postura de se inserirem no processo, procurando se adequar às normas e regulações da política educacional direcionada às licenciaturas clássicas, mas que se estendem a todas as licenciaturas. Além disso, os cursos ainda empreendem embates juntos aos respectivos CEEs, justificando a sua existência e relevância, inclusive sob o ponto de vista da lei. Esse cenário reforça a falta de conhecimento das especificidades da formação do enfermeiro, pois, para além de ser professor, o trabalho do enfermeiro é o de ser educador, tornando incindível a oferta dos graus de bacharelado e licenciatura. Todavia, essa compreensão não atinge os órgãos de controle, que permanecem tensionando o processo de formação, especialmente no contexto interno do curso, conforme indicam os depoimentos:

Então o conselho estadual [...] fez um parecer dizendo que não poderia continuar com a licenciatura... (E4)

Nossa revalidação de reconhecimento é feita pelo Conselho Estadual. Até agora tem dado para conversar, vamos ver de agora para frente, que parece que eles tão querendo pegar, pela resolução 02 de 2015, para dizer que não pode e a gente já está falando que pode. (E5)

Não, eu não senti essa demonstração na última avaliação não. Não vi resistência do conselho em relação a isso não [a oferta em conjunto de bacharelado com licenciatura]. (E7)

Infere-se, em especial, a partir das falas de E4 e E5, que a concepção dos CEE a respeito da organização das licenciaturas se ampara nas DCN de 2002 e, mais recentemente, de 2015. Dessa forma, conforme já discutido anteriormente, os cursos de LBE das UPEs enfrentam três situações conflituosas e concomitantes ao serem avaliados pelos CEE. A primeira se refere à própria existência e constituição do curso, historicamente construído na interseção de duas áreas, a educação e a enfermagem, mas com pouca representatividade numérica entre as graduações, o que contribui para o estranhamento e a dificuldade dos conselheiros em compreenderem o papel do enfermeiro licenciado.

A segunda situação está intrinsecamente relacionada à primeira, uma vez que contribuições dos entrevistados vêm corroborando a análise da matriz curricular dos cursos, realizada no segundo capítulo, no sentido de desvelar a lógica de como os cursos foram tentando *se enxergar lá dentro e [...] se adequar*, conforme argumentado por E2. Ratifica-se que o movimento de adequação materializado nos cursos vem ocorrendo por acréscimos e ajustes de direcionamentos elencados ao processo de implementação da LE, a partir dos marcos legais e

normativos historicamente constitutivos das áreas da educação e da enfermagem. Em especial, destacam-se as DCEnf de 2001 e as DCN de 2002, vigentes durante a estruturação curricular dos cursos analisados, e que necessitam de atualização de acordo com as DCN de 2015.

A terceira, de caráter mais normativo e regulador, envolve a questão da autonomia das UPEs e a cooperação dos sistemas educacionais dentro do pacto federativo brasileiro, uma vez que, conforme Ranieri (2000), o poder de autorização e reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação de cursos de graduação por parte do governo federal se estende às IES federais e privadas. Dessa forma, esses mesmos processos, no âmbito dos sistemas estaduais de educação estão sob a responsabilidade dos respectivos CEE. Embasados nesse argumento, as IES estaduais procuram manter a oferta articulada da Licenciatura e do Bacharelado em Enfermagem, uma vez que os respectivos cursos não estão condicionados ao sistema *e-MEC* e são amparados pela autonomia da gestão no sistema estadual educacional.

Todavia, E4 relata que o curso teve que realizar a cisão entre os graus ofertados por conta da orientação do CEE, optando, dessa forma, pela reorganização curricular a partir da oferta do Bacharelado em Enfermagem. Entende-se que seja relevante destacar neste momento as interfaces imbrincadas na implementação de uma política. Em especial, no caso da implementação de um curso de graduação como a LBE, entende-se que sejam necessários engajamento e discussões políticas internas e externas, como as relacionadas ao corpo docente, à própria instituição e ao CEE, responsável pelo processo de autorização e reconhecimento dos cursos pertencentes às IES estaduais, considerando as condições normativas e regulatórias do Estado brasileiro.

Nesse sentido, é relevante destacar os espaços políticos construídos, interna e externamente, aos cursos e IES, para as discussões pertinentes à área e ao processo de implementação dos cursos. Avançando a discussão sob esse aspecto, E1 destaca a influência dos mesmos nos momentos de discussão pela oferta e manutenção ou não, da Licenciatura e do Bacharelado em Enfermagem associados. Observa-se que tal condição não se atém apenas aos cursos de LBE, mas, de acordo com E1, se expande aos demais cursos de licenciatura.

A gente está numa situação caótica. Do ponto de vista da universidade, de uns cinco anos para cá, uns seis anos, a Comissão Inter unidades das Licenciaturas, que se chamava CIL, que era responsável por todas as licenciaturas, por normatizações, por discussão, e era um grupo forte, era reunião mensal, onde a gente trocava todos os nossos dramas, as experiências boas, a gente fazia eventos, era uma comissão totalmente funcionante. Com a mudança da pró-reitora, o grupo foi extinto, foi proibido de funcionar. E esse grupo era ligado à CAP, que era a Comissão de Aprimoramento Profissional, que era o grupo maior que controlava os GAPs, os Grupos de Apoio Pedagógico. Então assim, algumas unidades têm grupo de apoio pedagógico que fazem capacitação dos docentes, e esses GAPs eram ligados ao CAP. A reitoria também acabou com o GAP. Então são questões políticas muito fortes,

muito sérias, que muda toda a tendência dos cursos. [...]. Então esse grupo que é muito frágil, muito fraco dentro da universidade, que são todas as licenciaturas. Por isso que eu te falei, não é só a gente, são todas. (E1)

Considera-se que as IES procuram atender aos direcionamentos da política de formação de professores a partir de suas perspectivas normativas e regulatórias. Todavia, E1 destaca que ao implementar a política, foram desconsiderados os espaços políticos de discussão a respeito das concepções, especificidades e particularidades dos cursos de licenciatura. Em outras palavras, a implementação da política não considerou o contexto no qual estão inseridos os microimplementadores ou os *burocratas de la calle*, conforme identificados por Villanueva (2014), em especial, os docentes enfermeiros. Ao contrário, concentrou-se as ações nos aspectos normativos e regulatórios, desconsiderando-se a sua dimensão pedagógica e educativa, de acordo com os termos utilizados por Azevedo (2001). Ainda com relação aos aspectos políticos da implementação dos cursos de LBE, E3 reflete que:

Existia uma pressão bastante forte da universidade no sentido de ampliação das vagas... claro, um processo bastante legítimo de você pensar em ampliar vagas públicas. Mas, é claro que existe o atravessamento aí de outras questões políticas mesmo. Do governador do momento, do significado que isso tinha para ele... ao mesmo tempo, assim, uma grande dificuldade de ter clareza se, realmente, com a ampliação do número de vagas para os cursos nós teríamos na universidade recursos, docentes, espaços, condições realmente de acolher esses alunos, que muitas vezes tem necessidades sociais para se manter na universidade. Então toda essa discussão política, ela veio à tona. (E3)

Conforme apontado no primeiro capítulo, a expansão da educação superior foi discutida e incentivada pelos organismos internacionais, tendo sido incorporada à política educacional brasileira, em especial, a partir da LDB de 1996 (DOURADO, 2002; CUNHA, 2004). No entanto, a fala de E3 demonstra que o foco desse processo se concentrou na implementação da norma, não conferindo aos aspectos materiais, de operacionalização administrativa e de estrutura física, a mesma relevância. Nesse sentido, a reforma que buscou separar a formação do bacharelado da licenciatura, rompendo com o modelo 3 + 1, não aquilatou os aspectos que envolvem o processo de implementação, como os componentes técnico-administrativos, especialmente os recursos financeiros para contratação de professores, realização de obras de ampliação, contratação de técnicos de apoio, entre outros fatores, apoiando-se apenas na força da dimensão regulatória e avaliativa da política, o que não tem tanta força juntos aos sistemas estaduais.

No que se refere ao movimento observado dentro das IES para a implementação da Licenciatura em Enfermagem nas UPEs, E3 aponta ser um fator determinante o envolvimento

dos microimplementadores, no sentido de buscar espaços de discussão e inserção do curso, superando as divisões entre a formação específica e a formação do licenciado, conforme segue:

É preciso um trabalho muito grande de articulação política, de mobilização de pessoas, de esforços, de tentar realmente colocar o curso na roda numa outra perspectiva, mostrando que não há essa dicotomia entre a formação do enfermeiro e a do professor. Há especificidades a serem cuidadas. (E3)

Observa-se que o foco de E3 recai sobre as especificidades de cada área que necessitam ser contempladas, desmistificando a separação entre a área específica e a área pedagógica na formação do enfermeiro licenciado. Essa perspectiva corresponde à construção histórica da LE, baseada em incrementos realizados à formação do enfermeiro docente, sem rupturas estruturantes entre os graus de bacharel e licenciado, a partir da concepção de enfermeiro educador.

Nesse sentido, acredita-se que as mudanças devem ser propostas e discutidas, uma vez que elas não ocorrem apenas como desdobramentos dos marcos legais e normativos, mas se constroem dialeticamente, na dimensão interna dos processos, com a participação dos atores envolvidos, a partir do contexto no qual estão inseridos, conforme discutem os autores:

Esse esforço, contudo, de melhor organizar internamente os cursos de licenciatura não nos pode fazer esquecer que não se mudam práticas cristalizadas no tempo apenas com pareceres e resoluções e que os fatores internos às universidades não podem ser lidos fora do contexto social no qual cada uma delas está inserida. Não basta, pois, uma organização curricular que supere o famoso 3 + 1, se as práticas cotidianas dos professores formadores estabelecem uma hierarquia entre bacharelado e licenciatura, em que a formação pedagógica, quando não é vista como inteiramente desnecessária, é apenas tolerada como um verniz cultural, já que o essencial da formação, segundo esses professores, é o domínio dos conteúdos específicos de cada área (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 81).

Vale destacar que os microimplementadores, em especial os que assumem algum tipo de liderança no curso ou na instituição, como os gestores educacionais, são atores fundamentais para a movimentação necessária na arena política na qual se insere a LE. Nesse sentido, acredita-se ser relevante o conhecimento e a discussão a respeito do posicionamento e perspectivas desses atores a respeito da implementação da LE, os quais serão abordados na próxima categoria de análise.

3.1.3 O posicionamento dos gestores educacionais a respeito da Licenciatura em Enfermagem

Conforme já discutido, a oferta em separado da licenciatura e do bacharelado pelos cursos de graduação foi instituída pelas DCN de 2002 e, que vem sendo ratificado pelos marcos regulatórios e normativos da política da educação superior, como a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, e a Lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009, além das DCN de 2015.

No que se refere à cisão na oferta da Licenciatura e do Bacharelado em Enfermagem, seis gestores se posicionam contrários a esse direcionamento, argumentando que a articulação entre os graus acadêmicos é fundamental para a formação do enfermeiro docente, não sendo possível para esse profissional, uma formação em separado, de bacharel e de licenciado:

Eu acho que a separação não é, em alguns momentos, adequada, principalmente para nós. Por exemplo, porque para o enfermeiro, para a formação específica do enfermeiro, ela é fundamental ao exercício docente na educação profissional. A formação específica ela também se torna fundamental porque é isso que eu vou ensinar. Então eu preciso tanto do aporte da formação específica quanto do aporte da formação didático-pedagógica. Então eu acho que a junção é muito mais importante, factível. Eu acho que separar no caso da enfermagem, não é bom. Nós não somos 3+1, ou seja, a formação pedagógica ela vem desde o início do curso, então ela acompanha a formação específica em enfermagem, e desde o primeiro ano nós já temos disciplinas de iniciação à licenciatura. (E2)

Eu acho que pode até ter o nome de uma licenciatura, mas nunca vai ser uma licenciatura sem o bacharel, não existe essa possibilidade se for na graduação. Não tem como você fazer isso, você pode até sair um curso como licenciado em enfermagem apenas, mas isso está implícito o bacharel, não tem como você fazer um curso de licenciatura sem ser bacharel. Não existe enfermeiro que não seja enfermeiro, e aí a formação do enfermeiro é a formação do bacharel, nós não abrimos mão disso. Para dar aula de clínica médica, ele tem que ter uma base boa de anatomia, de fisiologia, de patologia, de microbiologia, de imunologia. Não tem como ele dar aula das patologias do aparelho cardiorrelatório se ele não domina isso, entendeu? Então é a formação dura do bacharelado. (E5)

Eu tenho posição, é contrária [a cisão entre o Bacharelado e a Licenciatura em Enfermagem]. Nós não conseguimos conceber, dentro do nosso grupo de trabalho, que a licenciatura em enfermagem seja feita de forma isolada. Inclusive, eu vejo assim, a gente tem uma certa dificuldade até de dizer, na prática, quais são os componentes da licenciatura ou esse outro componente aqui é do bacharelado. (E7)

Para Batista (2015) a cisão entre o bacharelado e a licenciatura levou a criação de novos cursos, gerando conflitos e incoerências na organização curricular. Discorrendo sobre as consequências dessa nova estrutura para os cursos de geografia, o autor pondera a respeito de

uma leitura de formação acadêmica fraccionada entre um ciclo básico e um ciclo de formação profissional. Todavia, a formação passa a ser mais aligeirada, em graduações mais breves, a partir de currículos mais concisos e equiparados internacionalmente, homogeneizando a formação técnica.

De acordo com E1, a oferta da licenciatura e do bacharelado no formato “3+1”, no curso de graduação em enfermagem no qual está inserido, não contribui para a formação discente, mas confere ao aluno um acúmulo de carga horária a ser contemplada. Destaca-se que entre os docentes do curso vem sendo discutida a ideia de reorganizar o currículo a fim de associar os dois graus acadêmicos na formação do enfermeiro, conforme demonstrado por E1:

E em relação ao curso em si, eu entendo que ele deveria estar junto com o curso de bacharelado. Portanto, para isso, é uma das nossas ideias aqui, nós fazemos o curso em oito semestres. A ideia seria fazer o curso para todos em nove semestres, mantendo a carga horária. Por quê? Eles não têm um minuto para estudar, para refletir. É um currículo muito cheio, muito condensado, onde todas essas questões que nós acreditamos, a reflexão da metodologia ativa, nós não conseguimos fazer porque a grade é lotada. Então é uma proposta, eu não sei como vai caminhar. Eu entendo que seria trazer as licenciaturas junto dos cursos de bacharelado. (E1)

De acordo com Pereira (1999) essa organização da oferta da licenciatura, a partir do formato “3+1”, refere-se ao denominado na área de modelo da racionalidade técnica. Essa proposta coloca o professor em um papel de especialista, que utiliza em sua prática docente, regras oriundas dos componentes científicos e dos componentes pedagógicos. Sob essa perspectiva, a formação do professor deve ser embasada em um “conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação” (idem, p. 112). O autor ainda destaca que esse modelo recebe uma série de críticas por não contemplar as necessidades da formação docente. Entre as críticas, destacam-se as relacionadas à fragmentação entre a teoria e a prática, com maior destaque concedido aos componentes teóricos em detrimento da prática, que é concebida como um simples espaço de aplicação do conhecimento teórico adquirido. Outro ponto destacado pelo autor, enquanto problemático na utilização desse modelo, refere-se à compreensão de que para ser um bom professor, basta se pautar em seus conhecimentos do componente técnico, específico a respeito do tema, desconsiderando os conhecimentos pedagógicos necessários ao processo de ensino-aprendizagem.

Verifica-se no depoimento de E1 a preocupação não somente com o modelo de “3+1” adotado, mas com a inviabilidade que esse formato apresenta na relação com as diferentes perspectivas pedagógicas. Dentre elas, E1 cita as metodologias

ativas de aprendizagem³¹, indicadas pelas DCEnf de 2001 como uma possibilidade para o processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, o relato da entrevistada demonstra a apreensão do curso no sentido da oferta de tempo e de oportunidade para que os discentes possam realizar a reflexão a partir dos conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, Saviani (2009) aponta que, apesar da obrigatoriedade de aplicação da legislação no sentido da oferta das disciplinas pedagógicas pelos cursos de licenciatura, por vezes, essa aplicabilidade se concentra em atender os requisitos formais, esvaziando o verdadeiro objetivo desses componentes na formação docente. Destaca-se que, apesar do curso de LE no qual E1 está inserido manter a oferta em separado dos graus acadêmicos, os docentes identificam dificuldades a partir desse modelo, reforçando a ideia da oferta em associação da Licenciatura e do Bacharelado em Enfermagem.

A respeito dessa questão, entre os entrevistados, apenas um gestor afirmou que, em sua perspectiva, a oferta da licenciatura e do bacharelado deve ocorrer de forma separada, uma vez que a oferta empregatícia na docência para o enfermeiro é menor do que a verificada para o bacharel enfermeiro, conforme argumenta E4:

Como o grande campo da enfermagem ainda não está na licenciatura... Existe esse campo, mas é um campo muito reduzido. Então eu não vejo um grande problema de não ter licenciatura. Mesmo porque eu não tenho licenciatura e eu trabalho na educação. Nós não temos todo esse campo. Então eu ainda concordo, vamos dizer assim, com essa legislação do conselho, de que a gente precisa separar mesmo [bacharelado e licenciatura]. (E4)

De acordo com E4, a capacitação pedagógica do enfermeiro não necessitaria ser realizada por meio de uma graduação com grau de licenciatura, mas poderia ser alcançada de outra forma:

Mas eu praticamente não vejo muito problema da licenciatura ficar como um curso de especialização, por exemplo. Ter um outro momento de entrada. Talvez se todos os professores fossem licenciados, mas num outro nível. Eu sou enfermeiro, mas se eu quero ir para faculdade... Do tipo assim, para fazer um concurso eu preciso fazer um curso de licenciatura. Eu acho que seria uma coisa viável. Agora, eu não sei se isso se resolveria com um curso de graduação em licenciatura, bacharelado e licenciatura. (E4)

³¹ De acordo com Berbel (2011, p. 29), “as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”. Nesse sentido, privilegiam o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem, sendo o professor compreendido como um facilitador do processo.

A respeito da formação pedagógica após a graduação inicial, Pimenta e Anastasiou (2005) alertam para os riscos relacionados à qualidade do processo ensino-aprendizagem. De acordo com as autoras, historicamente, a pós-graduação oferta as disciplinas de metodologia do ensino superior e didática, configurando-se enquanto uma alternativa para muitos profissionais que procuram sanar suas deficiências de formação para o exercício da docência. Entretanto, a pequena carga horária, geralmente em torno de 60 horas, em disciplinas ministradas por professores que muitas vezes não dominam os saberes específicos pedagógicos, comprometem a qualidade da formação profissional docente.

A reflexão realizada por E4 e as contribuições de Pimenta e Anastasiou (2005) convergem para um importante aspecto no exercício da docência que se refere à capacitação pedagógica para o processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, a respeito da formação pedagógica para o exercício da docência, todos os entrevistados ressaltaram que apenas o conhecimento específico da área não se constituiu como suficiente para atender as necessidades do processo de ensino-aprendizagem, embora essa ideia ainda esteja presente em alguns grupos de docentes dos cursos:

Eu vejo que para ser professor de curso de licenciatura, você precisa ter uma capacitação pedagógica. Nós sabemos que poucos professores têm licenciatura. Porque pela formação básica nossa, como enfermeiros, não existe formação de professor. Então a gente sai com uma defasagem enorme. Tem que haver um grande investimento no corpo docente para prepará-los para estar num curso de licenciatura. (E1)

Mas uma coisa assim que eu sinto muita dificuldade, que não foi dessa discussão, mas desde que eu era aluna da enfermagem, é de entender que o professor da enfermagem, que é enfermeiro, ele não tem capacitação técnica para ser professor, ele tem capacitação técnica para ser enfermeiro. Hoje eu sei disso, tive que estudar muito para melhorar minha atuação como professora, pois eu entrei como enfermeira. Então eu sou muito boa em técnica, não necessariamente como professora. Isso não sou só eu, são todos os professores. Eu entendo isso como uma dificuldade. (E4)

A respeito da capacitação técnica para a docência na enfermagem, Lazzari, Martini e Buzana (2015), apontam que se verificou a necessidade da inserção de componentes pedagógicos na formação inicial dos enfermeiros docentes, bem como da realização de formação permanente desses profissionais, tendo em vista a complexidade do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007) destacam o domínio dos componentes pedagógicos é essencial para o desenvolvimento das atividades do enfermeiro docente, além dos conhecimentos específicos da área. Os autores ainda defendem que a formação pedagógica concede embasamento teórico para o planejamento, a organização e a

implementação do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, ainda existem docentes que se posicionam contrários ao destaque concedido pela literatura aos componentes pedagógicos na formação do enfermeiro docente, conforme discorre E2:

Que é uma falácia muito grande que nós temos, de que basta ser enfermeiro para ensinar. E não é isso. Eu posso ser um ótimo enfermeiro, mas se eu não tiver claro como é que se ensina, como é que se aprende, eu posso não formar bem, no caso, um técnico. (E2)

A argumentação de E2 se relaciona à inexistência da exigência de comprovação pedagógica docente para a atuação no ensino superior, verificada na análise dos marcos legais de formação didático-pedagógica (PEREIRA; NASCIMENTO, 2016). De acordo com a LDB de 1996 o exercício da docência no ensino superior exige a formação do profissional docente em programa de pós-graduação *stricto sensu* para a obtenção dos títulos de mestre e de doutor, não se referindo, especificamente, à capacitação pedagógica do professor. Priorizando as atividades de pesquisa, os programas de pós-graduação, de maneira indireta, contribuem em “[...] reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador” (PACHANE, 2004, p. 14).

Embora se reconheça a importância da formação docente na pós-graduação, em especial, com a obtenção do título de doutor, corroboram Perrelli e Garcia (2016) ao afirmarem que, na educação superior, a titulação ou o saber fazer determinada atividade profissional, são mais definidores do professor universitário do que propriamente a sua formação pedagógica. De acordo com E2 essa premissa é ainda observada entre os docentes formadores de enfermeiros licenciados, conforme aponta:

A Licenciatura em Enfermagem, ela está diretamente imbricada num processo de formação do professor. Isso não é fácil, porque ainda é muito forte a visão do bacharelado, e é muito forte essa visão que no meu entendimento advém do ensino superior de que basta minha formação específica para eu ensinar. Isso é muito forte, no ensino superior isso é praxe. Quando você passa para a formação do enfermeiro para a educação profissional, essa visão permanece. E nós sabemos que num processo de ensino-aprendizagem efetivo muitas vezes nós ficamos muito pautados na aprendizagem e esquecemos do ensino. Então eu fico preocupada como é que o menino vai aprender e não como eu ensino. E isso nós temos tendenciado aqui. (E2)

Nesse sentido, expressam-se os embates travados na internalidade dos cursos entre os docentes que questionam a validade da formação de um docente enfermeiro sem a formação em licenciatura e o destaque concedido por enfermeiros docentes à sua prática profissional

enquanto condutora da atividade docente. Um dos entrevistados, ainda questiona a possibilidade de uma profissional exercer a docência embasado no conceito de notório saber, contido na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o que, de acordo com a fala de E6, representa a falta de valorização do profissional docente:

É danoso para qualquer um...para o docente...porque assim, quando a gente ouve, professor com experiência, o notório saber... Quando a gente escuta ah, que para ser docente basta dominar o conteúdo específico e o retroprojeter... Eu acho que ser educador no Brasil sempre foi difícil, tirando a década de 1960, que era importante, o professor tinha status, mas agora está cada vez pior. (E6)

Para Pachane (2005), além da falta de exigência legal de comprovação pedagógica para a atuação na docência do ensino superior, o que colabora para a desvalorização do profissional docente, outros dois fatores colaboraram para as fragilidades enfrentadas pelas licenciaturas. O primeiro se refere à histórica posição de inferioridade da docência frente ao bom desempenho profissional, compreendido como o acúmulo de conhecimento técnico-científico. Na sequência, as universidades brasileiras se aproximaram do modelo humboldtiano e ainda considerando o produtivismo acadêmico (SGUISSARDI, SILVA JUNIOR, 2009), concedem maior destaque à pesquisa do que ao ensino. E uma das consequências da ênfase com relação às pesquisas na graduação e na pós-graduação se reflete na avaliação desse setor por meio da produção docente, o que novamente privilegia a pesquisa em detrimento do ensino. Dessa forma, as peculiaridades próprias do processo de ensino-aprendizagem subordinadas à necessidade da produção intelectual baseada na pesquisa, privilegiam a figura do pesquisador, em detrimento do professor.

Apesar dos movimentos contraditórios inerentes à compreensão da ação pedagógica, os gestores ressaltam a intrínseca relação entre a licenciatura e o bacharelado e a amplitude que a licenciatura possui ao contemplar as áreas de formação específica e pedagógica, conforme indicam as declarações:

Nós defendemos que o licenciado é uma formação muito mais ampla. Você tem todo o bacharel, toda a base do bacharel, científica, específica, especializada nas áreas e a formação do ensino. Não que é mais, não uma coisa em separado. Mas assim que está, a formação do bacharel, que é a formação específica, a formação na sua área, no seu campo do fazer e mais, junto, concomitante, articulado, a formação do licenciado. Então é isso que ele fala assim, é bacharel mais, mas é só uma forma de tentar mostrar que não tem como cindir. (E6)

Olha, especificamente é uma área temática: educação, saúde e enfermagem, no nosso projeto que quando a gente tira os componentes dela, dessa área temática, nós vemos que começamos a trabalhar desde o primeiro período. **Acima de tudo nós trabalhamos a educação, independentemente de ser dentro de uma sala de aula.** Então nosso aluno, ele vem formando, inclusive as metodologias, ele aprende o

desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a educação, a discussão de que nós somos uma especificidade que eu vejo, independente se eu sou enfermeiro, formado no curso de bacharelado, exclusivamente. (E7)

Esses depoimentos explicitam que a concepção de formação do enfermeiro é constituída a partir de um modelo de educador e, portanto, é uma formação incindível, de bacharel e licenciado. Ao destacar que a formação do enfermeiro licenciado privilegia a educação, E7 aponta que o processo educativo pode ocorrer em diferentes espaços, não se restringindo ao ambiente escolar. Dessa forma, E7 ressalta que a formação no âmbito da educação não se restringe à licenciatura, mas extrapola a separação dos graus, tornando-se relevante também para a formação do enfermeiro bacharel no desenvolvimento de suas atividades.

A premissa de uma estreita relação entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos na formação do enfermeiro também foi verificada por Mendes e Prudente (2011) com relação aos cursos de graduação em educação física. Os autores identificaram que no cotejamento de matrizes curriculares de cursos de licenciatura e de bacharelado em educação física, haviam conteúdos idênticos oferecidos pelos diferentes graus acadêmicos. Verificou-se que, na área da educação física, as diferenças de formação e de atuação profissional, ainda não estão suficientemente evidenciadas e legitimadas, a ponto de justificar a cisão entre bacharelado e licenciatura.

A respeito da experiência de separação dos graus acadêmicos em outro curso de graduação, ofertado na IES ao qual está inserido, E6 afirma que a cisão entre o bacharelado e a licenciatura no curso de Ciências Biológicas, privilegiou o bacharelado em detrimento da licenciatura. Ao se referir a esse cenário, E6 questiona tal configuração, uma vez que o destaque deveria ser concedido à licenciatura e não ao bacharelado, conforme demonstrado em suas considerações:

Eu sempre falo que a licenciatura é mais do que o bacharel. Porque para ser licenciado, você tem que ter o curso específico na área, que você vai ser professor e mais a formação pedagógica. Eu também não entendo essa possibilidade de separação [entre bacharelado e licenciatura] e na enfermagem eu acho muito complicado. Como seria um curso só de licenciatura? Com carga horária menor? Só com pedagógica, não consigo nem imaginar... Para formarmos um licenciado na enfermagem, nós damos uma boa base na área de bacharel. Qual a experiência que eu tenho de curso cindido... aqui na nossa instituição, por exemplo, as ciências biológicas. O bacharel ficou integral, o dia todo, durante o dia e a licenciatura ficou a noite. Então assim, ao contrário, porque a licenciatura tem que merecer toda a carga do bacharel de formação específica e mais a formação que é a formação didático-pedagógica. Então eu acho complicado. Nós temos que explicar isso para a gestão, para os conselhos, que seria impossível formar um licenciado sem ter uma carga dentro do bacharel. (E6)

Observa-se que entre seis gestores educacionais é consenso a importância da oferta em associação da Licenciatura e do Bacharelado em Enfermagem. Além disso, os sete entrevistados foram unânimes em destacar a relevância da capacitação pedagógica para o exercício da docência por parte do professor universitário. Todavia, observa-se que ainda existem dúvidas e dificuldades na compreensão do papel do enfermeiro licenciado dentro da comunidade acadêmica, bem como da sociedade, no geral. Para os gestores educacionais dos cursos de LBE das UPEs, a separação entre os graus acadêmicos não parece extinguir ambiguidades e conflitos no papel do enfermeiro educador, assim como em cursos de outras áreas do conhecimento, como as Ciências Biológicas, a Educação Física e a Geografia. Ao contrário, a cisão dos graus aprofunda as dicotomias na formação do enfermeiro educador, que historicamente é compreendida pelos cursos de LBE como única e associada.

Nesse sentido, a última categoria elencada neste estudo, procurou identificar nas contribuições dos gestores educacionais, quais foram os principais avanços e dificuldades no processo de implementação da LE, bem como quais são as perspectivas desses profissionais a respeito do futuro da LE.

3.1.4 Os movimentos observados na implementação da Licenciatura em Enfermagem

De acordo com Palumbo (1994) o sucesso ou o fracasso da implementação estão relacionados aos objetivos a serem alcançados, todavia, o autor destaca que o foco da análise de implementação não são os resultados, mas sim os meios, ou seja, o caminho que está sendo ou que foi percorrido. Dessa forma, o objetivo deste trabalho não se detém aos efeitos alcançados pela implementação da LE, no entanto, ao refletirem sobre as questões de seu desenvolvimento nas UPEs, os entrevistados elencaram conquistas alcançadas e desafios a serem enfrentados, bem como ponderações acerca do cenário futuro para a formação de enfermeiros docentes.

Um dos pontos elencados nas entrevistas, como um fator de avanço dos cursos, refere-se à relação estabelecida entre a enfermagem e a educação, considerando essa perspectiva como um ganho na constituição do ser enfermeiro:

Acho que faz uma diferença quando nós pensamos essa composição do campo da saúde com o campo da educação. Acho que tem que ser mostrado com bastante potencial. Não só no nosso curso, mas em outros cursos de licenciatura que eu conheço. Não estou dizendo que é perfeito, de maneira alguma. Acho que há muitas coisas para rever, muitas coisas que nós não conseguimos mesmo por conta da nossa formação, por conta de questões institucionais, por conta dos tempos-espaço, por conta de concepções mesmo, mas acho que de um modo geral é uma perspectiva bastante interessante de formação. (E3)

Mas eu já achei um avanço, porque o 3+1 ele não é bom. Em geral os cursos são assim. Você se forma e no último ano aquele menino que quer ser licenciado, ele só faz a complementação com as disciplinas da educação, didático-pedagógica. E a discussão mais assertiva a respeito da relação enfermagem-ensino e enfermagem-aprendizagem ela fica, para mim, comprometida. (E2)

Observa-se que as explicações de E2 e E3 apontam para o potencial da formação do enfermeiro a partir da associação entre o bacharelado e a licenciatura, apresentando a proximidade entre a área da enfermagem e da educação nesse modelo organizacional. E2 ainda destaca que esse avanço é comprometido com o formato “3+1”, ou seja, a partir da concepção histórica que os cursos de LBE construíram, a oferta associada entre os graus se apresenta, sob o ponto de vista das gestoras, como um avanço na constituição do enfermeiro licenciado, uma vez que se embasa na perspectiva do enfermeiro educador.

Outro fator destacado por um dos gestores educacionais se referiu à visibilidade de outro espaço de trabalho para o enfermeiro, propiciado pela licenciatura. De acordo com E4, pelo fato dos cursos de nível técnico profissionalizante na área da enfermagem serem restritos em termos numéricos, os mesmos não recebem destaque junto aos acadêmicos, à comunidade e aos próprios enfermeiros:

Sobre os avanços eu acho que é a questão de você conseguir enxergar um novo campo de trabalho, que ele sempre existiu, mas que nós não vemos, porque ele é pequeno, é restrito, mas ele existe. Então isso foi, eu acho, um avanço para o jeito das pessoas verem o enfermeiro. Tanto a população lá fora, quanto o próprio grupo da enfermagem ver que existem outras possibilidades, acho que foi um avanço legal. Acho que tudo isso é um avanço para a discussão do trabalho. (E4)

A afirmação de E4 sobre o tempo de existência da educação profissional técnica de nível médio se refere ao período de criação desses cursos na área da enfermagem, que datam da década de 1930 para os auxiliares de enfermagem e, década de 1960, para os técnicos de enfermagem (PAIXÃO, 1979; GERMANO, 2010). Verifica-se, nesse sentido, que a possibilidade de exercício da docência para o enfermeiro em cursos profissionalizantes não é recente. Com relação ao restrito campo de trabalho na educação profissionalizante, apontado por E4, infere-se que a entrevistada aponta para as diferentes possibilidades empregatícias do profissional enfermeiro. Dados da pesquisa realizada pelo Cofen em parceria com a FIOCRUZ, sobre o perfil da enfermagem brasileira, em 2013, identificam que, dentre as atividades empregatícias desenvolvidas pelos enfermeiros, o setor de ensino não alcança um terço do total de participantes do estudo, conforme demonstra o Quadro 13 (MACHADO *et al*, 2015).

Quadro 13 - Enfermeiros por atividade profissional em Instituição de Ensino, Brasil, 2015.

Em atividade	N	%
Sim	81.945	19,8
Não	276.626	66,7
Não responderam	56.141	13,5
Total	414.712	100,0

Fonte: Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil - FIOCRUZ/Cofen (MACHADO *et al*, 2015).

Esse cenário demonstra que a docência enquanto possibilidade de atuação do enfermeiro, embora seja representativa, não é a área na qual se insere aproximadamente 70% dos profissionais, os quais se encontram em outras atividades relacionadas às competências técnicas-científicas do enfermeiro, enquanto bacharel. A pesquisa ainda apontou que, dentre os que desenvolvem atividades de ensino, 70,5% se concentram na educação superior (MACHADO *et al*, 2015), conforme representado no Quadro 14.

Quadro 14 – Quantitativo de enfermeiros docentes por tipo de curso da instituição que atua, Brasil, 2015.

Curso	N	%
Graduação em Enfermagem	57.756	70,5
Curso profissionalizante em Técnico de Enfermagem	17.161	20,9
NR	7.028	8,6
Total	81.945	100,0

Fonte: Adaptado de Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil - FIOCRUZ/Cofen (MACHADO *et al*, 2015).

Compreende-se, dessa forma, a reflexão de E4 sobre a restrição do campo de trabalho do enfermeiro na educação profissionalizante, ou seja, no âmbito de atuação do enfermeiro licenciado. As informações coletadas na pesquisa realizada pela FIOCRUZ e pelo Cofen apontam que, ao desenvolver atividades na docência, os enfermeiros têm optado pela educação superior em detrimento da educação profissional técnica de nível médio (MACHADO *et al*, 2015). Infere-se que entre os fatores que contribuem para esse cenário, a precariedade das condições do exercício da atividade docente, em especial, com relação à remuneração, associada à falta de exigência da LE para o professor universitário influenciam os enfermeiros a privilegiarem a escolha da educação superior para a sua atuação, conforme indicam os relatos:

Acho que um outro dificultador do aluno aderir a fazer a licenciatura é projetando o mercado de trabalho. Nós sabemos que o salário do professor do ensino técnico é baixíssimo, baixíssimo, chega a ser indecente em algumas escolas. Aqui em São Paulo a gente vê que eles não têm muita estabilidade, ou quase nenhuma. Por exemplo, tem muitas escolas que contratam só por seis meses. Daí ele tem que ficar seis meses desvinculado dessa escola para só depois poder voltar. Então é um mercado cruel. E o aluno ele não vê como projeto de vida ser professor de ensino técnico. Nós

perguntamos ao aluno o porquê de ele vir fazer licenciatura. A resposta era sempre a mesma: “porque eu já estou aqui na [nome da universidade], é um curso que é oferecido aqui na [nome da universidade], porque enquanto eu não arrumar trabalho eu posso dar umas aulas, e outra resposta era porque eu quero ser professor do ensino superior”. Então, raríssimos alunos ao longo desses nove anos me disseram “Estou fazendo para dar aula no ensino profissionalizante”. (E1)

Aqui na universidade atualmente por exemplo, nós estamos passando por um período estrutural, financeiro, bastante importante. Nós perdemos aí em torno de 20% do nosso corpo docente. Nós tínhamos, até o início do ano, em torno de 100, nós já chegamos no máximo de 105 docentes, e hoje nós estamos com 88. E aí quando você abre as discussões, a área da licenciatura não é a prioridade, a área da educação não é a prioridade, apesar da especificidade. A carga horária docente acaba ficando bastante pesada, e aquilo que eu te falei, muitos docentes da área da educação, a maioria é enfermeiro, acaba sendo recrutado ou sendo pressionado para ir para as outras áreas, para colaborar em outras áreas... De alguma forma, nós temos conseguido manter os nossos docentes aqui, que não são muitos, da área da educação na área da educação, mas a pressão é grande. (E2)

E, é claro, que tudo isso tem ligação também, na minha visão, com uma certa crise das licenciaturas no Brasil. A questão da formação de professores é muito delicada mesmo. Quem quer ser professor? Quem quer se dedicar a isso? Não dá para desvincular a formação da condição de trabalho. E acho que as universidades onde se tem as licenciaturas estão com uma política bastante perversa no sentido mesmo de investimentos na formação de professores, investimentos na escola pública. Claro que isso existe, existem grupos fortes, existe vontade, mas existe também um movimento que vem trazendo a docência na universidade para uma outra direção, fazendo um afastamento das questões mais voltadas para a própria educação como bem público, acho que a licenciatura conversa muito com isso. Então, com certeza isso chega na enfermagem de um jeito muito forte, porque nós vivemos isso na saúde e nós vivemos isso na educação. Então, acho que é questão mesmo do que significa saúde e educação como bens públicos [...]. (E3)

A docência no Brasil, e aí não foge a licenciatura em enfermagem, a licenciatura, de forma geral, está muito fragilizada. E aí nós falamos assim para o menino: vai ser professor. Ok, vou ganhar quanto? É isso que, inclusive, não oferece, assim... esse entusiasmo. (E6)

As dificuldades enfrentadas pelos cursos de licenciatura no Brasil, foco das reflexões de E1, E3 e E6, são temas da literatura na área que, apontam fatores históricos, sociais, políticos e econômicos como importantes contribuintes para o atual cenário (GATTI, 1997; MINDAL; GUÉRIOS, 2013; ARANHA; SOUZA, 2013; GRABOWSK, 2013; CORRÊA; MARQUES, 2016; RAMOS, 2017). Associada a essa questão, destaca-se uma situação específica da área da saúde, a partir da criação do SUS, que impactou no mundo do trabalho da enfermagem. Em 1994 foi criado o Programa Saúde da Família (PSF), com o propósito de reorganização os serviços de saúde a partir da atenção básica, considerando as demandas a serem atendidas e as práticas de saúde embasadas na concepção de saúde do SUS (MAGNAGO; PIERANTONI, 2015). O PSF foi composto a partir de uma equipe mínima de profissionais da saúde, dentre eles, o enfermeiro, o auxiliar de enfermagem ou o técnico de enfermagem, o médico e os agentes

comunitários de saúde, sendo em 2006, transformado em Estratégia de Saúde da Família (ESF). De acordo com Ximenes Neto *et al* (2008) a ESF ampliou os empregos destinados aos auxiliares e/ou técnicos de enfermagem, com melhorias salariais, em uma nova perspectiva de práticas de saúde, incorporando o enfoque da prevenção e promoção da saúde, para além das atividades exercidas no ambiente hospitalar, que se concentram nas questões de técnicas e cuidados procedimentais.

Destaca-se que as mudanças no mundo empregatício dos auxiliares e técnicos de enfermagem demandaram, por sua vez, transformações nos cursos formadores desses profissionais. Dessa forma, infere-se que o aumento da demanda por auxiliares e técnicos de enfermagem entre meados da década de 1990 e dos anos 2000, a partir do expressivo crescimento das ESF, conforme demonstram os dados do Quadro 15, trouxe incremento das possibilidades de inserção do enfermeiro licenciado na capacitação desses profissionais.

Quadro 15 – Número de Equipes de Saúde da Família implantadas, de acordo com o mês e ano, 2001-2018, Brasil.

Mês/Ano	Número ESF	%
Março 2001	9.563	-
Dezembro 2006	27.000	182,34
Julho 2011	32.614	20,79
Julho 2016	41.370	26,85
Janeiro 2018	43.741	5,73

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Departamento de Atenção Básica (2010) *apud* Lopes (2011) e e-GESTOR (2018).

Todavia, observa-se que, embora o crescimento das ESFs tenha se mantido, o ritmo de crescimento a partir dos anos 2007 diminuiu expressivamente se comparado ao quinquênio anterior. Esse cenário contribuiu para a redução das possibilidades empregatícias do enfermeiro licenciado, culminando com a estabilização e/ou precarização das condições de trabalho nos cursos profissionalizantes da área da enfermagem, incluindo, as questões referentes à remuneração.

Outro ponto a ser discutido se refere às condições trabalhistas dos enfermeiros licenciados. Conforme destacado por E1, os docentes enfermeiros inseridos na educação profissional de nível médio são, predominantemente, contratados como prestadores de serviço, a partir da demanda dos cursos. Os estudos na área apontam que o vínculo empregatício entre o enfermeiro docente e a instituição de ensino se estabelece sob a forma de prestação de serviços, a partir da rotatividade das turmas, com baixos salários embasados na quantidade de hora/aula trabalhada, falta de condições e estrutura para o desenvolvimento das atividades e

pouca perspectiva de crescimento na instituição (FERREIRA JUNIOR, 2008; LIMA; APOLLINÁRIO, 2011; SGARBI, 2015).

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação, E1 argumenta sobre a qualidade da formação dos profissionais de nível médio na enfermagem. A partir dessa colocação, o entrevistado reflete a respeito da relevância do ensino ofertado a esse profissional. A preocupação de E1 com a formação do contingente de auxiliares e técnicos de enfermagem no país é compartilhada por outros gestores, que reiteram a importância do ensino ser oferecido por enfermeiros licenciados, contemplando as dimensões pedagógicas do processo ensino-aprendizagem:

Nós temos aí 75% da nossa força de trabalho concentrada nos técnicos. A pergunta é: quem está ensinando esses técnicos? Quem está dando aula nesses cursos? Com que capacitação? (E1)

Essa teia de relações, ela é bastante tensionada por entendimentos do que é a licenciatura, da importância da formação do licenciado para a formação técnica no Brasil. Até porque nós temos um contingente majoritário de técnicos e auxiliares em formação no Brasil, e há de se pensar quem está formando esse contingente. É uma pena que tenha ocorrido nos últimos anos, o fechamento de muitos cursos de licenciatura, e isso me preocupa. Por que que me preocupa? Porque na mão de quem que vai ficar a formação profissionalizante desse país? Do Ministério da Saúde? Das faculdades de medicina? Na mão de quem que vai ficar? (E2)

Eu acho que esses alunos que estão saindo, eles têm mais condições de assumir. **Porque eles assumem de qualquer jeito. Com condições ou sem condições**, eles não acham emprego e vão dar aula no técnico. E assim, de uma certa forma, a gente fez isso no passado de uma forma muito empírica. Hoje eles já têm uma outra condição. Então eu espero que isso seja uma possibilidade que esse técnico também saia melhor. (E4)

A apreensão dos gestores a respeito da formação dos profissionais técnicos na área da enfermagem se justifica uma vez que 77% do quantitativo de profissionais na área da enfermagem são auxiliares ou técnicos de enfermagem, sendo os 23% restantes, enfermeiros (MACHADO *et al.*, 2015). De acordo com E7, além das questões inerentes à educação profissional, o enfermeiro deve se atentar para a constante formação a ser ofertada à equipe de enfermagem que se encontra sob a sua responsabilidade. O entrevistado ainda destaca que essa perspectiva já era contemplada na formação do bacharel, mas os conhecimentos pedagógicos pertinentes à licenciatura garantem maior embasamento na área, conforme demonstra seu depoimento:

Se eu não tenho uma formação que me permita medir competências e habilidades dentro da licenciatura, como eu vou me responsabilizar pela formação continuada ou permanente do meu corpo de enfermagem, por exemplo? Então nós já trabalhávamos

isso, mesmo quando o curso era só bacharelado, mas nós pensamos que isso pode ser melhor organizado e a licenciatura e vem conseguindo fazer isso. (E7)

Destaca-se, a partir da visão dos entrevistados que, concomitante à preocupação a respeito da formação dos técnicos de enfermagem, existem discussões a respeito de outros espaços de aplicabilidade dos conhecimentos pedagógicos adquiridos. Dois gestores destacaram o perfil educador que o enfermeiro vem assumindo nos serviços de saúde, não restringindo a aplicação dos conhecimentos pedagógicos às escolas de educação básica e de educação técnica profissionalizante, mas extrapolando tais conhecimentos para a sua aplicação na educação em saúde e na educação continuada da equipe de enfermagem, conforme representado abaixo:

Eu vejo a fusão dos cursos. Fora que um enfermeiro que sai com a formação pedagógica, ele sai melhor preparado para qualquer situação, mesmo que **trabalhe em outras práticas, clínicas, formação primária**... A formação pedagógica dele é válida. Eu acho muito ruim ter separado. (E1, grifos da autora)

Mas eu acho que a formação do enfermeiro com bacharelado e licenciatura ela é importante para esse enfermeiro, independente dele trabalhar, vou usar a expressão, como professor. Eu acho que a formação, a licenciatura em enfermagem, eu não consigo separar. Eu acho que ela qualifica um enfermeiro que vai trabalhar lá na atenção básica, em uma equipe de saúde da família, lá na unidade de terapia intensiva, no SAMU, ou em qualquer espaço que ele venha a se inserir. (E7)

Vale destacar que a associação que os gestores estabelecem entre a relevância dos conhecimentos pedagógicos para a formação do enfermeiro e sua aplicabilidade em atividades de educação em saúde e de educação continuada, ratifica a tese defendida por este trabalho de que, a formação do enfermeiro, historicamente, vem se constituindo associada às suas atividades de educador na área da saúde, independente do grau obtido em sua graduação inicial. Dessa forma, a associação entre a Licenciatura e o Bacharelado em Enfermagem construída pelos cursos de graduação ao longo das décadas, fortaleceu a concepção do enfermeiro educador. A partir das contribuições dos entrevistados observa-se a conservação da perspectiva do enfermeiro educador, por meio da aplicação de conhecimentos pedagógicos e específicos, articulados a partir da Licenciatura e do Bacharelado em Enfermagem, apesar do tensionamento ocasionado pela política de formação de professores no sentido da separação da oferta dos graus acadêmicos.

Tal análise encontra respaldo na postura do curso ao qual E4 coordena, a partir de sua observação transcrita abaixo:

O currículo novo tem muita parte teórica que ainda fala da licenciatura, apesar do currículo não ser mais licenciatura. Ficou resquícios da LE. Antes a gente só tinha didática lá no primeiro ano e pronto. Agora a gente ainda tem educação em saúde, algumas coisas que parecem picadas, como parte de um currículo que não é mais licenciatura, mas ainda tem algumas coisas. (E4)

De acordo com E4, o currículo atual do curso contempla apenas o grau de bacharelado, uma vez que o CEE orientou a separação da oferta entre a licenciatura e o bacharelado. Todavia, infere-se que, apesar do direcionamento do CEE, os *burocratas de la calle* inseridos no curso encontraram uma possibilidade de continuar ofertando algumas disciplinas pedagógicas na formação do enfermeiro bacharel. Uma vez que os *burocratas de la calle*:

En su trabajo interactúan directamente con los ciudadanos y gozan básicamente de gran discrecionalidad en el desempeño de sus funciones... Muy apropiadamente se puede decir que los burócratas menores, de ventanilla, piso, a nivel de calle, son en verdad los policymakers en sus respectivas áreas de trabajo (VILLANUEVA,³²2014, p. 81).

Villanueva (2014) aponta que a adesão à implementação de uma política não depende apenas dos altos níveis governamentais, mas, de fato, encontra ou não respaldo no trabalho desenvolvido por profissionais que atuam colocando em ação o que está proposto em lei e normas. Observa-se, portanto, uma postura de resistência dos *burocratas de la calle* do curso de E4 no que se refere à determinação do MEC sobre a separação da Licenciatura e do Bacharelado em Enfermagem. Infere-se que, apesar de atenderem às orientações do CEE, os microimplementadores procuraram uma possibilidade de enfrentamento ao manterem conteúdos pedagógicos na formação do enfermeiro bacharel. Ressalta-se que essa conduta demonstra a perspectiva predominante no curso de que o perfil do enfermeiro, mesmo em se tratando apenas do bacharel, deve contemplar os conteúdos pedagógicos para a constituição do enfermeiro educador, atendendo às orientações das DCEnf de 2001.

A respeito do posicionamento que os cursos de LE assumem no cenário da formação de enfermeiros no país, E1, E2 e E6 destacam que há um consenso entre os docentes inseridos na LE a respeito de sua relevância e de sua manutenção enquanto processo formativo para o enfermeiro. Os entrevistados destacam que:

O grupo da licenciatura é forte, é unido, mas é pequeno. Nós temos só 22 cursos de LE no Brasil, parece. Isso dentro do universo da enfermagem é uma pontinha. Mas eu vejo um movimento político em lutar, em investir, em reivindicar as coisas, em

³² Em seu trabalho eles interagem diretamente com os cidadãos e desfrutam basicamente de grande discricção no desempenho de suas funções ... Muito apropriadamente pode-se dizer que os burocratas menores, da janela, chão, ao nível da rua, são na verdade os formuladores de políticas em seus respectivos áreas de trabalho (tradução da autora).

trabalhar dentro dos próprios cursos. Eu vejo um grupo muito motivado para que essa licenciatura continue caminhando num formato um pouco melhor. (E1)

É pensar assim, o que esses cursos foram, o que eles representam, o que eles tem sido, como que tem se dado a docência na educação profissional, as influências que a docência na educação profissional tem para formação do trabalhador técnico, como que isso chega lá na ponta, lá no atendimento do usuário, da comunidade... Acho que olhar para essa questão da formação de professores, olhar para licenciatura, é discutir afinal de contas que formação, que sistema de saúde nós queremos, que SUS é esse que nós defendemos. Então, eu acho que faz muito sentido. Agora, acho que, é claro, não é uma conversa só dos envolvidos com a licenciatura. Acho que falta nós termos, realmente, um engajamento maior, dos colegas professores, dos colegas enfermeiros, terem a possibilidade de vamos olhar para isso? O que isso significa? (E2)

Na verdade, nós temos poucos cursos fechando, ainda muita dificuldade de entendimento da própria proposta da licenciatura. Dificuldades mesmo de levar isso para os espaços amplos em que se discute ensino na enfermagem. Mas acho que também não dá para negar que no SENADEN de Belém do Pará, em 2012, até o próximo congresso agora nesse ano [da ABEn], eu acho que houve alguns espaços abertos para, pelo menos, começarmos de novo, coletivamente, a olhar para os cursos de licenciatura, a compreendê-los, a fazer realmente uma discussão política desses cursos, entendê-los no contexto da universidade. Então, o que eu percebo é: é um momento delicado, não dá para negar, porque eu acho que nós estamos com muita coisa para compreender. É retomar de história, é momento de rever diretrizes curriculares, é legislação nova para as licenciaturas de um modo geral, colocando na roda, nós vamos precisar olhar para isso. Mas eu sinto também que nas conversas com os coordenadores dos cursos, com os docentes, existem muitas pessoas engajadas, comprometidas, com vontade mesmo de fazer uma discussão séria sobre as licenciaturas. (E3)

Penso que nós temos que defender com unhas e dentes que a formação do licenciado em enfermagem é fundamental. A gente tem que defender com convicção que é diferente daquele que não passou. Nós, eu e a E5 participamos desse grupo nacional [das LE]. Enfim, acho que isso é legal, tem que estar lá com eles, tem que estar lá discutindo, porque clareza que a licenciatura é importante nós temos, mas como fazer para ela continuar... (E6)

Pode-se observar que os depoimentos explicitam a importância de espaços políticos para as reflexões a respeito da LE e das questões relacionadas, em especial, as DCN de 2015 para as licenciaturas e as novas diretrizes para a enfermagem que estão em construção. Ressalta-se a importância da participação dos enfermeiros, em especial, dos enfermeiros docentes nos processos de construção coletiva a respeito do ensino da LE.

Nesse sentido, as declarações dos entrevistados apontam como os espaços proporcionados pela ABEn colaboram na construção dos debates coletivos, envolvendo a categoria, em especial, por meio dos SENADENs. Dessa forma, Vale e Fernandes (2006, p. 417) destacam que a ABEn dedica “uma grande parcela de seu trabalho, às questões da educação em enfermagem, em parceria com os órgãos formadores e com as instâncias do Ministério da Educação que se destinam a regulamentar e avaliar a formação de profissionais da área da saúde”.

Aprofundando a reflexão a respeito da inserção do enfermeiro licenciado no mundo do trabalho, E6 defende a obrigatoriedade da formação em licenciatura para que o enfermeiro possa atuar na educação técnica profissionalizante de nível médio, conforme demonstra sua declaração:

Quem tem que assumir os cursos de formação do nível técnico é o enfermeiro licenciado. Eu sempre defendo isso, só que nós temos pouca força política, não sei se é força política, nós precisávamos ter mais força. Nós tínhamos que pressionar as secretarias estaduais de educação para quando abrir concurso, aqui no estado do Paraná nós temos escolas técnicas estaduais, o concurso ter critério. Tem que ter licenciatura, não pode ser [somente] enfermeiro. Então nós temos que pressionar nesse sentido. Tem que ir pressionando, curso técnico na escola técnica, quem está trabalhando? Tem que ser enfermeiro licenciado. Mas nós estamos muito fragilizados nesse momento. (E6)

Entende-se que o cumprimento da obrigatoriedade da formação pedagógica para o desenvolvimento da docência na educação profissional técnica de nível médio seja uma construção coletiva da área da enfermagem. Uma vez que envolve os enfermeiros, bacharéis e licenciados, as instituições de educação profissionalizante e superior, os estudantes, a ABEn e o Cofen, enquanto órgãos representativos da categoria no âmbito educacional e profissional, respectivamente, constituiu-se como um movimento dialético na configuração das políticas de formação de professores e de enfermeiros.

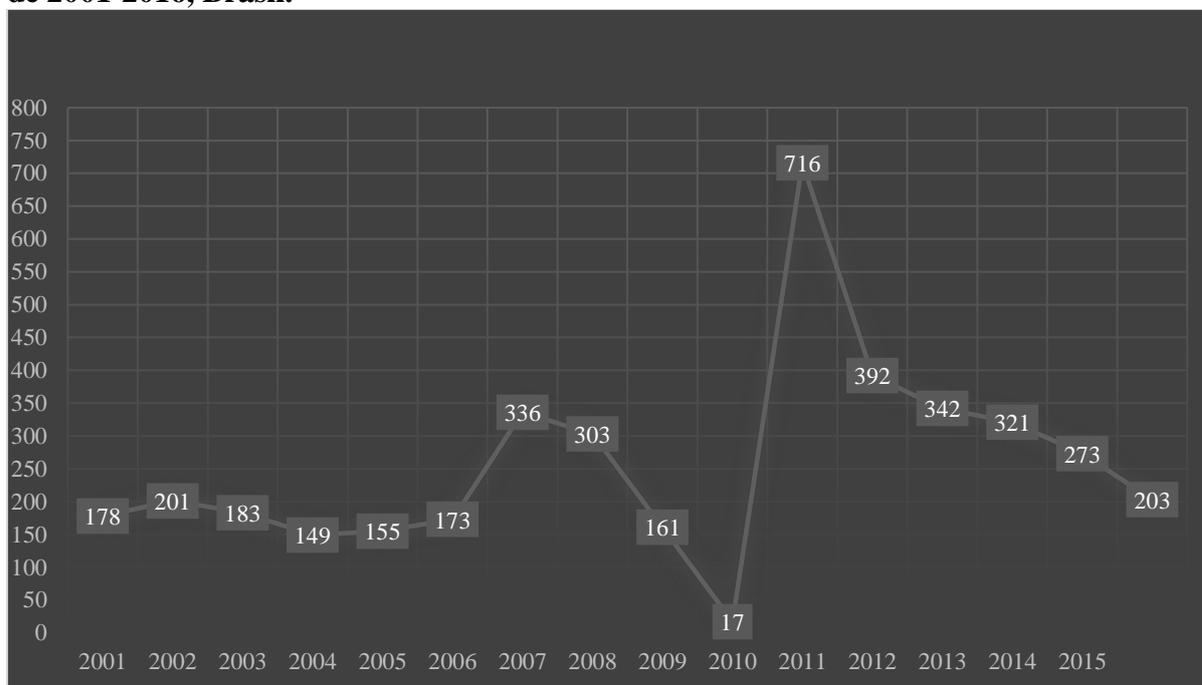
Além da problemática envolvendo o investimento e a valorização das licenciaturas, E1, E2 e E5 referem que as dificuldades enfrentadas pelos cursos se concentram em questões estruturais, financeiras, políticas, inerentes não somente aos cursos de LBE, mas a toda a educação superior brasileira, conforme indicam as explicações:

Então assim, são questões políticas, são questões pessoais dos alunos, a concorrência que nós temos da própria instituição, que além das residências, nós temos especialização também. É esse ano, então, nós paramos para rever se vamos continuar com o curso, porque o gasto com o curso é grande. É pago um docente, tudo o que envolve um curso, porque é um curso, tem projeto pedagógico, mas para 16 alunos. Dentro de um contexto de uma universidade pública, isso é muito complicado. Então nós temos repensado sim, em manter ou não o curso. Eu vou me aposentar também. Como não está tendo reposição de docente, para minha saída teria que ter uma outra pessoa para ficar na licenciatura, mas as pessoas não querem saber do curso. Nós estamos revendo se vai ficar, se vai ficar no mesmo formato, se vai colocar a licenciatura junto com o bacharelado. Então nós estamos fazendo aí uma chuva de ideias de como trabalhar daqui para frente, pela falta docente, por esse número baixo de alunos. Então acho que essas são as coisas mais impactantes do curso. (E1)

Nós vamos formar com 10 alunos, entraram 40, mas nessa turma tem 10, porquê da turma verdadeira são só quatro, tem seis que ficaram anteriores, então deu uma turma de 10. (E5)

As reflexões de E1 e E5 remetem à problemática enfrentada na manutenção dos cursos de graduação públicos no que se refere à evasão e, conseqüente diminuição do número de concluintes. De acordo com Gatti (1997), entre as licenciaturas a evasão ocorre com maior frequência em cursos que apresentam maiores exigências curriculares. Para a autora a associação de maiores exigências na formação e as precárias condições de trabalho do futuro docente resultam na diminuição do número de concluintes dos cursos. Com relação ao número de concluintes dos cursos de LE, o Gráfico 2 demonstra a evolução desse quantitativo no período de 2001 a 2016.

Gráfico 2 – Número de concluintes dos cursos de Licenciatura em Enfermagem no período de 2001-2016, Brasil.



Fonte: elaborado pela autora a partir das Sinopses da Educação Superior 2001-2016 (INEP, 2018).

Observa-se que há uma flutuação no quantitativo de número de concluintes entre os anos de 2001 a 2010, assim como o observado no número de cursos identificados pelo INEP, conforme já demonstrado no Quadro 2, no segundo capítulo. No entanto, o Gráfico 2 demonstra que a partir de 2011 ocorre uma diminuição, a princípio brusca e, posteriormente, progressiva embora constante, do número de concluintes, ou seja, do quantitativo de enfermeiros licenciados formados. É importante ressaltar que esses números expressam não somente dados de evasão dos acadêmicos, mas também representam a diminuição na oferta do número de cursos de LE. Embora o aprofundamento desse tema não seja o objetivo deste estudo, ressalta-se a relevância do fenômeno observado, uma vez que para a manutenção da oferta dos cursos

de licenciatura pelas IES públicas, devido ao investimento dos recursos por parte dos entes federados, as informações a respeito de evasão e de conclusão são importantes aspectos a serem considerados. Em especial, a representação desse cenário aponta para as fragilidades da reforma pretendida para o MEC para as licenciaturas, a partir da cisão do bacharelado, em especial, relacionada aos cursos de LBE, constituindo-se como um dos pilares para as discussões e negociações das políticas de educação e de saúde para a formação de enfermeiros licenciados.

Apesar da observação relatada pelos gestores a respeito da baixa atratividade junto aos discentes do exercício da docência na educação profissional de nível técnico, que se agrava com a crise instaladas nas instituições, especialmente, considerando os cortes com os recursos para as áreas sociais, como a educação, os entrevistados apontaram que a formação pedagógica é bem avaliada pelos acadêmicos. Em especial, o estágio curricular supervisionado da licenciatura, desenvolvido nas escolas técnicas, recebe destaque de acordo com os depoimentos:

Como o curso deu uma melhora grande de qualidade, isso espalha na escola, o que é bom e o que é ruim. Então eles [acadêmicos] têm vindo fazer por muita indicação dos colegas que fizeram. Assim “vai fazer, é muito bom, vale muito a pena”. Então os que têm vindo, têm vindo com essa recomendação e com esse desejo de serem professores. Mas não para o ensino técnico. (E1)

E assim, quando o pessoal começou com as disciplinas de licenciatura, que começam no segundo ano, eles [acadêmicos] não estavam entendendo muito bem o que estava acontecendo, e não davam importância para as disciplinas, aquelas disciplinas que [...] “ah vou passar porque aí já resolvo logo”, “é obrigatório então vou fazer”. Quando eles entraram no quarto ano, que eles começaram o estágio, aí eles começaram a gostar do processo, isso da turma que saiu e da turma que está terminando o estágio agora. Então o que eu tenho conversado com eles é isso “ah eu gostei muito, é outro jeito de trabalhar, é outra visão, eu não sabia que a enfermagem fazia isso”. Então nesse ponto foi muito positivo o trabalho que eles desenvolveram, tanto no quarto quanto no quinto ano. (E4)

Sempre mostrar que a nossa formação, que aqui nós temos outras instituições que trabalham o bacharelado, o nosso aluno tem uma diferença, que é inevitável. E assim, uma coisa que é bacana, que a E5 fala isso e eu tenho percebido, muitas vezes o estágio da docência do último ano, que a gente faz no quarto ano, no último ano. A gente tem atividade desde o primeiro, mas ele vai ser professor, assumir, lá no quarto ano. E aí, muitas vezes, eu vou reproduzir o que ela fala assim, meio que salva, às vezes um menino não passou em clínica, mas aí quando ele se coloca no papel de professor, ele fala assim: “gente como que eu tenho que estudar um monte! Estudei muita coisa, agora eu posso fazer um concurso que eu sei!” Então, esse elemento é importante também. (E6)

As contribuições dos entrevistados demonstram que ocorre um progressivo envolvimento e amadurecimento dos acadêmicos com relação à Licenciatura em Enfermagem. Em especial, observa-se que a ênfase recai sobre docência no ensino técnico profissionalizante de nível médio, implementado ao final dos cursos, como o último estágio curricular da

licenciatura. Infere-se que a realização dos estágios da licenciatura proporciona a aproximação entre a teoria e a prática, voltadas a um contexto mais próximo do campo da enfermagem. Dessa forma, a partir da construção em um cenário real, em uma escola profissionalizante de nível médio, as concepções presentes nos marcos legais da licenciatura, destacadas nas DCN de 2002 e de 2015, e pautadas na aproximação da instituição à construção histórica, material e social da escola são consolidadas na constituição do enfermeiro licenciado.

Observa-se, ainda, que os cursos já estão em discussão interna a respeito das novas diretrizes curriculares para a graduação em enfermagem que vêm sendo discutidas por representantes da ABEn e do MEC, sendo a LE um dos pontos relevantes para a área, conforme afirma E7:

Com relação às licenciaturas eu acho que a minha esperança está nas novas diretrizes para a enfermagem. Nós conseguimos colocar nas diretrizes toda uma sessão relativa às licenciaturas. Eu espero que as forças de resistência desse país não tirem isso de lá, porque nós sabemos que as licenciaturas sempre foram um apêndice nas diretrizes. Nós tínhamos lá uma linhazinha das licenciaturas, e agora na nova minuta que caiu já lá no Conselho Nacional, nós já temos toda uma seção que fala sobre a formação do licenciado no Brasil. (E2)

Inclusive nós discutimos recentemente a minuta que está em pauta, que a gente não sabe quando vai ser aprovada, das novas diretrizes para a enfermagem, e ela então vai falar sobre a licenciatura em enfermagem. Sobre a licenciatura em enfermagem, ela diz o seguinte: a licenciatura em enfermagem é reconhecida como curso de enfermagem que integra a formação do enfermeiro licenciado, não tendo caráter complementar [...], além do perfil anteriormente descrito, o curso de licenciatura, ele espera que o ingresso tenha a formação para o exercício da docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. Além do trabalho como professor, o enfermeiro licenciado poderá exercer atividades de gestão educacional no contexto da educação. Então, além do perfil anteriormente descrito... então nós pretendemos, temos a compreensão da necessidade de manter esse para além, com a necessidade de manter a licenciatura, atrelada ao bacharelado. (E7)

Vale ressaltar que a ABEn vem compartilhando em sua *homepage* os estudos e discussões que vem sendo realizados a respeito do ensino em enfermagem no Brasil, por meio de sua seção ABEn-educação. Entre os documentos disponibilizados na página, é possível encontrar a minuta de propostas para as novas diretrizes da enfermagem. Destaca-se que o Grupo Relator dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura vem acompanhando as discussões e, a partir da construção de uma nova redação para a temática LE que se encontra inserida na minuta, a mesma foi socializada e discutida por e-mail com os demais membros do grupo, sendo, posteriormente, encaminhada à ABEn nacional. Até o término da escrita deste trabalho, a minuta com a proposta das novas diretrizes ainda se encontra em discussão, assim como a questão da LE, que será um dos temas a serem discutidos no SENADEn de 2018, a se realizar no início do mês de junho.

Nesse sentido, o objetivo desse capítulo foi o de identificar como ocorreu o processo de implementação da LE nas universidades públicas estaduais brasileiras, considerando os atores e o contexto envolvidos, a partir da visão dos gestores educacionais. Ao contemplar as categorias de análise geradas a partir dos depoimentos dos entrevistados, foi possível verificar que a criação e os primórdios da implementação dos cursos de LE envolveram atores que traziam em suas trajetórias profissionais o contato e/ou a formação na área da educação. Observou-se que, associado a esse fator, diferentes condicionantes, relacionados ao corpo docente, à estrutura física e a existência prévia de outros cursos de licenciatura, foram considerados de forma a colaborar para a inserção dos cursos de LE. Além desses fatores, os cursos puderam participar, em diferentes momentos da implementação, de programas governamentais com o propósito de incentivar as licenciaturas. Dessa forma, a primeira categoria analisada revelou uma conjuntura de fatores que, articulados, colaboraram para o contexto da criação e implementação da LE nas UPEs participantes, todavia, elenca-se, enquanto fator privilegiante, a base material dos atores envolvidos ancorada na área da educação.

Outros aspectos inferidos a partir das contribuições dos entrevistados conduziram a segunda categoria de análise, baseada na relação que os atores, microimplementadores, desenvolveram com o curso de LBE, a partir da visão dos gestores educacionais. Destaca-se a dificuldade de maior interação entre os docentes da área específica e da área pedagógica no curso que apresenta a oferta separada da licenciatura e do bacharelado. No entanto, de acordo com dois gestores inseridos em cursos que articulam a oferta dos graus acadêmicos também é possível observar resistência entre os docentes da área específica a respeito da LE, demonstrando que a questão da formação de enfermeiros licenciados ainda necessita de debates mais amplos dentro da área da enfermagem. Nesse sentido, os gestores destacaram que em determinadas situações, que envolveram questões políticas internas e externas às IES relacionadas, respectivamente, à gestão institucional e os CEE, houveram embates no sentido de comprovar a relevância da LE.

Dessa forma, a terceira categoria analisada demonstrou que os sete gestores educacionais participantes da pesquisa afirmaram que a formação pedagógica é relevante para o exercício da docência na educação técnica de nível médio, além de destacarem a importância dos conhecimentos pedagógicos para a atuação do enfermeiro educador, papel que vem sendo construído historicamente na área pelos cursos de LBE. Nesse sentido, verifica-se que a oferta associada da Licenciatura e do Bacharelado em Enfermagem se constitui como o percurso de escolha para os cursos, uma vez que o conceito trabalhado pelos mesmos, expresso nas matrizes

curriculares e nas declarações dos entrevistados, se respalda na formação do enfermeiro educador.

Por fim, enquanto última categoria elencada, os entrevistados também colocaram suas construções pessoais a respeito do movimento vivenciado na implementação da LE. Destaca-se a preocupação dos gestores a respeito da oferta de ensino de qualidade aos cursos técnicos-profissionalizantes da área, além das questões pertinentes aos licenciandos em enfermagem, no que se refere ao mundo do trabalho. Entre os desafios elencados pelos gestores a respeito da implementação da LE, destaca-se a própria crise das licenciaturas no país. Todavia, os gestores ressaltam a organização e movimentação política que os envolvidos com a LE vêm articulando, no sentido de manter as discussões atualizadas com o momento de mudanças pelo qual vem passando a formação de professores e de enfermeiros.

Em suma, as entrevistas revelam que o cenário analisado aponta para consolidações acerca da construção histórica de formação do enfermeiro, educador, bacharel, licenciado, atuante na educação técnica profissionalizante, na educação em saúde e na educação permanente e em serviço. Além disso, embora ocorram momentos de questionamento por parte de docentes, de membros da gestão institucional e dos CEE a respeito da LE, os cursos de LBE das UPEs, em sua maioria, continuam se organizando de maneira articulada entre os graus acadêmicos para a formação do enfermeiro licenciado. Essa postura demonstra que as orientações do MEC para a cisão dos graus não são compreendidas pela área como viável para a formação do enfermeiro licenciado e, que os cursos vêm se organizando com base na autonomia universitária, enquanto IES componentes de seus respectivos sistemas estaduais de ensino, estabelecendo importantes discussões na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Licenciatura em Enfermagem foi criada ao final da década de 1960 e vem sendo ofertada associada ao Bacharelado em Enfermagem, na formação do enfermeiro licenciado para a atuação na educação básica, em especial, na educação profissional técnica de nível médio. Dessa forma, a configuração dos cursos de LE se insere a partir de uma área de interseção entre a enfermagem e a educação, tendo que contemplar as determinações de formação nas áreas citadas, além dos debates a respeito da compreensão e da articulação das políticas públicas educacionais.

Todavia, os marcos normativos e regulatórios da política de educação superior brasileira vêm direcionando a separação da oferta da licenciatura e do bacharelado pelos cursos de graduação, com o intuito de melhoria na formação do professor. Vale ressaltar que o sistema de regulação e avaliação implementado pelo MEC, conforme a organização dos sistemas de ensino dentro do pacto federativo, destina-se às IES federais e privadas. Nesse sentido, o estudo questionou como a Licenciatura em Enfermagem vem sendo implementada nas universidades públicas estaduais? E por quê são implementadas dessa forma? Quais embates, avanços e entraves ocorrem na implementação da Licenciatura em Enfermagem? Quem são e quais os papéis desempenhados pelos gestores educacionais envolvidos nesse processo?

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho foi analisar o processo de implementação da Licenciatura em Enfermagem nas universidades públicas estaduais do Brasil, a partir das Diretrizes Curriculares analisar o processo de implementação da Licenciatura em Enfermagem nas universidades públicas estaduais do Brasil, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em enfermagem e de formação de professores, de 2001 e de 2002, respectivamente. Compreende-se que estas questões estão relacionadas à implementação da política de formação de professores que, associada à formação do enfermeiro, implica em um intrínseco processo de articulação, discussão e análise dos aspectos oriundos da educação e da enfermagem, por uma série de múltiplos atores, a fim de proporcionar a formação do enfermeiro licenciado.

A partir desse cenário, buscou-se o embasamento teórico-científico para o desenvolvimento deste trabalho, pautado em autores inseridos no campo de análise de políticas públicas, sob o enfoque do processo de implementação da política.

Ao analisar a política nacional voltada para a formação de professores e sua intersecção com a Licenciatura em Enfermagem, a pesquisa procurou explicitar as ações desencadeadas pelo Ministério da Educação e sua configuração ao longo dos anos 2000.

Dessa forma, a revisão bibliográfica apresentada na introdução, composta por teses, dissertações, artigos científicos, capítulos de livros e livros, bem como o estudo documental realizado a partir dos marcos normativos e regulatórios da política de educação superior, colaboraram na discussão do contexto da política de formação de professores, iniciadas com a LDB de 1996 e aprofundadas, a partir dos anos 2000. Em especial, observou-se nos documentos relacionados à formação de professores a intencionalidade do Estado educador em melhorar a qualidade da educação ofertada, a partir da influência das transformações internacionais relacionadas à educação, tendo como foco os currículos dos cursos de graduação, incluindo o de formação de professores e de enfermeiros.

Entre as medidas elencadas pelo MEC no início dos anos 2000 para o cumprimento desse objetivo, encontram-se os marcos regulatórios e avaliativos dos cursos, como as diretrizes para os cursos de graduação em enfermagem e as diretrizes para a formação de professores, de 2001 e 2002, respectivamente. A pesquisa demonstrou que uma vez que se constituem enquanto diretrizes para a organização curricular dos cursos, os mesmos procuraram atender às orientações, engendrando discussões e mudanças curriculares em seus PPs. Todavia, o Estado educador brasileiro optou pelo caminho da avaliação enquanto norteador de seus parâmetros de qualidade educacional. Nesse sentido, enquanto medidas normativas e regulatórias implementadas ao longo dos anos 2000, criou o SINAES, o sistema e-MEC e a Lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009. Entretanto, tais medidas são direcionadas às IES diretamente acompanhadas pelo MEC, ou seja, as IES federais e as privadas. A partir da configuração do federalismo brasileiro, que estabelece a autonomia e a cooperação entre os entes federativos, compreende-se que as IES públicas estaduais não se inserem entre as IES a serem avaliadas pelo MEC, cabendo aos sistemas estaduais de ensino nas quais as UPEs estão inseridas, a gestão e a avaliação sobre os cursos de graduação ofertados. Esse foi o ponto de convergência para o objeto deste estudo, o processo de implementação da LE nas UPEs.

Destaca-se que a enfermagem brasileira apresenta divisões na sua organização, em nível médio e de graduação, sendo o ensino da enfermagem voltado aos profissionais técnicos utilizado enquanto argumento para a criação da LE. Os cursos de LE foram estruturados de forma a serem associados aos bacharelados, estabelecendo a relação entre a área específica e a área de formação pedagógica. Após a análise da literatura e dos documentos direcionados à formação do enfermeiro, assim como das publicações da ABEn, a pesquisa revelou que desde os

primórdios da formação do enfermeiro no país, discute-se o perfil de educador desse profissional, seja em nível individual ou coletivo.

Cabe ressaltar que, apesar da formação do enfermeiro licenciado associar conhecimentos advindo de duas grandes áreas, como a educação e a saúde, não se encontrou um documento que discuta as especificidades e os meandros da LE. Para a organização dos currículos, os cursos de LE das UPES devem se atentar para os direcionamentos da política de formação de professores, associados à política para a formação de enfermeiros, inseridos em seus contextos de sistema de ensino estaduais. Infere-se que, uma vez que não há um único elemento norteador para a implementação da LE, mas uma composição de documentos a partir dos marcos normativos e regulatórios das áreas da educação e da enfermagem, existe um precedente para uma variedade de (re)interpretações a respeito dos mesmos. Tal constatação, levou a autora a concluir que o movimento observado nas políticas de educação e de saúde é contraditório para a formação do enfermeiro licenciado. Enquanto as DCN de 2002 e de 2015 incidem sobre a cisão do bacharelado e da licenciatura, as DCEnf de 2001 apontam para a formação de um enfermeiro com perfil de educador, a partir do ensino em enfermagem, embora não condicionem essa formação à licenciatura. No entanto, infere-se que os cursos de LBE capacitam para as duas formações, constituindo-se enquanto um caminho para o atendimento à formação do enfermeiro apto a atuar na educação em saúde, individual e coletiva, ou, ainda, na educação permanente de sua equipe de enfermagem. Observa-se, nesse sentido, na formação do enfermeiro, educador, a confluência histórica na oferta dos graus de bacharel e licenciado pelas IES, o que se caracteriza como o primeiro ponto de comprovação da tese defendida por este trabalho.

Prosseguindo a pesquisa apreendeu e discriminou as matrizes curriculares dos cursos de LE, identificando os fatores caracterizadores da relação estabelecida entre o bacharelado e a licenciatura, com vistas a explicitar a materialização da política pelas instituições do sistema estadual. Para tal, procedeu-se à análise documental das matrizes curriculares dos nove cursos de LBE das UPES. A princípio, verificou-se que ao longo dos anos, a quantidade de cursos de LE vem sendo inferior ao quantitativo de cursos de Bacharelado em Enfermagem. Os dados ainda apontam que entre os anos de 2011 e 2013, ocorreu uma progressiva diminuição na quantidade de cursos de LE ofertados, estabilizando-se nos anos de 2014 e de 2015 e tendo um pequeno aumento em 2016. Todavia, observa-se que apesar da redução do quantitativo de cursos de LE, as IES permanecem oferecendo-a em associação com o bacharelado, em especial, nas UPES. O levantamento realizado nos sites das UPES que ofertam graduações em enfermagem, permitiu identificar nove cursos de LE em andamento. Destes, oito são ofertados

em associação com o bacharelado e um, logo após o término do bacharelado, ainda no esquema “3+1”. Entre os oito oferecidos em associação, um deles se encontra em processo de extinção, por conta da orientação do CEE, do respectivo estado, em dissociar bacharelado e licenciatura.

A partir da caracterização inicial dos nove cursos, a pesquisa verificou que a manutenção da oferta associada da licenciatura e do bacharelado não comprometeu as avaliações realizadas pelos cursos a partir do ENADE, uma vez que os conceitos alcançados foram todos positivos. Além disso, observou-se que as avaliações do ENADE, realizadas entre 2007 e 2016, não apresentam diferenciação em sua composição para os cursos que ofertam a LE e, ainda, que não são direcionadas as outras licenciaturas além das que compõem o corpo docente das escolas de educação básica. Entende-se que essa informação traz indícios de que o foco de reformulação da política de formação de professores se concentrou nas disciplinas clássicas da educação básica, como as ciências biológicas, as ciências sociais, a educação física, a filosofia, a física, a geografia, a matemática, a química e a letras. Dessa forma, constatou-se que as licenciaturas que são direcionadas por outro enfoque, como a educação profissional técnica de nível médio, não eram o objetivo principal das reformulações curriculares, embora tenham que atender aos mesmos direcionamentos das demais licenciaturas.

A análise das matrizes curriculares trouxe contribuições para as discussões a respeito da implementação do bacharelado e da licenciatura dos cursos analisados. A primeira foi de que os cursos de LBE das UPEs vem mantendo a organização curricular associada entre os graus, independente das orientações de separação advindas do MEC. Infere-se que essa concepção se encontra imbuída nos cursos a partir de sua construção histórica, que vem se formalizando por meio da oferta associada dos graus na formação do enfermeiro licenciado.

A segunda contribuição, diz respeito ao cumprimento da carga horária da formação específica e da formação docente, embora apenas seis cursos forneçam informações concisas em seus respectivos PPs sobre a quantidade de horas dos componentes do bacharelado e da licenciatura. Dentre os seis, apenas dois atendem a carga horária mínima dos componentes específicos do bacharelado, de acordo com a Resolução CNE/CES nº 4, de 6 de abril de 2009, que as estabelecem em 4.000 horas relógio. Com relação às dimensões pedagógicas, os seis cursos atingem a carga horária determinada pelas DCN de 2002, a partir da associação de conteúdos teóricos e práticos, incluindo as PCC e o estágio da licenciatura, o que caracteriza uma formação do licenciado com o maior enfoque nos componentes práticos. Todavia, cabe ressaltar que os nove cursos ofertam uma carga horária total variando entre 4.395 e 5.885 horas. Dessa forma, observa-se uma extensa carga horária a ser integralizada, apesar dos cursos utilizarem estratégias para o seu cumprimento. Uma delas, conforme já explicitado, é a

contabilização da carga horária do estágio supervisionado entre as dimensões pedagógicas do currículo. A outra estratégia, utilizada por oito cursos, conforme analisado nas matrizes, é a inserção da PCC em conteúdos do bacharelado, embora as matrizes e os PPs não explicitem, exatamente, como ocorre esse processo.

Ressalta-se que, com relação ao estágio supervisionado, todos os cursos atenderam às solicitações das DCEnf de 2001 e das DCN de 2002, no que se refere ao campo de estágio. Em especial, observa-se que os estágios das licenciaturas se iniciaram em escolas de educação básica e, posteriormente, foram direcionados para o ensino profissionalizante. Entre os oito cursos que trazem informações mais detalhadas a respeito da implementação do estágio da LE, todos evidenciam nas matrizes e/ou nos PPs que os conteúdos abordados nas escolas de educação básica foram os relacionados à educação em saúde e, os conhecimentos mais específicos da área, foram tratados nas escolas de ensino técnico profissionalizante. Destaca-se, ainda, que os cursos fracionaram o estágio da licenciatura, implementando, primeiramente, as questões da educação em saúde nas escolas de educação básica, para, posteriormente, afunilarem o campo em direção à formação dos técnicos e auxiliares de enfermagem, contemplando, dessa forma, as diferentes possibilidades de atuação do enfermeiro licenciado.

A pesquisa evidenciou que a organização dos estágios da licenciatura nos cursos corrobora a tese deste trabalho, no sentido de que evidencia a concepção historicamente constituída a respeito da formação do enfermeiro licenciado, ou seja, a partir de sua base material inserida na educação profissional técnica de nível médio desde a criação da LE. Dessa forma, os cursos procuraram aproximar o cumprimento das DCN de 2002, no que diz respeito da realização de estágio em escolas de educação básica, aos conhecimentos específicos de formação do enfermeiro, a partir de sua construção dentro da área da educação em saúde, sob o perfil do enfermeiro educador.

Da mesma forma, observou-se que as disciplinas elencadas para a composição curricular da licenciatura, agregam conhecimentos pedagógicos básicos da área da educação além de disciplinas que abordam conhecimentos específicos para a docência em enfermagem, com o foco para as questões da educação em saúde e da educação profissional em enfermagem. Considerando-se os conceitos imbuídos na organização dos estágios da licenciatura e nas disciplinas pedagógicas oferecidas, a autora conclui que os mesmos reforçam a concepção dos cursos a respeito da articulação entre a licenciatura e o bacharelado na formação do enfermeiro licenciado. Constata-se, de acordo com o referencial teórico utilizado neste estudo, que a implementação da política não se sustenta apenas pelos marcos legais e normativos, mas se manifesta, de fato, a partir da (re)interpretação e adesão ou não, dos *burocratas de la calle*.

A pesquisa avançou no sentido de identificar como ocorreu o processo de implementação da LE nas universidades públicas estaduais brasileiras, considerando os atores e o contexto envolvidos, a partir da visão dos gestores educacionais. Dessa forma, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os gestores educacionais dos cursos de Licenciatura em Enfermagem, a respeito da implementação dos cursos. Após a rigorosa investigação do material foram elencadas quatro categorias de análise: o construcionismo contextual em prol da Licenciatura em Enfermagem, a visão dos gestores educacionais a respeito da relação dos microimplementadores com a LE, o posicionamento dos gestores educacionais a respeito da LE e os movimentos observados na implementação da LE.

Contatou-se que a criação e a implementação dos cursos de LE nas UPEs sofreram influências de fatores existentes previamente, como a oferta da LE sob o formato “3+1”, outros cursos de licenciatura na mesma IES, questões políticas internas e externas de expansão da educação superior, além da própria estrutura física institucional. Verificou-se, nas contribuições dos entrevistados, que a constituição profissional e acadêmica dos microimplementadores na área educacional, configurou-se enquanto um diferencial na concepção prevalente nos cursos. Dessa forma, a pesquisa elencou como fator privilegiante para a implementação dos cursos de LBE a relação estabelecida entre os atores institucionais, com a área da educação, em especial, com a LE.

Com relação a visão dos gestores educacionais a respeito da relação dos microimplementadores com a LE, destacaram-se as ponderações a respeito da resistência de alguns docentes no que se refere à LE e, à própria concepção do enfermeiro educador. De acordo com os entrevistados, ainda existem grupos de enfermeiros docentes inseridos na LE, em especial, os professores da área específica da enfermagem, que apresentam dificuldades na compreensão da proposta do enfermeiro licenciado. Verifica-se que tal situação ocorre nos cursos que passaram por mudanças curriculares no sentido de criar a LE ou de articulá-la em um formato diferente do “3+1” ou, ainda a ofertam sob essa organização. Os gestores dos cursos que foram criados nas UPEs já como LBE, não relataram os mesmos conflitos.

Contudo, observou-se entre as reflexões dos participantes da pesquisa, as dificuldades dentro das IES e dos respectivos CEE na compreensão das especificidades da LE. Ou seja, conforme aponta o referencial teórico utilizado neste trabalho, quanto maior a distância entre o foco da política e as concepções e os objetivos dos microimplementadores e, conseqüentemente, quanto mais agentes decisórios participantes da implementação da política, maiores serão as possibilidades de divergência e conflitos envolvendo a sua implementação. Infere-se que esse contexto tenha relação com as concepções de educador e de professor, que não são

diferenciados nos documentos oficiais de formação de professores, assim como também não o são para a sociedade e, para os professores enfermeiros que não possuem formação na área da educação.

No entanto, a concepção do enfermeiro educador defendida pelos gestores e respectivos cursos de LBE, extrapola o senso comum do enfermeiro professor restrito ao ambiente escolar, para se materializar em ações de educação e saúde, individuais e coletivas e de educação permanente, direcionadas à equipe de enfermagem. Entende-se que as diferentes concepções para o enfermeiro docente e o enfermeiro educador se constituem enquanto tema relevante para a realização de pesquisas e, posteriormente, contribuições nas discussões da área a respeito da formação do enfermeiro licenciado. Outro ponto destacado pelos gestores a respeito do processo de implementação da LE se refere ao destaque concedido no atendimento às normas e regulações da política e poucos ou restritos espaços dedicados à discussão dos aspectos da política e suas repercussões para os cursos. Nesse sentido, as políticas de formação de enfermeiros licenciados não consideraram a *calle*, em especial, em suas especificidades, o que contribuiu para a não adesão dos cursos de LE às orientações do MEC.

A pesquisa destacou que, no que se refere ao posicionamento dos gestores a respeito da LE, a perspectiva dos mesmos é favorável à oferta associada da Licenciatura e do Bacharelado em Enfermagem, além do destaque concedido pelos mesmos à relevância da capacitação pedagógica para o exercício da docência. Nesse sentido, ressalta-se a formação do enfermeiro a partir da concepção enquanto educador, tornando incindível a associação da licenciatura e do bacharelado nesse processo.

Em um sentido mais amplo, a pesquisa discutiu os movimentos observados na implementação da LE. Uma das principais reflexões realizadas pelos gestores se refere ao mundo do trabalho do enfermeiro licenciado, com relação às fragilidades observadas no exercício da docência, bem como as dificuldades enfrentadas pelos cursos de licenciatura. Em um movimento dialético, esses dois cenários se relacionam e se influenciam mutuamente, não somente nos cursos de LBE, mas nas licenciaturas no geral. Uma das repercussões dessa configuração implica no baixo número de enfermeiros licenciados formados, apontados pelos entrevistados, o que não contribuiu para o reconhecimento da relevância da LE pela sociedade e a própria manutenção dos cursos.

Nesse sentido, os gestores destacam que a formação associada, ainda que em algumas situações não rompa com o modelo “3+1” passa a ser um formato viável, no sentido de contemplar as concepções construídas para a formação em enfermagem, embasadas no conceito de enfermeiro educador, e as condições institucionais de implementação, como a estrutura

física, os recursos humanos e a conclusão dos cursos pelo discentes. Essa perspectiva apresenta avanços ao modelo anterior, uma vez que agrega mais carga horária, especialmente, considerando as práticas e estágios que ganham mais espaços na formação do licenciado, em um movimento que aponta para o incremento à constituição do enfermeiro, sem rupturas estruturantes.

Sob esse aspecto, a reflexão realizada pelos entrevistados a respeito do mundo do trabalho do enfermeiro licenciado destaca a concepção que os mesmos apresentam a respeito do enfermeiro enquanto educador. Para os gestores, a LE se encontra intrinsecamente relacionada às atividades formativas do bacharel, uma vez que as diretrizes da enfermagem orientam a formação do enfermeiro para atividades de ensino de enfermagem, não se referindo, nesse ponto à LE.

Dessa forma, as ações do enfermeiro educador devem ser contempladas em atividades educativas direcionadas ao indivíduo, às coletividades, ou voltadas à educação permanente em serviço, independente se associadas, ou não, à sala de aula. A partir das declarações dos entrevistados, a autora conclui que, para os gestores, a LE eleva a qualidade da formação do enfermeiro bacharel, capacitando-o de maneira mais adequada para o exercício das atividades pertinentes aos dois graus acadêmicos, de forma indissociável. A análise dos dados permitiu corroborar com o posicionamento de um dos entrevistados, E1, ao afirmar que o grupo dos cursos de LE, embora pequeno, é unido e empreende esforços no sentido de manter e atualizar as discussões na área, em especial, no momento em que as novas diretrizes da área da enfermagem estão sendo discutidas.

Ao finalizar, a autora aponta a confirmação da tese de que a concepção dos cursos de LBE nas UPEs a respeito do enfermeiro licenciado foi construída historicamente a partir da perspectiva do enfermeiro educador, sob a oferta associada da licenciatura e do bacharelado. Sob esse aspecto, verificou-se que a política de formação de professores não considerou as especificidades dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, bem como as possibilidades de contribuição dos *burocratas de la calle* a partir do contexto de implementação dos cursos.

Evidencia-se, a partir das matrizes curriculares dos cursos e das contribuições das entrevistas realizadas, a preocupação dos gestores em “enxergar a LE” dentro das DCN de 2002 e 2015, não se descurando das DCEnf de 2001, bem como a coesão do grupo em avançar nas discussões e embates no sentido de manter a oferta associada da Licenciatura e do Bacharelado em Enfermagem.

Destaca-se, ainda, a potencialidade para a realização de outros estudos relacionados ao tema, como a constituição da matriz curricular dos cursos de Bacharelado em Enfermagem e a sua relação com a formação de ensino em enfermagem, as questões pertinentes ao número de vagas ofertadas, as matrículas e a evasão dos cursos de LBE, as repercussões da LE na formação discente e na atuação profissional dos egressos, entre outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

ABEn. **Associação Brasileira de Enfermagem**. Disponível em: <<http://www.abennacional.org.br/site/>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

ACCORSI, Fernanda Amorim. Os princípios do relatório Jacques Delors na Revista Nova Escola. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 6, n. 3, p. 1-16. 2012. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/7317/6045>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

ALENCAR, Mônica Florence Albuquerque. **A formação do licenciado em enfermagem no estado do Pará**: as prescrições curriculares no período de 1977 a 2006. 2010. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2753/1/Dissertacao_FormacaoLicenciadoEnfermagem.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016.

AMARAL, Gislene Alves et al. Formação profissional e diretrizes curriculares da educação física. **Revista Especial de Educação Física** – Edição Digital, Minas Gerais, v. 3, n. 1, nov. 2006. Anais do V SIMPÓSIO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/formacao-profissional-e-diretrizes-curriculares.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ANDRADE, Maria Edgleuma. Universidades estaduais no contexto da expansão do ensino superior. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO E II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Anpae, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos/Completos/comunicacoesRelatos/0357.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

APPLE, Michael . **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educação em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-87, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2017.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 17-26, 2004.

ASSUMPCÃO, Andreia dos Santos Barreto Monsoreos de. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, n.6, jul./dez. 2014. Disponível

em: http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf > Acesso em: 22 nov. 2017.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. 2. ed. ampliada. Campinas: Autores Associados, 2001.

BACKES, Vânia Marli Schubert et al. Competência dos enfermeiros na atuação como educador em saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 6, p. 858-865, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267019603011>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

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

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; TERRIBILI FILHO, Armando. Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 81-101, jan./mar., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v15n54/a06v1554.pdf>> Acesso em: 04 dez. 2017.

BATISTA, Sinthia Cristina. Mais uma dicotomia geográfica: entre bacharelado e licenciatura... uma falsa questão? **Geographia Meridionalis**, v. 01, n. 01, p. 30–62, jun. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/index> ISSN 2446-9165>. Acesso em 15 nov. 2017.

BAZZO, Vera Lúcia. As consequências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, Vera; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

BERBEL, Neusi Aparecidas Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em:<http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2017.

BERMAN, Paul. Thinking about Programmed and Adaptive Implementation: Matching Strategies to Situations. In: INGRAM, Helen M.; DEAN, E. Mann. (ed). **Why Policies Succeed or Fail**. Beverly Hills: Sage Publications, 1980.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Ensino noturno e expansão do acesso de estudantes-trabalhadores à educação superior. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2017.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Rodada de Doha da Organização Mundial do Comércio**. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/694-a-rodada-de-doha-da-omc>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

_____. Parecer CFE nº 271, de 19 de outubro de 1962. Dispõe sobre o currículo mínimo do curso de enfermagem. In: _____. Ministério da Saúde. Fundação Serviços de Saúde Pública. **Enfermagem, legislação e assuntos correlatos**. 3. ed. Rio de Janeiro, 1974. v. 2, p. 249-253.

_____. Lei nº 5.540, 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. Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. Parecer CESu nº 837, de 6 de dezembro de 1968. Criação da Licenciatura em Enfermagem. In: SANTOS, Elaine Franco et al. **Legislação em Enfermagem: atos normativos do exercício e do ensino em enfermagem**. São Paulo: Atheneu, 2005, p. 176-177.

_____. Parecer CFE nº 163, de 28 de janeiro de 1972. Dispõe sobre o currículo mínimo dos cursos de enfermagem e obstetrícia. In: _____. Ministério da Saúde. Fundação Serviços de Saúde Pública. **Enfermagem, legislação e assuntos correlatos**. 3. ed. Rio de Janeiro, 1974, v. 3. p. 721-724.

_____. Lei nº 5.905, de 13 de julho de 1973. Dispõe sobre a criação dos Conselhos Federal e Regionais de Enfermagem e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1973. Seção 1, p. 6.825. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/lei-n-590573-de-12-de-julho-de-1973_4162.html>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. Parecer CFE nº 314, aprovado em 6 de abril 1994. Dispõe sobre o novo currículo mínimo do curso de graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov. 1994. Seção 1, p. 1.791. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/download/664/653>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Portaria MEC nº 1.721, de 15 de dezembro de 1994. Estabelece o currículo mínimo do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 1994. Seção 1, p. 19.801. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_11078549_portaria_n_1721_de_15_de_dezembro_de_19>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. Disponível em: <www.stf.jus.br/cms/anexo/CF>. Acesso em: 14 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 de nov. 2001a, Seção 1, p. 37. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. 2001b. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. Parecer CNE/CES nº 583, de 4 de abril de 2001. 2001c. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 009, aprovado em 8 de maio de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001d. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001e, Seção 1, p. 1.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002b. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2015.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. Portaria nº 648, de 28 de março de 2006. **Política Nacional de Atenção Básica**. Série Pactos pela Saúde, Brasília, DF, 4. ed., v. 4, 2006, p. 9-54. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pacto_saude_v4_4ed.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. Parecer CNE/CP nº 5/2006. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2015.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBIB e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Seção 1, p. 4. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-norma-pe.html>>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. Resolução MEC/CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação. Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 de junho de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de documento-subsídio às discussões do Fórum Nacional Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil**. Brasília, DF, MEC, 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/novembro-2012-pdf/11947-documento-referencia-pdf>. Acesso em: 4 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **e-MEC** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=136&Itemid=782>. Acesso em: 28 jun. 2014.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 28 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Enade**: Apresentação. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enade>>. Acesso em: 4 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Prodocência**: apresentação. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prodocencia>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BUSS, Paulo Marchiori. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. In: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado (Orgs.). **Promoção da saúde**: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003, p. 15-38.

CABRAL, Ivone Evangelista. Ação Partícipe no primeiro ano da Rede Nacional ABEn. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 64, n. 6, nov./dez., p. 991-992, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672011000600001>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

CABREIRA, Liliane Machado et al. Egressos do curso de enfermagem da UEMS: um estudo dos formados entre 1998 a 2006. In: **Anais do 12º SEMINÁRIO NACIONAL DE DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM – SENADEN**. São Paulo: ABEn, 2010.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO, 2002.

CARVALHO, Amália Corrêa. Associação Brasileira de Enfermagem, 1926-1986. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 39, n. 1, p. 7-12, jan./mar. 1986. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/reben/v39n1/v39n1a02.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, jul./dez. 2006.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira. A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela. (Orgs.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 295-316.

CHAVES, Taniamara Vizzotto. Um estudo sobre as formas de organização da formação pedagógica em cursos de licenciatura. In: X ANPED SUL. 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2014. p. 1-18. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1452-0.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

COFEN. **O Conselho Federal de Enfermagem**. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/ocofen>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

Tendências de Educação Superior para o século XXI. (trad.) Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves. Brasília, **Anais da CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR**. Paris, 5 a 9 de outubro de 1998. Brasília: UNESCO/CRUB/CAPES, 1999.

As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. **Comunicado**. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR. UNESCO, Paris, 2009, p. 1-9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192>. Acesso em: 16 nov. 2015.

COREN-SP. Portaria COREN-SP/DIR/26/2007. Disciplina a obrigatoriedade do enfermeiro comprovar capacitação pedagógica para atuar na formação profissional. Publicado no **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 119, de 4 dez. 2007.

CORRÊA, Adriana Kátia; SORDI, Mara Regina Lemes de. De onde vêm e para onde vão as licenciaturas em enfermagem. In: CORRÊA, Adriana Kátia; SOUZA, Maria Conceição Bernardo de Mello (Orgs.). **Formação de professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem**. Curitiba: CRV, 2016, p. 133-155.

CORRÊA, Roberta Guimarães; MARQUES, Rosebelly Nunes. A formação inicial de professores de química sob o olhar dos coordenadores dos cursos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n.esp. 1, dossiê: X Encontro Ibero-Americano de Educação, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8562/5742>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

CUCULI, Tiago dos Santos. **Pesquisa sobre Licenciatura em Enfermagem** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <spessotomml@gmail.com> em: 18 jan. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 23 nov.2017.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

DRAIBE, Sonia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brandt; ROXO, Cecília Barreiro (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEI/PUCSP, 2001, p. 13-41.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

EERP. Universidade de São Paulo. **Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem**. Ribeirão Preto, 2015. Disponível em: <<http://www.eerp.usp.br/Bacharelado-Licenciatura-PP/>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

EEUSP. Universidade de São Paulo. **Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Enfermagem**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.ee.usp.br/site/index.php/paginas/mostrar/119/5>>. Acesso em: 20 ago.2016.

e- GESTOR. **Cobertura da Atenção Básica**. 2018. Disponível em: <<https://egestorab.saude.gov.br/paginas/acesoPublico/relatorios/reHistoricoCoberturaAB.xhtml?jsessionid=5amp6krCqiKTWbpLnoMk45-Z>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

e-MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

FELICIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 dez. 2017.

FERNANDES, Carla Natalina da Silva. Refletindo sobre o aprendizado do papel de educador no processo de formação do enfermeiro. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 4, p. 691-693, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692004000400017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2017.

FERREIRA JÚNIOR, Marcos Antônio. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 6, p. 866-871, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2670/267019603012/>>. Acesso em: 23 dez.2017.

FRANCESCATO, Lucile da Rosa; DELIZOICOV, Nadir Castilho. As disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas: articulação necessária na formação do professor. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E AÇÃO PEDAGÓGICA E O I SEMINÁRIO DE ESTRATÉGIAS E AÇÕES MULTIDISCIPLINARES, 2014, Joaçaba. **Anais...** Joaçaba: UNOESC, p. 403-408. 22 a 24

set. 2014. Disponível em:
<<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/view/5107/3175>>.
Acesso em: 15 dez. 2017.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** Campinas: Autores Associados, 2007.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, p. 211-259, 2000.

HEINEN-GANASSIN, Fabiane Melo. **Avaliação do processo de implementação de mudança curricular em cursos de Enfermagem: um estudo em duas universidades públicas do estado de Mato Grosso do Sul.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2670/267019603012/Lorp>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

_____. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas: Autores Associados, 1997.

_____; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** São Paulo: FCC/SEP, v. 1, set. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/298>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos.** Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2 v. Disponível em: <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Gest%C3%A3o/estudo_formacao.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2017.

GERMANO, Raimunda Medeiros. Organização da enfermagem brasileira. **Enfermagem em Foco**, v. 1, n. 1, p. 14-17, 2010. Disponível em: <<http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/3/4>>. Acesso em 02 mar. 2018.

GERMANO, Raimunda Medeiros. O ensino de enfermagem em tempos de mudança. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 56, n. 4, p. 365-368, jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n4/a10v56n4.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **A Ética e o ensino de Ética na enfermagem no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

GRABOWSKI, Gabriel. As crises das licenciaturas e a perspectiva da falta de professores. **Revista Textual**. Porto Alegre, v.2, n.18, p 17- 21, out. 2013. Disponível em: <<https://www.sinprors.org.br/Textual/out2013/pdfs/licenciaturas.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Volume 3. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRUPO RELATOR. **Correspondência enviada à Diretora do Centro de Educação em Enfermagem**. [mensagem compartilhada em grupo]. Mensagem recebida por <spessotommrl@gmail.com> em: 25 mar. 2017.

GUEDES, Maria Viviane da Silva et al. Vivência do acadêmico de enfermagem em uma ala clínica de um hospital universitário do Nordeste. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 14, n. 2, p. 955-964, ago./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2829/pdf_586>. Acesso em: 23 dez. 2017.

INEP. **O que é o SINAES?** 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinaes>> Acesso em: 2 fev. 2017.

_____. **ENADE**: provas e gabaritos. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos3>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**: Graduação. 2001-2016. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

KASSEBOEHMER, Ana Cláudia; FERREIRA, Luiz Henrique. O espaço da prática de ensino e do estágio curricular nos cursos de formação de professores de química das IES públicas paulistas. **Química Nova**, v.31, n.3, p. 694-699, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v31n3/a38v31n3.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

LAZZARI, Daniele Delacanal; MARTINI, Jussara Gue; BUSANA, Juliano de Amorim. Docência no ensino superior em enfermagem: revisão integrativa de literatura. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 36, n. 3, p. 93-101, set. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/49670/35064>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Elaine Cantarella; APOLINÁRIO, Renata Silveira. A Educação Profissionalizante em enfermagem no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 311-6, 2011. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v19n2/v19n2a23.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

LOPES, Marcia Maria Ribera. **A articulação das políticas de educação e de saúde na voz de egressos: análise da formação de enfermeiros**, em. Dourados- MS. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

LOPES NETO, David et al. Aderência dos Cursos de Graduação em Enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 6, p. 627-634, dez. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000600003>>. Acesso em: 3 out. 2017

MACCIOCHI, Maria-Antonietta. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MACHADO Maria Helena *et al.* (Coord.) **Relatório final da Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília, DF: Cofen: 2015. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/perfilenfermagem/>> Acesso em: 22 nov. 2017.

MAGNAGO, Carinne; PIERANTONI, Celia Regina. Dificuldades e estratégias de enfrentamento referentes à gestão do trabalho na Estratégia Saúde da Família, na perspectiva dos gestores locais: a experiência dos municípios do Rio de Janeiro (RJ) e Duque de Caxias (RJ). **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 104, p. 9-17, jan. mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v39n104/0103-1104-sdeb-39-104-00009.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

MANCIA, Joel Rolim; PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza; REIBNITZ Kenya Schmidt. A contribuição dos SENADens para a construção das diretrizes curriculares da enfermagem. In: **Anais do 6º SEMINÁRIO NACIONAL DE DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO DE ENFERMAGEM**. Teresina, PI, 27 a 30/maio. 2002, p. 206-226.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, Marília, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARTINS, André. O Estado educador: notas para a reflexão. In: ANDRADE, Juarez de. PAIVA, Lauriana G. (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2011.

MAYER, Edson; CURY, Helena Noronha. Uma Discussão sobre a Articulação entre as Disciplinas Específicas e Pedagógicas em um Curso de Licenciatura. In: XII ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – EBRAPEM, 2008, Rio Claro. **Anais...**Rio Claro: UNESP, 2008. Disponível em: <http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/144-1-A-gt1_mayer_tc.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MENDES, Cláudio Lúcio; PRUDENTE, Paola Luiza Gomes. Licenciatura x bacharelado: o currículo da educação física como uma arena de luta. **Impulso**, Piracicaba, v. 21, p. 97-108, 2011. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/527/553>>. Acesso em: 26 out. 2017.

MEIRA, Maria Dyrce Dias; KURCGANT, Paulina. Educação em enfermagem: avaliação da formação por egressos, empregadores e docentes. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 69, n. 1, p. 10-15, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v69n1/0034-7167-reben-69-01-0016.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MINDAL, Clara Brener; GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro. Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 21-33, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a03.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Normativa CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2009. Seção 1, p. 47. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_122_PIBID.pdf>
Acesso em: 23 set. 2017.

MISSIO, Lourdes. **O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do curso de enfermagem da UEMS**. 2007. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic%20e/viewFile/103/86>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

MORAES, Carlos Alberto Martinez de. **Enfermeiro educador, enfermeiro professor: formação e práticas educativas**. 2004. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontífice Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/668/1/Carlos%20Alberto%20Martinez%20de%20Moraes.pdf>>. Acesso em 03 out. 2017.

MOTTA, Maria de Graça Corso; ALMEIDA, Miriam de Abreu. Repensando a licenciatura em enfermagem à luz das diretrizes curriculares. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 56, n. 4, p. 417-419, ago. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672003000400023>>. Acesso em: 9 jan. 2018

MOURÃO, Vasconcelos Eymard. Educação popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das Políticas de Saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67-83, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v14n1/v14n1a05.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

NETO, David Lopes et al. Aderência dos Cursos de Graduação em Enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 6, p. 627-634, dez. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000600003>>. Acesso em: 10. nov. 2017.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria et al. Estudos sobre a história da formação do enfermeiro docente: o que revela o estado da questão. In: VI ENFORSUP - ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR. 2015, Brasília. **Anais...** Brasília: ENFORSUP, 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/ESTUDOS%20SOBRE%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DO%20ENFERMEIRO%20DOCENTE%20UMA%20REVIS%C3%83O%20INTEGRATIVA.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

NOMA, Amélia Kimiko. História das políticas educacionais: o projeto principal de educação para a América Latina e o Caribe. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008, Aracaju. **Anais...**, 2008. p. 1-16. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/896.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Diretrizes curriculares e regulamentação da profissão: o que modifica no campo de atuação do profissional de educação física. In: PRÉ-CONBRACE SUL E ENCONTRO DE COORDENADORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO SUL, 2003, Pato Branco, PR. **Anais...** Pato Branco: Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/155005857/Artigo-Pre-Conbrace-Pato-Branco-2003>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Reforma curricular das licenciaturas**. 2018. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/estrategias/15-6-reforma-curricular-das-licenciaturas>. Acesso em: 12 dez. 2017.

OGUISSO, Taka. História da legislação do exercício da Enfermagem no Brasil. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 53, p. 197-207, abr./jun. 2001.

OMS. **Carta de Ottawa**. Primeira Conferência Internacional Sobre Promoção da Saúde. Ottawa, 1986.

TRABALHANDO juntos pela Saúde. Organização Mundial de Saúde (OMS). Relatório Mundial de Saúde 2006: Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007. 210 p. (Série B. Textos Básicos de Saúde). Disponível em: <http://www.who.int/whr/2006/06_overview_pr.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 13-24, jun. 2005. Disponível em: <http://177.101.17.124/index.php/humanas/article/view/531/533>. Acesso em: 12 nov. 2017.

PAIXÃO, Walesca. **História da enfermagem**. 5. ed. Rio de Janeiro: Julio C. Reis – Livraria, 1979.

PALUMBO, Dennis James. **Public Policy in America: Government in action**. 2 ed., 1994.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/541/524>>. Acesso em: 09 out. 2017.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 nov. 2017.

PEREIRA, Meira Chaves Pereira; NASCIMENTO, Fabrício do. A universidade brasileira e a formação de professores para o ensino superior. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.2, n.2, p. 101-110, mai.- ago. 2016. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/164> > Acesso em: 22 nov. 2017.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza; GARCIA, Luciana Virgili Pedroso. O Professor Principiante no Ensino Superior: desafios e importância do apoio na iniciação à docência. **Revista Saberes Docentes**, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://www.revista.ajes.edu.br/index.php/RSD/issue/view/REVISTA%20SABERES%20DOCENTES>> Acesso em: 22 nov. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, Tubarão, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERINO, Antônio Joaquim. Apresentação da Coleção. In: LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

PRESSMAN, J.L. WILDAVSKY, A. **Implementation**. Berkeley University Press, Berkeley, 1973.

PUSCHELL, Vilanice Alves de Araújo; INÁCIO, Mariana Pereira; PUCCI, Patrícia Prici Agustini. Inserção dos egressos da escola de enfermagem da USP no mercado de trabalho: facilidades e dificuldades. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 535-542, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reensp/v43n3/a06v43n3.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antônio Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. **Anais...**, 2006. Uberlândia: MG, 2006. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira. Políticas educacionais no Brasil: a formação inicial docente em debate. **11º ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E 12º FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL**, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4590/1659>. Acesso em: 9 jan. 2018.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação superior, Direito e Estado: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96)**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2000.

REAL, Giselle Cristina Martins. **A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil**. 2007. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. A prática como componente curricular: o que isso significa na prática? **Revista Educação e Fronteiras On-line**, v. 2, p. 48-62, 2012. Disponível em: www.cdn.ueg.br/arquivos/PRG/conteudoN/3108/Artigo_-_Gisele_Cristina_1_.pdf. Acesso em: 14 jun. 2016.

ROBERTSON, Susan. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, v. 14, n. 42, p. 407-422, set./dez. 2009.

RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 4, p. 456-459, ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000400019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 fev. 2018.

RODRIGUES, Rosa Maria. **Diretrizes curriculares para a graduação em enfermagem no Brasil: Contexto, conteúdo e possibilidades para a formação**. 2005. 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____; CALDEIRA, Sebastião. Formação na Graduação em Enfermagem no Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 62, n. 3, p. 417-423, jun. 2009.

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2670/267019599013.pdf>>. Acesso em 4 fev. 2018.

RODRIGUES, Rosa Maria; PEREIRA, Raquel de Castro Figueiredo. **Resgate histórico das alterações curriculares do curso de enfermagem da UNIOESTE**: Campus de Cascavel 1979-1999. Relatório Final de Pesquisa, Cascavel (PR): UNIOESTE - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde-Colegiado do Curso de Enfermagem, 2001.

RAMOS, Tacita Ansanello; ROSA, Maria Inês Petrucci. Entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas: a formação de professores e a questão do estágio supervisionado em um curso de licenciatura integrada. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 207-238, maio 2013. Disponível em: <<http://olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/16/24>>. Acesso em: 14 set. 2017.

SABINO, Isabel; LIMA, Lidiane Sousa; SILVA, Silvana Pimentel. Estágio supervisionado e pesquisa: Perspectivas e dilemas de uma experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 52-65, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20151002160456.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPAIO, Helena; BALBACHESKY, Elisabeth; PEÑALOZA, Verônica. **Universidades estaduais no Brasil**: características institucionais. São Paulo: NUPES/USP, 1998. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9804.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

SANTOS, Tábata Cristina Gomes. **A Licenciatura em Enfermagem**: uma exigência legal para a docência? 2016. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação do Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4331856>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Indicação CEE nº 8/2008. Diretrizes para Implementação da Educação Profissional de nível Técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0987-1002_c.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Indicação CEE nº 64/2007. Altera e complementa a Indicação 8/2000. Aprovada em 28 fev. 2007. Disponível em: <

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/ind_CEE_64_2007.htm&gws_rd=cr&ei=np1SWYqhKMOFwgTKiqTwDw>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SAUPE, Rosita. Ação e reflexão na formação do enfermeiro através dos tempos. In: SAUPE, Rosita (Org.). **Educação em Enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998, p. 27-73.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v.8, n.2, p.4-17, ago/dez.2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>> Acesso em: 23 nov. 2017.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155. jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>>. Acesso em: 4 out. 2017.

_____. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 213-232, out. 2008. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r206.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jul. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/420/100>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

SEMERARO, Giovanni. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 95-104, jan./abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a09>>. Acesso em: 13 de dez. 2017.

2º SEMINÁRIO NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM ENFERMAGEM. **Relatório**. EERP-USP, Associação Brasileira de Enfermagem, dez. 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>> Acesso em: 14 jun. 2017.

SGARBI, Aniandra Karol Gonçalves. **Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem**. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04>> Acesso em: 14 jun. 2017.

_____; SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Edil Ferreira *et al.* A promoção da saúde a partir das situações de trabalho: considerações referenciadas em uma experiência com trabalhadores de escolas públicas. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 13, n. 30, p. 107-9, 2009. Disponível em: Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000300010> Acesso em: 6 out.2017.

SILVA, Lenildes Ribeiro. UNESCO: Os quatro pilares da “Educação pós-moderna”. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação – UFG**, v. 33, n. 2, p. 359-378, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5272>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

SILVA, Maria Helena G. Frem Dias. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005a. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9763/8995>>. Acesso em: 3 jan.2018.

SILVA, Márcio Antônio. A atual legislação educacional brasileira para formação de professores: origens, influências e implicações nos cursos de Licenciatura em Matemática. **Revista de Educação**, PUC, Campinas, n. 18, p. 35-46, jun. 2005b.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2 ed. rev. Bragança Paulista, São Paulo: Cortez, USP-IFAN, 2001.

SOUZA, Ângelo Ricardo. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBP AE**, v. 32, n. 2, p. 463-485, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/63947/38376%3E>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez 2007.

SOUZA, Elza Maria; GRUNDY, Emily. Promoção da saúde, epidemiologia social e capital social: inter-relações e perspectivas para a saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1354-1360, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v20n5/30.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

SOUZA, Marianne Pereira de. **Avaliação da educação superior na interseção de políticas sistêmicas e institucional**. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti. **A formação do enfermeiro para o ensino de nível médio em enfermagem**: uma questão de competências. 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp123025.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, v. 17, n. 18, p. 81-103, 2001/02. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/12/n17a03.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

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

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Campinas, n. 13, p. 5-4, jan./abr. 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UEMS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem**. Dourados, 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem**. Dourados, 2014.

UNICAMP. **História da Faculdade de Enfermagem**. 2017. Disponível em: <<http://www.fenf.unicamp.br/institucional/historia-da-fenf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

UNIOESTE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem**. Cascavel, 2012.

VASCONCELOS, Claudinete Maria da Conceição Bezerra; PRADO; Marta Lenise. Vivendo o sofrimento e os desafios no trabalho: expressões autocríticas de um grupo de enfermeiros educadores. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 6, n. 1, p. 47-58, 2004. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/800/908>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

VILLA, Eliana Aparecida. **O enfermeiro-educador no mundo da enfermagem**. 2000. 103 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

VILLANUEVA, Luís Fernando. Estudio Introductorio. In: _____. **La hechura de las Políticas**. México, Porrúa, 2014.

VOLSI, Maria Eunice França. Políticas para formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. In: XXIV SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 2016, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, p. 1505-1520, 2016.

WEATHERLEY, Richard; LIPSKY, Michael. Street-Level Bureaucrats and Institutional Innovation: Implementing Special Education Reform. **Harvard Educational Review**, v. 47, n. 2, p.171-97, 1977.

XIMENES NETO, Francisco Rosemiro Guimarães et al. Auxiliares e técnicos de enfermagem na Saúde da Família: perfil sociodemográfico e necessidades de qualificação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6 n. 1, p. 51-64, mar./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v6n1/04.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – Autorização da USP - SP**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM**

Av. Dr. Enéas de Carvalho Aguiar, 419 - CEP 05403-000
São Paulo – SP – Brasil
Tel.: (11) 3061-7503/7504 – E-mail: ee@usp.br

São Paulo, 19 de dezembro de 2016.

Il.^{ma} Sr.^a
Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto

Prezada Senhora,

Nos termos da documentação contida no processo n.º 207/2016/CPq/EEUSP, informamos que V. S.^a foi autorizada a realizar, nesta Unidade, a coleta de dados relativa ao projeto de pesquisa “Os cursos de Licenciatura em Enfermagem: uma análise da Política Nacional”, mediante a entrega do documento de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Atenciosamente,

Assinatura manuscrita em azul da Prof.^a Dr.^a Maria Amélia de Campos Oliveira.

Prof.^a Dr.^a Maria Amélia de Campos Oliveira
Diretora

ANEXO B – Protocolo USP - SP



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO ESCOLA DE ENFERMAGEM

Av. Dr. Enéas de Carvalho Aguiar, 419 - CEP 05403-000
 Fone/Fax.: (11) 3061-7548 – E-mail: edipesq@usp.br
 São Paulo – SP – Brasil

COMISSÃO DE PESQUISA

PROTOKOLO DE PROJETO DE PESQUISA COM SOLICITAÇÃO DE COLETA DE DADOS NA EEUSP PARA ANÁLISE DA COMISSÃO DE PESQUISA

Nº DO PROTOCOLO: _____ /CPq/EEUSP
 (a ser preenchido pelo SPq)

NOME DO PESQUISADOR: Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto

TÍTULO DO PROJETO: Os cursos de Licenciatura em Enfermagem: uma análise da Política Nacional

PROJETO DE PESQUISA:

- Doutorado
- Mestrado
- Especialização
- Iniciação Científica
- Monografia de conclusão do curso de graduação
- Outros (Especifique)

COM PARECER DE MÉRITO (parecer da Banca de Qualificação ou Termo de Outorga da Agência de Fomento)

SIM NÃO

COM PARECER DE COMITÊ DE ÉTICA - SIM NÃO

Assinatura do Pesquisador

A SER PREENCHIDO PELO SERVIÇO DE APOIO À PESQUISA - SPq

TIPO DE ANÁLISE:

- Análise de mérito e viabilidade da coleta de dados
- Análise da viabilidade da coleta de dados

DATA DO RECEBIMENTO: ____/____/____

Assinatura do funcionário do SPq

ANEXO C – Autorização USP – Ribeirão Preto



Centro Colaborador da OPAS/OMS para o
Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

Avenida Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto - São Paulo - Brasil - CEP 14040-902
Fone: 55 16 3315.3382 - 55 16 3315.3381 - Fax: 55 16 3315.0518
www.eerp.usp.br - eerp@usp.br

DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Silvana Martins Mishima, Diretora da EERP/USP autorizo a realização da pesquisa intitulada “Os cursos de Licenciatura em Enfermagem: uma análise da Política Nacional” que tem como pesquisador principal Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto que será o responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada nas dependências da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP e terá duração de 1 mês.

Ribeirão Preto, 14 de outubro de 2016.


Profa. Dra. Silvana Martins Mishima
Diretora da EERP/USP
Profa. Dra. Silvana Martins Mishima
Diretora da EERP/USP

ANEXO D – Autorização USP – Ribeirão Preto



Centro Colaborador da OPAS/OMS para o
Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

Avenida Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto - São Paulo - Brasil - CEP 14040-902
Fone: 55 16 3315.3382 - 55 16 3315 3381 - Fax: 55 16 3315 0518
www.eerp.usp.br - eerp@usp.br

DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Luciana Mara Monti Fonseca, Presidente da Comissão de Graduação da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP), autorizo a realização da pesquisa intitulada **“Os cursos de Licenciatura em Enfermagem: uma análise da Política Nacional”** que tem como pesquisador principal **Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto** que será o responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada nas dependências da EERP/USP e terá duração de **1 mês**.

Ribeirão Preto, 10 de outubro de 2016.

Prof. Dra. Luciana Mara Monti Fonseca

Presidente da Comissão de Graduação da EERP/USP

ANEXO E – Autorização UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE ENFERMAGEM
GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

PARECER

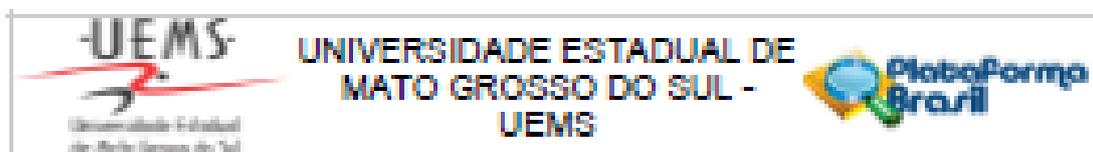
A Comissão de Graduação em Enfermagem, reunida em 06 de outubro de 2016, manifestou-se favorável à solicitação de autorização para execução de pesquisa intitulada "Os cursos de Licenciatura em Enfermagem: Uma análise da política nacional", na Faculdade de Enfermagem.

Cidade Universitária "Zeferino Vaz"
06 de outubro de 2016.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "E. Marocco".

Profa. Dra. Erika Christiane Marocco Duran
Coordenadora do Curso de Graduação em
Enfermagem/UNICAMP

ANEXO F – Parecer do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS CURSOS DE LICENCIATURA EM ENFERMAGEM: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL

Pesquisador: Mírcia Maria Ribera Lopes Spessato

Área Temática:

Versão: 1

CAPES: 650514/17.6.0000.0000

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: FUND. DE APOIO E DE DESERV. DO ENSINO/CIENCIA E TECN. DO ESTADO DO MS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.003.957

Apresentação do Projeto:

Projeto apresenta todos os elementos de forma clara e objetiva.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

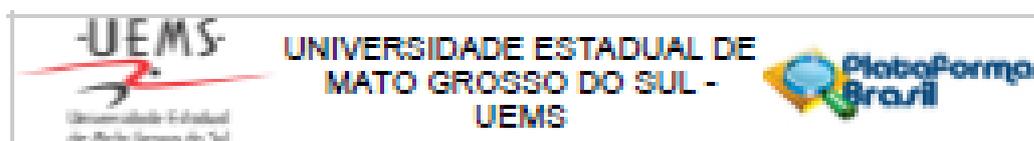
Analisar o processo de implementação da licenciatura em enfermagem no Brasil, a partir das Diretrizes Curriculares de 2001, contextualizando as ambíguas entre os atores envolvidos nas instâncias central e institucional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar a política nacional voltada para a formação de professores e sua interseção com a licenciatura em enfermagem, com vistas a explicitar as ações desencadeadas pelo Ministério da Educação e sua configuração ao longo dos anos 2000;
- Identificar ambíguas e entraves no processo de implementação da licenciatura em enfermagem, a partir da visão dos gestores educacionais;
- Discriminar a estrutura curricular dos cursos de enfermagem, identificando os fatores caracterizadores da licenciatura e do bacharelado;

Endereço: Rodovia Dourados/Itahum - Km 12 - Cx 081
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.201-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3320-2000 **E-mail:** cep@uems.br

CONTINUAÇÃO DO ANEXO F



Continuação do Parecer 2.021/2017

- Evidenciar a relação estabelecida entre a política nacional para a licenciatura em enfermagem e a sua implementação pelas instituições de educação superior públicas, compreendendo o processo estabelecido.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão claros e bem abordados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresentada de forma clara e concisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O termos obrigatórios que compõem o projeto de pesquisa estão presentes e bem delineados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem comentários.

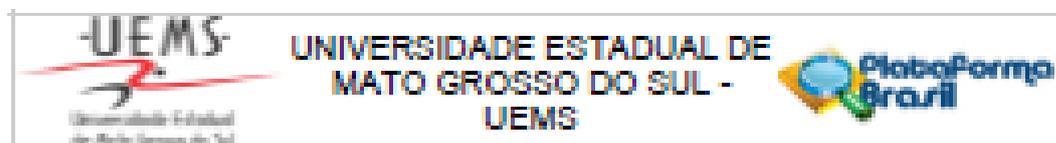
Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_775818.pdf	06/03/2017 11:33:40		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA.doc	06/03/2017 11:28:01	Márcia Maria Ribera Lopes Spessato	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	06/03/2017 11:24:52	Márcia Maria Ribera Lopes Spessato	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UFFPR.docx	06/03/2017 11:20:22	Márcia Maria Ribera Lopes Spessato	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UNICAMP.pdf	06/03/2017 11:19:37	Márcia Maria Ribera Lopes Spessato	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	USP_RIBEIRAO_COMISSAO.pdf	06/03/2017 11:19:18	Márcia Maria Ribera Lopes Spessato	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	USP_SAO PAULO.pdf	06/03/2017 11:18:45	Márcia Maria Ribera Lopes Spessato	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UEMS.pdf	06/03/2017 11:18:06	Márcia Maria Ribera Lopes Spessato	Aceito

Endereço: Rodovia Dourados Itaipava - Km 12 - Cx381
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.064-670
 UF: MS Município: DOURADOS
 Telefone: (67)3302-2000 E-mail: cep@uems.br

CONTINUAÇÃO DO ANEXO F



Continuação Parecer: 200197

Infraestrutura	UEMS.pdf	06/03/2017 11:16:06	Márcia Maria Ribera Lopes Spassato	Aceito
TOLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TOLE.docx	06/03/2017 11:15:07	Márcia Maria Ribera Lopes Spassato	Aceito
Outros	Entrevista_Kotairo.pdf	06/03/2017 11:14:15	Márcia Maria Ribera Lopes Spassato	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 06 de Abril de 2017

Assinado por:
Cynthia de Barros Mansur
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Dourados Itapem - Km 12 - Cx301
Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (51)3300-0000 E-mail: conp@uemg.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – Solicitação de Esclarecimentos – USP - SP

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Dourados, 29 de novembro de 2016

À Comissão de Pesquisa da Escola de Enfermagem da USP - EEUSP

Prezados:

Atendendo à solicitação enviada por e-mail no dia 28 de novembro de 2016, venho por meio de este trazer maiores esclarecimentos a respeito da pesquisa intitulada “Os cursos de Licenciatura em Enfermagem: uma análise da Política Nacional”, que vem sendo desenvolvida no Doutorado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

Para o alcance dos objetivos elencados, acreditamos que seja necessária a realização de entrevistas com os coordenadores dos cursos de Licenciatura em Enfermagem para a melhor compreensão do fenômeno. O contato com os coordenadores será realizado via e-mail e/ou telefonema para apresentação da pesquisa e agendamento de uma data e horário para a realização da entrevista. A proposta é de que a entrevista seja realizada via Skype com duração de aproximadamente uma hora. Caso o(a) coordenador(a) do curso entenda que outro(a) professor(a) do quadro efetivo esteja mais inserido(a) no processo de implementação da Licenciatura em Enfermagem, ele(a) poderá estar indicando esse outro professor(a) para a realização da entrevista, desde que o mesmo aceite em participar. A pesquisadora repetirá o processo de contato realizado previamente com o coordenador, com o (a) outro(a) professor(a) indicado.

Como a pesquisa atende aos preceitos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº466/2012, que dispõe sobre pesquisas envolvendo seres humanos, após o aceite da instituição em participar da pesquisa, a mesma será inserida na Plataforma Brasil que a encaminhará para o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Devido à proximidade do encerramento do ano letivo, acreditamos que a pesquisa receberá o parecer do CEP apenas no próximo ano. Somente após a aprovação do CEP que serão realizados os contatos com os coordenadores de curso para a realização das entrevistas, ou seja, acreditamos que as entrevistas serão realizadas no início do ano de 2017.

No mais, continuamos à disposição para qualquer esclarecimento. Muito obrigada.

Cordialmente

Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto
Doutoranda em Educação – PPDEdu/FAED/UFGRD

APÊNDICE B – Solicitação de Autorização USP – Ribeirão Preto

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO

Ofício n 001/2016

Dourados, 14 de setembro de 2016

À Direção da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP)

Assunto: Pesquisa sobre a Licenciatura em Enfermagem

Prezada Direção da EERP:

Meu nome é Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto, sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob a orientação da Professora Doutora Giselle Cristina Martins Real e estou realizando um estudo sobre os cursos de Licenciatura em Enfermagem, em atividade, de nosso país.

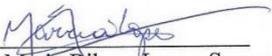
Para tanto, gostaria de pedir a vossa colaboração.

A pesquisa propõe a análise do processo de implementação dos cursos de Licenciatura em Enfermagem, a partir dos anos 2000. Para tal, pretende-se trabalhar com a matriz curricular dos cursos e com a realização de entrevistas via Skype com os coordenadores.

Aceitando participar deste estudo, peço que me retorne a Declaração Institucional assinada por um responsável de sua instituição que autorize a realização da pesquisa. Este procedimento se faz necessário devido à inserção do projeto na Plataforma Brasil, para a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa.

No mais, estou à disposição para qualquer esclarecimento. Muito obrigada.

Cordialmente


Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto
Doutoranda em Educação – PPDEdu/FAED/UFGD


Prof.ª Dra. Giselle Cristina Martins Real
Orientadora – PPDEdu/FAED/UFGD

APÊNDICE C – Solicitação de Autorização - UNICAMP

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO

Dourados, 22 de setembro de 2016

À Diretora da Unidade Profa. Dra. Maria Isabel Pedreira de Freitas

Prezada:

Por meio desta, venho apresentar meu projeto de pesquisa e pedir a vossa colaboração. Meu nome é Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto, sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob a orientação da Professora Doutora Giselle Cristina Martins Real e estou realizando um estudo sobre os cursos de Licenciatura em Enfermagem de nosso país.

A pesquisa propõe a análise do processo de implementação dos cursos de Licenciatura em Enfermagem, a partir dos anos 2000. Para tal, pretende-se trabalhar com a matriz curricular dos cursos e com a realização de entrevistas via Skype com os coordenadores.

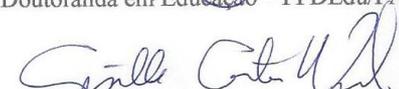
Aceitando participar deste estudo, peço que me retorne a Declaração Institucional assinada por um responsável de sua instituição que autorize a realização da pesquisa. Este procedimento se faz necessário devido à inserção do projeto na Plataforma Brasil, para a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa.

A data e horário para a realização da entrevista poderão ser agendados posteriormente, de acordo com a disponibilidade do participante da pesquisa.

No mais, estou à disposição para qualquer esclarecimento. Muito obrigada!

Cordialmente


Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto
Doutoranda em Educação – PPDEdu/FAED/UFGD


Prof. Dra. Giselle Cristina Martins Real
Orientadora – PPDEdu/FAED/UFGD

APÊNDICE D – Carta de Apresentação - UNICAMP

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Dourados, 22 de setembro de 2016

À Faculdade de Enfermagem - FEnf/Unicamp

Prezados:

Meu nome é Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto, sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob a orientação da Professora Doutora Giselle Cristina Martins Real e estou realizando um estudo sobre os cursos de Licenciatura em Enfermagem, em atividade, de nosso país.

Para tanto, gostaria de pedir a vossa colaboração.

A pesquisa propõe a análise do processo de implementação dos cursos de Licenciatura em Enfermagem, a partir dos anos 2000. Para tal, pretende-se trabalhar com a matriz curricular dos cursos e com a realização de entrevistas via Skype com os coordenadores.

Aceitando participar deste estudo, peço que retornem a Declaração Institucional assinada por um responsável de sua instituição que autorize a realização da pesquisa. Este procedimento se faz necessário devido à inserção do projeto na Plataforma Brasil, para a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa.

No mais, estou à disposição para qualquer esclarecimento. Segue em anexo, o resumo do projeto. Muito obrigada.

Cordialmente

Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto
Doutoranda em Educação – PPDEdu/FAED/UFGD

Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real
Orientadora – PPDEdu/FAED/UFGD

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **“Os cursos de Licenciatura em Enfermagem: uma análise do processo de implementação”**, voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto, sob orientação da Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real, pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Trata-se de um estudo de análise de políticas públicas que tem por objetivo geral analisar o processo de implementação da licenciatura em enfermagem no Brasil, nas instituições de ensino superior públicas estaduais, a partir das Diretrizes Curriculares de 2001, contextualizando os embates entre os atores envolvidos nas instâncias central e institucional.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista realizada através de Skype. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para as discussões da área das licenciaturas, especialmente a Licenciatura em Enfermagem, apresentando o caminho que vem sendo percorrido na sua implementação. A pesquisa utilizará o levantamento bibliográfico, o estudo documental e a pesquisa de campo. No levantamento bibliográfico serão consultadas as publicações científicas das áreas da educação e da saúde, a partir de livros, revistas e arquivos científicos impressos e digitais. O estudo documental envolverá leis, pareceres e resoluções emitidos pelo Ministério da Educação, referentes à licenciatura, além de documentos e legislação interna das instituições de educação superior selecionadas para o estudo, como os projetos pedagógicos dos cursos, além das publicações da Associação Brasileira de Enfermagem, que contemplem a evolução histórica da licenciatura em enfermagem, os embates e atores envolvidos no processo e portaria e documentos do Conselho Federal de Enfermagem, a respeito do enfermeiro licenciado. A pesquisa de campo será organizada a partir da realização de entrevistas direcionadas aos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Enfermagem nas instituições de ensino superior públicas estaduais.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a) será entrevistado (a) via Skype em dia e hora previamente agendados, de acordo com a sua disponibilidade. Os dados coletados trarão como benefícios informações referentes à implementação da Licenciatura em Enfermagem, contribuindo para as discussões na área de formação de recursos humanos em saúde, especialmente, do enfermeiro licenciado, em um período de reformulação da legislação para as licenciaturas e revisão das diretrizes para os cursos de graduação em Enfermagem. Os riscos provenientes desta pesquisa são mínimos, podendo ser cansaço, constrangimento por expor a

forma de trabalho pessoal e da instituição, divergência ideológica, porém, se algum deles acontecer podemos interromper a entrevista e reiniciá-la em um momento que lhe seja (ao entrevistado) mais conveniente. Sua participação não envolverá nenhuma despesa ou gratificação. Em caso de recusa, não sofrerá nenhum transtorno ou penalidade, bem como poderá retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Será guardado sigilo de identificação das informações recebidas. Os benefícios advindos serão: os dados coletados contribuirão para as discussões da área das licenciaturas, especialmente a Licenciatura em Enfermagem, apresentando o caminho que vem sendo percorrido pelas instituições na implementação da Licenciatura em Enfermagem, por meio de suas dificuldades, potencialidades e avanços. Em caso de qualquer dúvida, pode entrar em contato através dos telefones e e-mails relacionados ao final deste termo.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa **“Os cursos de Licenciatura em Enfermagem: uma análise do processo de implementação”**, onde o pesquisador Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

_____, de _____ de 2017.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: **Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto**

Telefone para contato: **(67) 99972-4169**

E-mail: **spessotommrl@gmail.com**

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: **3902-2699** ou **cesh@uems.br**.

APÊNDICE F

QUESTÕES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS:

1. Identificação:

- a) Nome (iniciais): _____
- b) IES: _____
- c) Vínculo: _____
- d) Formação: _____
- e) Cargo/função: _____
- f) Tempo de experiência na docência do ensino superior _____ anos.
- g) Tempo de exercício na função atual _____
- h) E-mail: _____
- i) Telefone: _____
- j) Nome do entrevistador: _____
- k) Data: //

Processo de implementação da Licenciatura em Enfermagem (LE)

- 1) Quando e por que foi criado o curso de LE em sua instituição?
- 2) Como se deu esse processo? (Demanda, Comissão do PP, início da implementação, o vestibular/distribuição de vaga é realizado de forma separada entre licenciatura e bacharelado? Se for o caso quando essa separação começou a acontecer? Você lembra?)
- 3) Como foi feita a escolha/organização dos docentes do curso (quantidade, proveniência - De quais cursos/faculdades são os professores inseridos na LE?) para o início da implementação da LE? Os atuais docentes do curso participaram de seu processo de criação? E hoje, como ocorre a seleção desses docentes?

4) Houve resistência para a implementação da LE? Houve apoio? De que tipo? Por parte de quem? (professores, IES, acadêmicos, instituições parceiras/externas)

Qual a instância reguladora do curso? Está vinculado ao sistema E-MEC ou as avaliações (autorização e reconhecimento) são realizadas pelo Conselho Estadual? Na sua opinião, a separação entre bacharelado e licenciatura foi boa ou ruim? Por quê? Como você entende a adequação da legislação federal sobre o curso desta IES? A legislação a que me refiro é as DCN e mesmo o sistema e-MEC separando a licenciatura e bacharelado.

5) Existem momentos de discussão entre os docentes, coordenação, IES e parceiros a respeito da implementação do curso? Quais? Com qual frequência? Qual a sua impressão a respeito desses momentos?

6) Ocorre alguma proposta de monitoramento, supervisão ou avaliação interna da implementação da LE? Como isso ocorre? Com qual frequência?

7) Você observa se ocorreram modificações no curso, decorrentes das evidências coletadas no monitoramento? (socialização entre os docentes, discentes, instituições parceiras e técnicos participantes dos resultados do monitoramento) Se sim, quais foram?

8) O curso recebeu algum tipo de incentivo para a implementação da LE?

9) O curso tem laboratórios específicos para a licenciatura? Se sim, quais?

10) Há participação de outras instituições/coordenações/faculdades no curso de LE? Quais? Como isso ocorre?

11) Para a realização de estágios e/ou atividades práticas em campo, as instituições parceiras recebem algum tipo de contrapartida?

12) Como se dá a autonomia ou dependência do curso com relação à gestão institucional, incluindo a questão de criação e extinção de cursos?

13) Como é constituída a coordenação do curso? Como ocorre seu processo de escolha? Em seu olhar, como vem sendo a liderança e direção dadas pelas coordenações de curso desde a criação do mesmo?

14) Como vem ocorrendo o processo de revalidação de curso junto ao CEE? E no e-MEC?

15) Na sua opinião, quais foram os avanços alcançados pelo curso em seu processo de implementação? E quais foram os embates e dificuldades vivenciados nesse processo?

16) Como você vê o cenário para os cursos de licenciatura em enfermagem?