

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LUÍS FERNANDO BOGEA PEREIRA

**CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE ENFERMAGEM DO CENTRO DE
PINHEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: UMA ANÁLISE
CONTEXTUALIZADA**

São Luís
2025

LUÍS FERNANDO BOGEA PEREIRA

**CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE ENFERMAGEM DO CENTRO DE
PINHEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: UMA ANÁLISE
CONTEXTUALIZADA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Instituições Educacionais, Currículo, Formação e Trabalho Docente, vinculada ao grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, da Universidade Federal do Maranhão.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Alice Melo.

São Luís

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Pereira, Luis Fernando Bogéa.

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE ENFERMAGEM DO CENTRO
DE PINHEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO : UMA
ANÁLISE CONTEXTUALIZADA / Luis Fernando Bogéa Pereira. -
2025.

221 f.: il.

Orientador(a): Maria Alice Melo.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão,
Universidade Federal do Maranhão, 2025.

1. Prática Pedagógica. 2. Ensino Superior. 3.
Enfermagem. 4. Concepção Pedagógica. 5. Currículo. I.
Melo, Maria Alice. II. Título.

LUÍS FERNANDO BOGEA PEREIRA

**CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE ENFERMAGEM DO CENTRO DE
PINHEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: UMA ANÁLISE
CONTEXTUALIZADA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Instituições Educacionais, Currículo, Formação e Trabalho Docente, vinculada ao grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, da Universidade Federal do Maranhão.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Alice Melo - Presidente
Doutora em Educação/Universidade de São Paulo
Universidade Federal do Maranhão/PPGE/UFMA

Profa. Dra. Maria de Fátima Félix Rosar – Membro Externo
Doutora em Filosofia e História da Educação/Universidade Estadual de Campinas
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Regina Maria dos Santos – Membro Externo
Doutora em Enfermagem/Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade Federal de Alagoas

Ilma Vieira do Nascimento – Membro Interno
Doutora em Educação/Universidade de São Paulo
Universidade Federal do Maranhão/PPGE/UFMA

Edinólia Lima Portela – Membro Interno
Doutora em Educação/Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Maranhão/PPGE/UFMA

Lélia Cristina Silveira de Moraes - Suplente
Doutora em Educação Brasileira/Universidade Federal do Ceará
Universidade Federal do Maranhão/PPGE/UFMA

Nair Portela Silva Coutinho - Suplente
Doutora em Ciências da Saúde/Universidade de Brasília
Universidade Federal do Maranhão/PPGENF/UFMA

A meus pais, exemplos de força, coragem, amor e dedicação. A minha mãe (*in memoriam*), espelho de resistência e esperança.

O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 2021c, p. 45).

AGRADECIMENTOS

Esta tese, como toda produção científica, é sempre resultado de um esforço intelectual coletivo, uma vez que, ao longo de nossa caminhada, somam-se inúmeras e relevantes contribuições. Assim sendo expresso minha gratidão:

Ao Deus da vida, que sustenta minha existência, fortalecendo-me com coragem, confiança e esperança, na luta diária para fazer os percursos necessários.

A minha família, que sempre presente, representa um grande tesouro na minha vida, com ricos momentos para partilhar o que somos e temos, encorajando-me na caminhada com muita alegria, simplicidade e firmeza nos propósitos.

A meu pai e a minha mãe (in memoriam), que sempre foram/serão minha maior inspiração, como primeiros mestres, que, na simplicidade, mostraram-me os caminhos da justiça, da verdade, da simplicidade e da prontidão para lutar sempre.

A minha orientadora, prof^a dr^a. Maria Alice Melo, cujas orientações e contribuições foram imprescindíveis para a construção e conclusão desta tese.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, professoras doutoras Edinólia Lima Portela, Ilma Vieira do Nascimento, Lélia Cristina Silveira de Moraes, Maria de Fátima Félix Rosar e Regina Maria dos Santos, pela disponibilidade, significativas e relevantes contribuições para o trabalho aqui apresentado.

À Universidade Federal do Maranhão - UFMA e ao Curso de Enfermagem do Centro de Pinheiro/UFMA, por me permitirem cursar o doutoramento afastado de minhas atividades.

À coordenadora do Curso de Enfermagem, professora Dra. Tamires Barradas Cavalcante, pelo apoio e disponibilização de todos os documentos, infraestrutura e material necessário, bem como aos docentes e o secretário do curso pela colaboração.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, PPGE/UFMA, e todos os professores a ele vinculados que conheci e aprendi a admirar, por me mostrarem outros possíveis caminhos, abrirem meus horizontes teóricos e colaborarem com minha constituição como pesquisador, bem como aos funcionários da secretaria do programa, pela atenção dedicada a nós alunos, nos diferentes momentos desse caminho.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, de que tenho a grata satisfação de ser membro, e cujos estudos e debates

representaram/representam riquíssimos aportes para uma concepção de mundo mais rica neste percurso.

Aos colegas de turma, pela convivência e oportunidade de compartilhar saberes e experiências.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Escola, Currículo e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação – GEPECURFORD/PPGE/UFMA, pelos momentos de encontros e ciclos de estudos e debates com grandes contribuições para o percurso de construção deste trabalho.

À Associação Brasileira de Enfermagem – ABEn Nacional e Seção Maranhão, com a qual tivemos a oportunidade, a partir das discussões sobre o ensino de enfermagem, de construir formulações e elaborações que hoje se materializam nesta tese.

À Congregação das Irmãs Franciscanas de Reute, em nome da querida Ir. Nicole Klemmer (Brasil), cuja presença em minha vida foi decisiva para que eu pudesse iniciar uma trajetória formativa, chegando a esta etapa que ora se efetiva.

À professora Creusa Ferreira Ribeiro (Creusinha), cujo incentivo e colaboração foram significativos na minha jornada, ainda em Arari – MA.

Ao Monsenhor Clodomir Brandt e Silva (in memoriam), pela presença marcante em minha vida e no meu percurso formativo.

Aos amigos (as) Alayna de Araújo Rocha Souza, Ir. Silvana Lisboa Lopes, Jeane Cosme Machado, Kátia Cilene Amorim Gomes, Miriam de Jesus Silva, Marília da Guia Pereira Costa Pereira, Sílvio César Ribeiro Pereira, Augusto Lobato, Maria de Jesus Rodrigues Bogéa (Zeca Bogéa).

Aos alunos do curso de graduação em Enfermagem do Centro de Pinheiro/UFMA, com quem compartilho meus conhecimentos e experiências numa dinâmica de reciprocidade, objetivando fortalecer-nos para o cuidado ao ser humano.

RESUMO

Este estudo se propõe a analisar a concepção pedagógica do curso de graduação em Enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão. Trata-se de um estudo exploratório, ancorado no referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico-dialético e da Pedagogia Histórico-crítica. Seu objetivo consistiu em analisar a concepção teórico-pedagógica subjacente ao curso de Enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão, buscando entender seus determinantes históricos em sua intencionalidade. Assim sendo, procurou-se resgatar as origens do ensino de enfermagem, explicitando a matriz epistemológica engendrada pelas transformações do regime de produção capitalista, apontando-se as contradições, implicadas em uma concepção teórico-pedagógica como uma dimensão da produção social da existência que surge e se desenvolve no interior de um modo de produção determinado e, que, portanto, deve ser colocada e analisada no movimento histórico e contraditório afluído dos antagonismos sociais. As análises conduzidas pelo Materialismo Histórico-dialético e pela Pedagogia Histórico-Crítica apontam para a presença da metodologia da problematização com o método ativo do arco de Maguerez como concepção pedagógica a fundamentar o Projeto Pedagógico do curso de Enfermagem do Centro de Pinheiro/UFMA, circunscrita na tendência das pedagogias e metodologias hegemônicas, emergentes no final do século, em oposição ao ensino tradicional e portadoras do modismo da inovação, revigorando o lema escolanovista do aprender a aprender, cujo núcleo fundamental resume uma concepção de ensino centrada nas experiências do estudante, o professor como facilitador de um conhecimento, construído pelo próprio estudante a partir de ações de comando, caracterizando uma formação adaptativa a partir da produção de competências e habilidades que possibilitem ao estudante exercitar-se em meio às situações e problemas complexos demandados pelo sistema produtivo capitalista. Assim, na abordagem dessa concepção pedagógica, o papel do professor é secundarizado, seus conhecimentos não são levados em consideração, pois o importante é desenvolver competências e habilidades de facilitadores da construção do conhecimento, em que os conhecimentos científicos não diretamente ligados ao contexto da prática profissional são também secundarizados. Nessa direção, esta tese constitui-se em um esforço para demonstrar abordagens mais críticas de análise das matrizes epistemológicas que estão na base da metodologia da problematização com o arco, configurando um “sincretismo pedagógico” na orientação dos processos formativos dos enfermeiros. Apresenta-se uma perspectiva crítica, no intento de combater esses vazios no modo de produção da realidade, tanto na formação de professores enfermeiros quanto na formação dos enfermeiros. Defende-se uma concepção teórico-pedagógica para o ensino de enfermagem que vá além de uma formação de disposições adaptativas nos indivíduos, mas que, ao contrário disso, produza nos alunos de enfermagem, em sua singularidade, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, com a possibilidade de combinar competência técnica e compromisso político, bem como a defesa de formação de professores enfermeiros nessa perspectiva.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Ensino superior; Enfermagem; Concepção pedagógica; Currículo.

ABSTRACT

This study aims to analyze the pedagogical conception of the undergraduate nursing course at the Pinheiro Center of the Federal University of Maranhão. It is an exploratory study, grounded in the theoretical-methodological framework of historical-dialectical materialism and critical-historical pedagogy. Its objective is to analyze the theoretical-pedagogical conception underlying the nursing course at the Pinheiro Center of the Federal University of Maranhão, seeking to understand its historical determinants and intentionality. Thus, the study seeks to trace the origins of nursing education, explicating the epistemological matrix engendered by the transformations of the capitalist production regime, pointing out the contradictions involved in a theoretical-pedagogical conception as a dimension of the social production of existence, which emerges and develops within a specific mode of production and, therefore, must be placed and analyzed in the historical and contradictory movement that arises from social antagonisms. The analyses conducted through historical-dialectical materialism and critical-historical pedagogy indicate the presence of the problematization methodology with the active method of Maguerez's arc as the pedagogical conception underpinning the pedagogical project of the nursing course at the Pinheiro Center/UFMA, situated within the wave of hegemonic pedagogies and methodologies emerging at the end of the century in opposition to traditional teaching and carrying the trend of innovation, revitalizing the new school motto of "learning to learn," whose fundamental core summarizes a teaching conception centered on student experiences, with the teacher as a facilitator of knowledge constructed by the student themselves through command actions, characterizing an adaptive formation based on the production of competencies and skills that enable the student to navigate complex situations and problems demanded by the capitalist productive system. Thus, in this pedagogical approach, the role of the teacher is secondary, their knowledge is not taken into account, as what matters is developing competencies and skills as facilitators of knowledge construction, in which scientific knowledge not directly linked to the context of professional practice is also secondary. In this direction, this thesis constitutes an effort to demonstrate more critical approaches to analyzing the epistemological matrices that underlie the problematization methodology with the arc, configuring a "pedagogical syncretism" in the orientation of the formative processes of nurses. A critical perspective is presented in an attempt to combat these voids in the mode of producing reality, both in the formation of nursing teachers and in the formation of nurses. A theoretical-pedagogical conception for nursing education is defended, one that goes beyond the formation of adaptive dispositions in individuals, but instead, produces in nursing students, in their singularity, the humanity that is historically and collectively produced by the totality of mankind, with the possibility of combining technical competence and political commitment, as well as advocating for the formation of nursing teachers from this perspective.

Keywords: Pedagogical practice; Higher education; Nursing; Pedagogical conception; Curriculum.

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação das Enfermeiras Diplomadas
ABEn	Associação Brasileira de Enfermagem
ABRASCO	Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva
AGS	Acordos Gerais do Comércio e dos Serviços
AIS	Ações Integrals à Saúde
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes
ANL	Aliança Nacional Libertadora
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação
BID	Banco Interamericano do Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BVS	Biblioteca Virtual de Saúde
CAP	Caixa de Aposentadoria e Pensão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEn	Congresso Brasileiro de Enfermagem
CCBS	Centro de Ciências Biológicas
CCHNST	Centro de Ciências Humanas, Naturais, Saúde e Tecnologia
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CEBES	Centro Brasileiro de Estudos de Saúde Coletiva
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEEEnf	Comissão de Especialistas de Ensino de Enfermagem
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CES	Câmara Superior de Educação
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
COFEn	Conselho Federal de Enfermagem
CIRH/Saúde	Comissão Intersectorial de Recursos Humanos em Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conferência Nacional de Saúde
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUN	Conselho Universitário
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN/ENF	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem
DE	Dedicação Exclusiva
DIFES	Desenvolvimento da Rede de IFES
DMP	Departamentos de Medicina Preventiva
DNSP	Departamento Nacional de Saúde Pública
EAD	Educação a Distância
EEAN	Escola de Enfermagem Ana Nery
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EQ	Estado da Questão
ESG	Escola Superior de Guerra
ETSUS	Escolas Técnicas do SUS
EUA	Estados Unidos da América
FAO	Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
FASUBRA	Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORGRAD	Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
GT	Grupo de Trabalho
IAP	Institutos de Aposentadoria e Pensão
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais Ensino Superior
INAMPS	Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MOPS	Movimento Popular de Saúde
MP	Movimento Participação
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
MS	Ministério da Saúde
MSF	Magistério Superior
MST	Movimento dos Sem Terra
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Programa de Extensão Cobertura
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIASS	Programa de Interiorização das Ações de Saúde e Saneamento do Nordeste
PID	Plano Individual Docente
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEPS	Política de Educação Permanente em Saúde
PPC	Projetos Pedagógicos de Cursos
PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

REME	Movimento de Residência Médica
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RPG	Reunião de Pequenos Grupos
SAMPS	Serviço de Assistência Médica da Previdência Social
SASP	Serviços de Alimentação da Previdência Social
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCIELO	<i>Scientific Library Online</i>
SEMSAT	Semana de Saúde do Trabalhador
SENADEn	Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem
SESAC	Semana de Estudos Acadêmicos de Saúde Comunitário
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão Atividades Acadêmicas
SIGRH	Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNS	Sistema Nacional de Saúde
SUDS	Sistema Unificado e Descentralizado de Saúde
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Técnico administrativo
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UB	Universidade do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USAID	<i>United States Agency for International Developmen</i>

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Componentes modulares do 1º Período do Curso de Enfermagem.....	106
Figura 2 - Componentes modulares do Curso de Enfermagem.....	109
Figura 3 - O Método Pedagógico Histórico-Crítico em seu Movimento Dialético..	149
Quadro 1 - Síntese das publicações correspondentes ao tema, nos anos de 2019 a 2023	23
Quadro 2 - Quantitativo de cargos pactuados para demanda dos cursos de Engenharia de Pesca e Enfermagem do CCHNST/PI.....	106
Quadro 3 - Demonstrativo do número de alunos matriculados/entrada de professores/remoção e exoneração de 2014 a 2024, no Curso de Enfermagem do CCHNST/PI.....	114
Quadro 4 - Ações relativas ao desenvolvimento das etapas do Arco de Chareiz de Magurez	116
Quadro 5 - Atributos docentes.....	117

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Estado da questão: o que revelam as pesquisas brasileiras sobre as concepções teórico-pedagógicas que fundamentam e orientam o ensino no curso de graduação em enfermagem	17
1.1.1	Questão norteadora da pesquisa e objetivos	23
1.1.2	Aspectos Éticos da Pesquisa	24
1.1.3	Estruturação da Tese	24
2	CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DA (O) ENFERMEIRA (O) DOCENTE NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E AS DEMANDAS DO CAPITAL E DOS SUJEITOS POLÍTICOS COLETIVOS	26
2.1	O currículo e a concepção pedagógica no ensino de graduação em enfermagem no Brasil: da sua origem às reformas atuais	26
2.2	A concepção pedagógica no ensino de graduação em enfermagem: mudanças articuladas às demandas do capital	60
2.3	As demandas dos sujeitos políticos coletivos da sociedade civil: contribuições ao ensino de enfermagem	74
3	A HISTORICIDADE DO CURSO DE ENFERMAGEM DO CENTRO DE PINHEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO E SEU PROJETO PEDAGÓGICO: contexto de inserção local e no âmbito da política de expansão e interiorização da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) a partir do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI)	98
3.1	Contexto de inserção local do Curso de Enfermagem: o município de Pinheiro – MA e o Centro Universitário de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão	98
3.2	O Curso de Enfermagem no contexto da política de expansão e interiorização da Universidade Federal do Maranhão a partir do REUNI	101
4	As concepções teórico-pedagógicas, a Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições para uma formação de professores no Curso de Enfermagem	123
4.1	Concepções teórico-pedagógicas	123
4.2	A Pedagogia Histórico-Crítica e o método pedagógico histórico-crítico	132

4.3	Uma formação de professores histórico-crítica no Curso de Enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão: a Pedagogia Histórico-Crítica como caminho.....	151
5	CONSTRUINDO PERSPECTIVAS PARA UMA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA CRÍTICA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM DO CENTRO DE PINHEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	163
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
	REFERÊNCIAS	200

1 INTRODUÇÃO

1.1 Estado da questão: o que revelam as pesquisas brasileiras sobre as concepções teórico-pedagógicas que fundamentam e orientam o ensino no curso de graduação em enfermagem

No intento de inventariar as produções acadêmico-científicas anteriores relacionadas às concepções teórico-pedagógicas subjacentes ao ensino de enfermagem, objeto de estudo da presente tese desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, intitulada, “Concepção pedagógica do Curso de Enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão: uma análise contextualizada”, valemo-nos do Estado da Questão, na possibilidade de conhecer o panorama científico do referido objeto de estudo, uma exigência do processo de pesquisa.

O Estado da Questão (EQ) é um procedimento de pesquisa que evidencia as condições atuais na literatura científica sobre o objeto de investigação. Dizemos que o EQ define o objeto específico de trabalho de conclusão de curso de graduação ou pós-graduação. Dentre suas características, é pertinente discorrer que esse procedimento tem o fito de caracterizar o objeto, além de evidenciar as categorias centrais da abordagem teórico-metodológica do estudo proposto, estando de acordo com os objetivos da pesquisa. Nesse diapasão, o pesquisador alcança o domínio da literatura quando é capaz de investigar uma extensiva e relevante literatura e, ao mesmo tempo, utilizá-la no desenvolvimento de análise e discussão de ideias (Lopes; Nóbrega-Therrien; Almeida, 2018).

O procedimento utilizado envolveu uma consulta nos artigos científicos publicados, alguns oriundos de teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC) e no Brasil Scientific Library Online (SCIELO), resultando em 12 trabalhos analisados.

A escolha em utilizar apenas artigos científicos se deve ao fato de que eles oferecem um nível de evidência mais alto, reduzindo o risco de informações inconsistentes ou pouco verificáveis. Dessa forma, pensamos que essa opção fortalece este trabalho.

O processo analítico se deu a partir de um estudo tipo Estado da Questão, focando as categorias de análises, a saber: títulos, autoria, objetivos, fundamentos teórico-metodológicos, principais resultados, conforme demonstrativo da síntese dessas publicações dispostas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Síntese das publicações correspondentes ao tema, nos anos de 2019 a 2023

(continua)

TÍTULO	AUTOR E ANO	OBJETIVO	FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO	PRINCIPAIS RESULTADOS
A Enfermagem no ensino superior: estratégias utilizadas pelo enfermeiro docente para melhoria de suas práticas pedagógicas	Fontes, Francisco L. de L. <i>et al.</i> ; (2019)	Analisar as estratégias de ensino utilizadas pelo enfermeiro docente para melhoria de suas práticas pedagógicas	Competências; Epistemologia da prática; descritivo com abordagem qualitativa	Manter-se atualizado, participação em cursos e eventos científicos para aperfeiçoamento e qualificação, leitura rotineira, diagnóstico do <i>feedback</i> dos alunos acerca das aulas e conteúdos ministrados e produção científica foram alguns pontos discutidos com os entrevistados
Estágio em ensino: fortalecendo a formação do docente Enfermeiro	Lopes, Geysa. <i>et al.</i> (2020)	Relatar a experiência do estágio de docência do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Enfermagem como prática fortalecedora na formação do enfermeiro docente	Prático-reflexivo; descritivo com relato de experiência	O estágio como um espaço de desafios, desenvolvimento de habilidades, ressignificações e oportunidade de excelência, ao aumentar a superfície de contato das mestrandas com a realidade concreta da atuação docente
Training of nurses for performing in university teaching	Manhães, Letycia S. P.; Tavares, Claudia M. de M. (2020)	Desenvolver uma reflexão teórica acerca da formação docente do enfermeiro para atuar na docência universitária atrelada à construção de competências pedagógicas na graduação e pós-graduação <i>stricto sensu</i> , assim como repensar o fazer da profissão	Competências; estudo reflexivo, com aporte teórico das publicações recentes	A prática pedagógica interessa à formação da consciência profissional, haja vista ser a enfermagem uma prática viva com seres humanos e suas subjetividades. E esta realidade propõe uma necessidade da formação, desde a graduação, de competências para uma prática pedagógica transformadora capaz de habilitar o profissional para a docência no ensino superior
Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem: implicações e desafios	Vieira. M. A. <i>et al.</i> (2020)	Descrever implicações e desafios das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DNC/ENF); determinadas pelo Conselho Nacional de Educação do Brasil, ante a formação profissional em Enfermagem, que repercutem no desenvolvimento da proposta pedagógica das instituições de ensino superior brasileiras	Competência; Reflexão teórica fundamentada em publicações científicas, a partir de 2001, ano de promulgação das diretrizes até 2017	Conteúdo das DCN/ENF, como a formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, a pedagogia das competências e do aprender a aprender estão reproduzidos nos manuscritos que versam sobre os projetos pedagógicos de cursos (PPC)

Quadro 1 - Síntese das publicações correspondentes ao tema, nos anos de 2019 a 2023

(continuação)

TÍTULO	AUTOR E ANO	OBJETIVO	FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO	PRINCIPAIS RESULTADOS
Sentidos e significados dos processos formativos do Enfermeiro-professor: um estado da arte (2010-2019)	Chaves, Marcia J. C.; Oliveira, Meyre-Ester B. de (2021)	Analisar nos trabalhos produzidos os sentidos e significados da formação docente na Enfermagem partindo da perspectiva do currículo	Estado da arte	A maioria dos enfermeiros professores não possui formação pedagógica, pois prevalecem os cursos de bacharelado e a concepção de que os saberes da atuação na enfermagem são suficientes para ensinar. A discussão sobre o currículo é apontada como caminho para repensar a formação pedagógica do enfermeiro
Pensamento crítico na formação do enfermeiro: a avaliação na área de competência Educação na Saúde	Chirelli, Mara Q.; Sordi, Mara R. L. de (2021)	Analisar a constituição do pensamento crítico na formação do enfermeiro ancorada na abordagem por competência e no currículo integrado, considerando o processo de avaliação, captando seus desafios e propondo estratégias de superação	Competências; estudo de abordagem qualitativa	Constrói-se o pensamento crítico com base nas experiências no mundo do trabalho, sendo a avaliação o eixo condutor das reflexões para a emancipação
Desafios da prática pedagógica dos docentes dos cursos de enfermagem	Paulino, Valquíria C. P. (2021)	Discutir sobre a prática pedagógica e seus desafios para docentes que atuavam em cursos de graduação em enfermagem públicos e privados no estado de Goiás	Racionalidade técnico-instrumental; Pesquisa descritiva, transversal, com abordagem quantitativa	Os docentes dos cursos públicos são mais experientes, têm dedicação exclusiva à universidade, maior número de produções científicas e utilizam metodologias ativas de ensino. Tanto nos cursos públicos quanto nos privados, os docentes vivenciam desafios na sua prática pedagógica
Formação pedagógica na enfermagem: reflexão para a prática	Silva, Rosilene da; Jacinto, Regina R. dos S.; Pereira, Rogério G. (2021)	Apresentar uma reflexão para a importância da formação pedagógica para docentes de ensino superior em enfermagem	Competências; Tecnologias digitais; Epistemologia da prática; Revisão bibliográfica	O processo de ensino do cuidar precisa superar o modelo tradicional e tecnicista, buscar a ressignificação da prática pedagógica e romper com abordagens conservadoras, tendo em vista que cada vez mais é preciso ensinar e aprender conceitos esses que de longe parecem fáceis, sobretudo nos tempos atuais em que os profissionais precisam refletir sobre o seu cotidiano com maior profundidade, haja vista tantas transformações do contexto vivido, um desafio constante

Quadro 1 - Síntese das publicações correspondentes ao tema, nos anos de 2019 a 2023

(conclusão)

TÍTULO	AUTOR E ANO	OBJETIVO	FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO	PRINCIPAIS RESULTADOS
A reflection on the role, competence, and training of the nurse-teacher Formação docente e a concepção de experiência em Dewey	Ferreira, José E. de S. M. <i>et al.</i> (2022) Souza, Ana C. G. A.; Feldman, Marina G. (2022)	Refletir sobre as competências do enfermeiro professor; apresentar recortes da teoria de John Dewey, para discutirmos o processo da formação docente numa perspectiva em que a experiência seja considerada como aspecto necessário para o fortalecimento da prática docente	Competências; Estudo Descritivo; Experiência; Pesquisa bibliográfica	A educação é um processo que se forma por meio da aplicação de métodos próprios. A construção do conceito de experiência e as relações com a construção da prática pedagógica docente nos permitem refletir sobre a formação dos professores, a partir de uma compreensão em que a experiência não comporta dicotomias, mas agrega dialeticamente a prática e a teoria que se compõem num processo permanente.
Significado de competências pedagógicas na formação docente de enfermagem: um estudo fenomenológico	Chicharo, S. C. R. <i>et al.</i> ; 2021	Descrever as competências pedagógicas necessárias ao docente, sob a ótica do egresso do mestrado profissional de ensino na saúde e compreender os seus sentimentos em relação a sua formação docente	Fenomenologia; Competências.	Emergiram sentimentos como impotência, gratidão e negação, sobre a organização, interação e intersubjetividade e habilidades e dualismo psicofísico.
Formação pedagógica do enfermeiro para atuação docente no ensino de enfermagem: um breve estado do conhecimento	Silva, Marlison D. M. da; Villegas, Maria M. (2023)	Expor o estado do conhecimento da formação pedagógica do enfermeiro para atuação docente no ensino de enfermagem, buscando conhecer, por meio de outras indagações, seus olhares sobre o tema em questão e apontar caminhos ainda a serem trilhados em novas investigações.	Saberes e competências; Pesquisa exploratória	Preocupação em torno da formação e do aprendizado do enfermeiro para o ensino/docência, assim como os saberes e competências necessários à prática docente

Fonte: Elaborado pelo autor

Observamos que a maioria dos trabalhos selecionados apresentam um ensino fundamentado e orientado por concepções teórico-pedagógicas hegemônicas. De acordo com Saviani (2019a), do ponto de vista da relação da educação com a sociedade, as concepções teórico-pedagógicas hegemônicas são aquelas que procuram orientar a prática pedagógica no sentido da conservação da sociedade, mantendo a ordem existente.

Essas concepções teórico-pedagógicas caracterizam-se ainda pelo aspecto comum da ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, associada a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade (Duarte, 2010).

Dentre as concepções teórico-pedagógicas hegemônicas, os estudos apontam a pedagogia das competências, pedagogia tecnicista e do “aprender a aprender”. Cabe ressaltar ainda a problemática da dicotomia teoria-prática presente no ensino de enfermagem, apontada pelos estudos analisados.

Nessa direção, cabe destacar o estudo de Vieira *et al.* (2020), cujos resultados apontam para as implicações das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem, que, centradas na concepção teórico-pedagógica das competências, orienta o ensino desenvolvido pelo enfermeiro professor no curso de graduação em enfermagem com excesso de centralidade das competências no método, incorporadas como exclusivo objetivo e intenção do processo formativo.

Vieira *et al.* (2020) apontam ainda para o direcionamento das DCN/ENF sobre o uso de metodologias ativas pautadas no diálogo reflexivo, bem como evidenciam a dissociação entre teoria e prática, ao enfatizar a pedagogia do “aprender a aprender” com destaque para um estudante ativo e valorização da experiência do mesmo.

Ressaltamos ainda os estudos de Silva, Jacinto e Pereira (2021), cujos resultados apontam para a predominância das teorias pedagógicas tradicional e tecnicista. Segundo os autores, os professores agem de forma mecânica, automática, repetitiva e programada, impedindo, assim, as ações reflexivas e críticas. Sob esse prisma, Silva, Jacinto e Pereira (2021) ratificam que o processo pedagógico precisa superar o modelo tradicional e tecnicista, buscar a ressignificação do ensino, rompendo com abordagens conservadoras, e estar aberto

a mudanças, à inovação, à reflexão-ação, evitando o distanciamento entre teoria e prática.

Entendemos, a partir de Duarte (2010), que o caminho apontado por Silva, Jacinto e Pereira (2021) como superação das concepções pedagógicas tradicional e tecnicista reafirma a presença de uma quase total hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender”, com destaque para a pedagogia do professor reflexivo e das competências com uso de metodologias ativas, pois, a despeito das especificidades de cada uma, elas apresentam uma mesma tônica: a negação daquilo que chamam “educação tradicional”.

Nos estudos analisados, percebemos uma ausência da abordagem do ensino superior de enfermagem na perspectiva da concepção teórico-pedagógica histórico-crítica e, dentre as concepções apontadas pelos estudos, podemos destacar a predominância da pedagogia das competências.

1.1.1 Questão norteadora da pesquisa e objetivos

Diante da necessidade de compreender a essência dinâmica e as inter-relações do ensino de enfermagem desenvolvido no Curso de Enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão, este estudo definiu seu campo problemático no âmbito das concepções teórico pedagógicas.

Para tanto, o estudo será orientado pela questão que se segue: Que concepções teórico-pedagógicas presentes no projeto pedagógico orientam e fundamentam o Curso de Enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão?

Ao nos apropriarmos das categorias metodológicas e específicas, o campo problemático do estudo se enriquecerá pela delineação dos objetivos da pesquisa, os quais ficaram assim expressos:

- a) analisar a concepção teórico-pedagógica subjacente ao Curso de Graduação em Enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão, buscando entender o significado dos determinantes históricos e materiais em sua intencionalidade

Como decorrência desse objetivo geral, emergem os objetivos específicos:

- a) compreender as concepções teórico-pedagógicas presentes no projeto pedagógico do Curso de Enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão;
- b) apontar perspectivas para uma concepção pedagógica crítica para o Curso de Graduação em Enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão.

1.1.2 Aspectos Éticos da Pesquisa

A pesquisa foi submetida às instâncias colegiadas da Universidade Federal do Maranhão, Campus de Pinheiro, para avaliação dos seus aspectos operacionais, tendo sido aprovada e emitida a carta de anuência para sua realização. Em seguida, procedeu-se a sua inserção na Plataforma Brasil, sendo aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob Parecer consubstanciado de número 5984499. A pesquisa será orientada pelas determinações da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012).

1.1.3 Estruturação da Tese

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente apresentamos uma Introdução para demonstrar quem somos a partir das nossas vivências acadêmicas e profissionais, expondo as motivações e necessidades que nos levaram ao encontro e definição do objeto de estudo, bem como nossa opção teórico-metodológica para tratar do mesmo.

Na segunda seção, Contexto histórico da formação da(o) enfermeira(o) docente do curso de graduação de enfermagem e as demandas do capital e dos sujeitos políticos coletivos da sociedade civil, faz-se uma incursão no contexto histórico da formação do enfermeiro, enfatizando o currículo e demonstrando suas mudanças e articulações a partir das demandas do capital e do movimento dos sujeitos coletivos, na dinâmica real e histórica da realidade.

Na terceira seção, A historicidade do Curso de Enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão e seu projeto pedagógico: contexto de inserção local e no âmbito da política de expansão da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a partir do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), caracterizamos o local onde o curso de

enfermagem está inserido, e sua trajetória e concepções teórico-pedagógicas, em face das políticas de expansão no âmbito da Universidade Federal do Maranhão e no bojo das reformas educacionais expansionistas.

Na quarta seção, as concepções teórico-pedagógicas e a Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições para a formação de professores, abordamos as concepções teórico-pedagógicas, a Pedagogia Histórico-Crítica e o método pedagógico histórico-crítico, bem como suas contribuições para a formação de professores, enquanto perspectiva para o ensino de enfermagem.

Na quinta seção, Construindo perspectivas para uma concepção pedagógica crítica no Curso de Graduação em Enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão, apontamos uma perspectiva para uma concepção pedagógica crítica como possibilidade para um ensino que promova uma formação voltada para a emancipação humana, no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DA (O) ENFERMEIRA (O) DOCENTE NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E AS DEMANDAS DO CAPITAL E DOS SUJEITOS POLÍTICOS COLETIVOS

Nesta seção, abordaremos o contexto histórico de concepção de formação da(o) enfermeira(o) brasileira(o), expressa no processo histórico de produção do currículo, demonstrando sua gênese, inicialmente com forte influência do contexto estadunidense, e as mudanças ocorridas a partir das vinculações com as demandas do capital e articulações e lutas dos sujeitos políticos coletivos da sociedade civil, constituindo a dinâmica desse processo histórico permeado pelas contradições do regime de produção capitalista. Assim, apontamos as ideias e estudos sobre currículo nos EUA no início da segunda década do século XX, orientados pelos princípios do pragmatismo-utilitarismo sob a influência do modo de produção taylorista, em que os currículos e os processos pedagógicos voltam-se para o eficientismo, o desenvolvimento, organização e método que conduza a resultados, influenciando todas as áreas e níveis de ensino. Esses princípios estão na base do currículo e do ensino de enfermagem norte-americano e influenciarão na formação e constituição da(o) enfermeira (o) brasileira (o). Dessa forma, sob a influência do modelo de enfermagem da Inglaterra – o modelo nightingaleano – é implantado no Brasil, materializado pela vinda das enfermeiras norte-americanas numa missão de cooperação – a Missão Parsons. A partir daí, demonstramos também as mudanças ocorridas no currículo e sua concepção de formação ao longo de sua trajetória, relacionando essas transformações às alterações na base econômica, que exige novos perfis de formação, num processo que vai se desenvolvendo em meio às contradições da sociedade capitalista, fazendo emergir forças contrárias à sociabilidade do capital, as quais, organizando-se e constituindo agendas de lutas, demandam por um outro projeto de formação na saúde/enfermagem.

2.1 O currículo e a concepção pedagógica no ensino de graduação em enfermagem no Brasil: da sua origem às reformas atuais

Na contemporaneidade, o currículo tem assumido a centralidade na questão educacional em todos os níveis escolares (Catani; Oliveira, Dourado 2001; Young, 2014; Saviani, 2016a).

Historicamente, os estudos de currículo surgiram nos Estados Unidos no final do século XIX e início do século XX, derivados do gerenciamento científico desenvolvido por F.W. Taylor. Os teóricos do currículo, como Bobbit (2005), tinham realizado estudos abordando questões sobre como maximizar a produtividade nas fábricas e estavam confiantes de que as lições oriundas das fábricas, ou seja, a concepção de produção taylorista/fordista, poderia ser aplicada nas escolas. No taylorismo/fordismo, há prioridade nos modos de fazer: os trabalhadores tinham na observação, na repetição e na memorização as categorias da aprendizagem. É destacada, nesse *modus operandi*, a primazia do saber tácito sobre o conhecimento científico, da prática sobre a teoria, da parte sobre a totalidade, ademais do descaso com a formação do profissional instrutor, o qual era apenas o trabalhador mais experiente, cuja prática deveria ser imitada (Kuenzer, 2003; Young, 2014, 2020).

Bobbit defendia um sistema educacional focado em resultados, por meio de métodos e forma objetiva de mensuração para avaliar de modo preciso o alcance das metas. Tais objetivos deveriam corresponder às competências e habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. Trata-se de transferir para a escola os princípios do modelo de produção do taylorismo/fordismo (Silva, 1999).

Este modelo de currículo de Bobbit vai ser consolidado definitivamente com os estudos de Ralph Tyler, cujo paradigma se estabelece nos EUA e domina o campo curricular com influência em diversos países, incluindo o Brasil. Tal como no modelo de Bobbit, o currículo é, para Tyler, essencialmente, uma questão técnica, encontrando consolidação definitiva em um livro publicado por Tyler, em 1949. Pelas próximas décadas, os estudos sobre o currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento (Silva, 1999).

O mundo da produção taylorista/fordista tinha como paradigma a organização em unidades fabris que concentravam grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura centralizada, rígida e hierarquizada, cuja finalidade era produzir em massa produtos poucos diversificados, para atender demandas homogêneas, com tecnologia estável e com processos de bases eletromecânicas rigidamente organizadas, sem espaço para mudanças, participação ou criatividade para a maioria dos trabalhadores (Kuenzer, 2005).

É importante ressaltar que é essa base taylorista/fordista, regida pelo disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com os processos

produtivos e em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, que dava conformação aos processos pedagógicos (Kuenzer, 2005).

Isso pode ser constatado a partir dos estudos dos teóricos do currículo, que, inspirados no taylorismo/fordismo, tentam aplicá-lo às escolas, ditando aos professores o que ensinar nos moldes de um trabalho manual (Young, 2014).

Vale ressaltar que deste paradigma taylorista/fordista irão decorrer algumas modalidades de fragmentação dos processos pedagógicos, seja no nível do ensino básico ou no ensino superior. Como por exemplo, a segmentação do conhecimento em áreas e disciplinas isoladas e autônomas entre si que, separadas da prática social, a partir da pretensa divisão da consciência sobre a ação, dá primazia à teoria em detrimento da prática. Esse processo produtivo e a organização do trabalho estarão sob a égide do paradigma supracitado até a crise de 1970. (Frigotto, 2005; Kuenzer, 2005).

Concorrendo com as ideias de Bobbit, outra abordagem, liderada por John Dewey, surge no início do século XX, como alternativa à abordagem tradicional religiosa e centrada nos interesses e nas experiências dos alunos. Essa corrente vai contribuir para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de escolanovismo. E as ideias de Bobbit vão se constituir na semente do que aqui se denominou de tecnicismo (Moreira; Silva, 2008; Young, 2020).

Desse modo, nos estudos sobre currículo, dois movimentos tiveram destaque nos EUA: o eficientismo social, representado pelas ideias de Franklin Bobbit e Ralph Tyler, e o progressivismo, que teria como principal teórico John Dewey. Posteriormente, esses dois movimentos forneceram as bases para uma teoria neutra de currículo que, de maneira geral, primou por associar os objetivos da educação à formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho (Malachen, 2021).

O Curso de Enfermagem da Escola de Formação de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP) será influenciado em sua criação por essas tendências curriculares, sobretudo pelo eficientismo social, pois o modelo curricular da enfermagem profissional da Inglaterra – modelo nightingaleano - foi implantado na capital do Brasil em uma conjuntura de forte influência norte-americana nos domínios econômicos e da tecnologia. (Barreira *et al.*, 2011).

Nesse sentido, para a organização do Serviço de enfermeiras do DNSP, seu diretor à época, o médico Carlos Chagas solicitou auxílio da Fundação

Rockefeller, que, estabelecendo os primeiros contatos com a enfermeira Ethel Parsons, na época enfermeira-chefe da Divisão de Higiene Infantil e Enfermagem de Saúde Pública, convidou-a para chefiar uma missão, à época denominada Missão de Cooperação Técnica para o desenvolvimento da Enfermagem no Brasil (Missão Parsons), a qual aqui permaneceu por uma década (1921-1931) (Carvalho, 1997; Santos *et al.*, 2011).

Essa equipe de enfermeiras norte-americanas, lideradas por Ethel Parsons, recomendou a criação de uma Escola de Formação de Enfermeiras, como uma de suas frentes de trabalho na organização do Serviço de enfermeiras do DNSP, em conformidade com os padrões de ensino de enfermagem norte-americano. A escola de formação foi criada como disposto no Decreto nº 15.799/1922, que também aprovou o Regulamento do Hospital Geral de Assistência do DNSP. Após sua regulamentação pelo Decreto nº 16.300/1923, o curso da Escola de Formação de Enfermeiras é inaugurado formalmente em 19 de fevereiro de 1923 (Santos; Santos; Barreira, 1998; Santos *et al.*, 2011).

O curso teria a duração de 28 meses, com direito a 15 dias de férias anuais e um período probatório de 4 meses, que correspondia à fase inicial do processo de socialização profissional. As aulas de conteúdo teórico eram ministradas por médicos do DNSP e do Hospital São Francisco de Assis (HSFA) e os conteúdos de enfermagem eram ministrados pelas enfermeiras da Missão Parsons. A Escola funcionava em um prédio de três andares com salas de aulas e laboratórios, construído próximo ao HSFA na Cidade Nova. Como a escola funcionava em sistema de internato, as alunas residiam em uma casa que antigamente era o hotel Sete de Setembro no bairro do Flamengo na cidade do Rio de Janeiro (Santos *et al.*, 2022; Santos *et al.*, 2011).

Os requisitos para fazer o curso eram: ser mulher, ser diplomada por uma escola normal ou ter estudos equivalentes, apresentar um atestado firmado por médico de saúde pública, avaliando as condições de saúde física, mental e ausência de defeitos físicos da candidata, ter entre 20 a 35 anos, apresentar referências de boa conduta, sendo que seria levada em consideração a experiência da candidata em direção de casa, no serviço educativo e comercial (Pires, 1988).

Na transposição do modelo de enfermagem profissional da Inglaterra, via Estados Unidos, para o Brasil, algumas características semelhantes podem ser detectadas no nascimento da enfermeira profissional no Brasil e na Inglaterra, como

o processo de profissionalização na área, que se efetuou por meio da arregimentação da parcela diversificada da população feminina, com vinculações de classes dicotômicas: o proletariado, fornecendo as atendentes de enfermagem, mais tarde auxiliares de enfermagem e, na atualidade, técnicos de enfermagem; e a burguesia fornecendo candidatas para os cargos de enfermeiras (Silva, 1986)

As atendentes eram preparadas para as atividades práticas, junto aos pacientes, e as enfermeiras para as tarefas intelectualizadas, de supervisão, ensino e administração. Cabe ressaltar que as pioneiras da enfermagem-padrão no Brasil pertenciam a camadas privilegiadas da sociedade, às famílias tradicionais, às elites burguesas, às forças conservadoras, possuindo todas elas nível de instrução elevado para a época, curso de graduação e especializações em enfermagem nos Estados Unidos (Escola de Higiene e Saúde Pública de John Hopkins) e no Canadá a partir da concessão de bolsas de estudos pela Fundação Rockefeller (Silva, 1986; Santos *et al.*, 2008).

Nessa direção, arriscamo-nos a inferir que o fato de a entidade representativa da categoria - inicialmente Associação das Enfermeiras Diplomadas (ABED) e, a partir de 1954, Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) - ter assumido uma postura conservadora e, muitas vezes, de passividade frente às reformas políticas da formação em enfermagem pode estar relacionado a seus intelectuais orgânicos estarem alinhados aos interesses das elites burguesas, no entanto não podemos deixar de considerar as condições dadas em suas particularidades históricas.

Voltando à organização da Escola de Formação de Enfermeiras do DNSP, seu modelo curricular implantado foi inspirado no currículo americano, Standard Curriculum for Schools of Nursing, elaborado pelo The Committee on Education of the National League of Nursing Education. Esse currículo estava em vigor nos Estados Unidos desde 1917. As primeiras instrutoras norte-americanas que vieram ao Brasil para implantação do Curso de Enfermagem da Escola de Formação de Enfermeiras do DNSP se encarregaram de fazer a transposição desse modelo curricular (Barreira *et al.*, 2011; Rizotto, 1995).

Ao analisar o currículo americano acima referido, no item “Normas e Métodos do Bom Ensino”, percebemos algumas incorporações do ideário curricular proposto por Bobbit e Tyler voltados para a eficiência, desenvolvimento, organização e método para avaliar resultados.

[...] devemos sempre manter em vista os objetivos do treinamento. O aluno deveria ter alto grau de habilidade técnica, mente bem treinada. A qualidade do ensino deverá ser medida por testes fundamentais e o bom ensino será demonstrado pela capacidade do aluno de se adaptar e aplicar seus conhecimentos em novas situações. O trabalho do professor deve ser organizado de modo a assegurar o máximo de eficiência e a menor perda de tempo e energia (National League of Nursing Education, 1919, p. 27-30).

O Curso de Enfermagem da Escola de Formação de Enfermeiras do DNSP não se desviará desse modelo curricular. A partir do estudo do esquema geral de instituição proposto no *Standard Curriculum for Schools* e do programa de instrução da Escola de Enfermeiras do DNSP, constante do Decreto nº 16.300 de 31/12/1923, vamos perceber que as disciplinas apresentadas neste último assumiram praticamente os mesmos nomes e compuseram a mesma divisão do currículo norte-americano (Brasil, 1923; National League of Nursing Education, 1919).

Consubstanciando essa influência norte-americana, é importante trazer à baila o Relatório Goldmark publicado em 1923, que chegou na Escola de Formação de Enfermeiras do DNSP nesse mesmo ano. Dentre as inúmeras questões ligadas ao ensino de enfermagem, o relatório enfatizava a necessidade de incremento na formação de enfermeiras em relação às doenças. Esse relatório trazia a primeira avaliação da enfermagem como um empreendimento social (Freire *et al.*, 2007).

O Relatório Goldmark foi elaborado como resultado de uma discussão após uma conferência ocorrida em Nova York, promovida por pessoas interessadas no desenvolvimento da enfermagem de saúde pública, as quais solicitaram à Fundação Rockefeller a criação de um comitê para o estudo da educação em enfermagem, denominado Comitê para o Estudo de Enfermagem de Saúde Pública, tendo como presidente o bacteriologista e especialista em Saúde Pública Charles-Edward Winslow (Freire *et al.*, 2007).

A condução das investigações do Comitê ficou a cargo da eminente pesquisadora e assistente social Miss Josephine Goldmark, que, em 1919, tornou-se secretária do Comitê da Fundação Rockefeller para o Estudo da Educação em Enfermagem (Freire *et al.*, 2007).

Destacamos que a Escola de Formação de Enfermeiras do DNSP, em 1926, passou a denominar-se Escola de Enfermeiras D. Ana Nery (EEAN) e, em 1937, foi incorporada à Universidade do Brasil (UB), assim como outras escolas e

cursos, pois a EEAN até então era uma instituição complementar à UB (Barreira *et al.*, 2011; Gastaldo; Meyer, 1989).

Retomando o Curso de Enfermagem da Escola de Formação de Enfermeiras do DNSP, de acordo com o Decreto nº 16.300/23, esta estava subordinada à Superintendência do Serviço de Enfermeiras de Saúde Pública, comandada pela enfermeira norte-americana Ethel Parsons, e tinha como objetivo educar enfermeiras profissionais, destinadas aos serviços sanitários e aos trabalhos gerais ou especializados dos hospitais e clínicas privadas. Estabelecia ainda que o corpo docente seria formado por professores escolhidos dentre os funcionários técnicos do DNSP e a construção do programa era de responsabilidade da diretora da escola de formação, podendo ser modificado de acordo com as indicações da congregação de professores e somente após a autorização do Diretor Geral do DNSP poderia ser efetivado (Brasil, 1923).

Ainda segundo o Decreto nº 16.300/1923, com duração de 28 meses, o curso estava dividido em cinco séries, em que as quatro primeiras séries constituiriam a parte geral do curso e a última (quatro últimos meses) estava destinada às especializações: serviço de saúde pública, serviço administrativo hospitalar, serviços de dispensários, serviço de laboratórios, serviço de sala de operações, serviço privado, serviço obstétrico e serviço pediátrico. Dessa forma, ao final do curso, a aluna recebia o diploma de enfermeira, no qual era declarada a especialização que havia sido cursada (Brasil, 1923).

Na parte geral, constavam as seguintes disciplinas: Princípios e métodos da arte de enfermeira: Bases históricas, éticas e sociais da arte da enfermeira; Anatomia e Fisiologia; Higiene individual; Administração Hospitalar; Terapêutica; Farmacologia e matéria médica; Métodos gráficos na arte de enfermeira; Física e química aplicada; Patologia elementar; Parasitologia e microbiologia; Cozinha e Nutrição. Na parte de arte de enfermagem: arte de enfermagem em clínica médica, em clínica cirúrgica, em doenças epidêmicas, em doenças venéreas e da pele, em tuberculose, em doenças nervosas e mentais, em ortopedia, em pediatria, em obstetrícia e ginecologia, em otorrinolaringologia, em oftalmologia, Higiene e saúde pública, Radiografia, campo de ação de enfermeira – problemas sociais e profissionais (Brasil, 1923).

De acordo com Rizotto (1995), embora a Escola de Formação de Enfermeiras do DNSP tivesse esse programa de ensino estabelecido no Decreto nº

16.300/23, na realidade, as disciplinas ministradas assumiram praticamente os mesmos nomes e compunham a mesma divisão do currículo estadunidense. As poucas alterações que tinham sido feitas na prática não foram seguidas.

Ao que nos parece, o idealismo de Carlos Chagas e a proclamação constante do Decreto nº 16.300/23, de uma formação de enfermeira de saúde pública ficou apenas no âmbito da proclamação. Isto nos remete ao que nos diz Saviani (2016a), ao tratar sobre os objetivos proclamados e objetivos reais, referindo-se ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 4024/61), especificamente sobre os cinco primeiros títulos. Segundo o autor, os objetivos proclamados coincidem exatamente com aquilo que se explicita em termos de objetivo na letra da lei, contrariamente aos objetivos reais, revelados no concreto, dialeticamente preconizados.

E, continuando, Saviani (2016a) acentua que os objetivos reais podem se opor aos objetivos proclamados, situação em que estes tendem a mascarar aqueles, sendo esta a marca distintiva da ideologia liberal, dada sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista, o qual introduziu, pela via do fetichismo da mercadoria, a opacidade das relações.

O currículo em referência foi desenvolvido sem nenhuma alteração no período de 1923 a 1949, pois a Lei nº 775/49, que regulamentou em 1949 o ensino de enfermagem, pelo Decreto nº 27.426/49, previa um currículo que em pouco ou quase nada se diferenciava do programa proposto no Standard Curriculum for Schools, elaborado pela National League of Nursing e constante do Decreto nº 16.300 de 31/12/1923, predominando, como já citado, as especialidades médicas, acompanhadas de conteúdo de enfermagem e caracterizando a fragmentação do ensino (Brasil, 1923; Garcia; Chianca; Moreira, 1995; National League of Nursing Education, 1919).

Esse currículo estabelecia uma estrutura rígida, própria do modo de produção vigente, com ênfase mais no fazer do que no pensar, na repetição de técnicas que tolhiam a criatividade das alunas e com a centralização no estudo da doença e não no doente. O currículo permanece estruturado a partir de um modelo biológico, seguindo a tendência do emergente modelo biomédico. É importante destacar que esse modelo tem sua matriz de orientação com base no Relatório Flexner (Garcia; Chianca; Moreira, 1995).

A partir de 1950, com o incremento das indústrias voltadas para o complexo médico, o aumento dos laboratórios de medicamentos e outros fatores tais como o aumento da população previdenciária, a atenção médica hospitalar individualizada torna-se o foco da prestação de serviços, forçando uma mudança na formação do enfermeiro (Santos, 2003).

Nessas circunstâncias, o surgimento de novos hospitais e clínicas especializadas de caráter privado passa a constituir maior mercado de trabalho para as enfermeiras diplomadas, ficando relegados a plano secundário os serviços de saúde pública, que, até o início dos anos 1940, representavam maior absorção da força de trabalho das enfermeiras diplomadas (Alcântara, 1963). Nossa compreensão sobre esse processo histórico é que a enfermagem vai ajustando-se às exigências desse mercado passivamente.

Por esse viés e em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61), a ABEn, por meio de sua Comissão de Educação, apresentou sugestões ao Conselho Federal de Educação (CFE) para a construção de novo currículo, que atendesse às aspirações da categoria. Dentre as sugestões, era proposto um curso com duração de 4 anos, distribuído em nove cadeiras de enfermagem e onze disciplinas e que fossem realizados concursos de ingresso e cursos de pós-graduação (Carvalho, 1972; Vale; Fernandes, 2006).

Sob os auspícios das relações sociais de produção urbano-industriais capitalistas, nos anos 1960, e da concepção produtivista de educação, ditada pelo taylorismo/fordismo, pela primeira vez determinam-se currículos para o ensino das carreiras universitárias. O currículo de Enfermagem, por exemplo, foi fixado no Parecer nº 271/62, elaborado pelo CFE, com base em sugestões da Comissão de Peritos de Enfermagem, nomeada pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), da Comissão de Educação da ABEn e das diretoras de dezenove escolas de enfermagem do país (Garcia; Chianca; Moreira, 1995; Saviani, 2005).

Apesar de existir a Comissão de Peritos de Enfermagem, uma comissão do CFE, formada por três médicos, apresentou sugestões que resultaram no Parecer nº 271/62, o qual regulamentou o currículo mínimo de enfermagem, reduziu a duração do curso para três anos, introduzindo especializações médicas num quarto ano optativo e eliminou do currículo mínimo a disciplina Enfermagem em Saúde Pública, que passou a ter sua inclusão como optativa nos currículos plenos das escolas (Carvalho, 1972).

Assim, o primeiro currículo mínimo do curso de enfermagem enfatizava disciplinas relacionadas às clínicas especializadas de caráter curativo, e eliminava a disciplina de saúde pública, que não aparecia mais como obrigatória no curso geral, mas apenas como conteúdo de especialização. As disciplinas obrigatórias passam a ser: Fundamentos de Enfermagem, Enfermagem Médica, Enfermagem Cirúrgica, Enfermagem Psiquiátrica, Enfermagem Obstétrica e Ginecológica, Enfermagem Pediátrica, Ética e História de Enfermagem, Administração, além das matérias básicas de Anatomia, Fisiologia, Microbiologia, Parasitologia, Bioquímica, Nutrição e Dietética. Esse currículo gerou enormes insatisfações por parte de várias educadoras de enfermagem à época, as quais empreenderam muitas críticas e esforços para mudanças sob a liderança da ABEn (Garcia; Chianca; Moreira, 1995; Germano, 1993).

Por conta desse cenário, a ABEn solicitou revisão do Parecer, a fim de que essas últimas matérias (básicas) supracitadas fossem englobadas por Fundamentos de Enfermagem, como forma de eliminar do currículo mínimo a fragmentação tão criticada. No entanto, algumas escolas, na prática, mantiveram a duplicação de conteúdos médicos e de enfermagem para as disciplinas profissionais e Fundamentos de Enfermagem continuou a ser ministrada como tradicionalmente era feita: com base em técnicas e bandejas padronizadas enquanto as básicas eram ministradas como disciplinas independentes (Garcia; Chianca; Moreira, 1995).

De acordo com Carvalho (1972), algumas dessas escolas pleitearam e conseguiram tornar o quarto ano obrigatório, uma vez que não era possível comprimir em vinte e sete meses toda a experiência que vinha sendo dada em trinta e seis, a não ser com prejuízo do ensino e da formação da enfermeira. Para Oliveira (1981), esse currículo veio, de certa forma, agravar a situação de uma carreira que ainda procurava afirmar-se para gozar dos privilégios assegurados às demais carreiras de nível superior.

Ao apreciar as modificações solicitadas pela ABEn no Parecer original, o CFE assinalou que o curso geral preparava o enfermeiro para cuidar do doente como “auxiliar do médico”, não se justificando, segundo ele, como solicitado pela ABEn, a inclusão da disciplina Enfermagem de Saúde Pública no currículo. Da mesma forma, negava a inclusão da disciplina Ciências Sociais, pois, se tal matéria não constava como obrigatória no curso de Medicina, como exigi-la no de Enfermagem? (Oliveira, 1981).

Essa hegemonia da Medicina no campo da saúde se faz presente desde sua institucionalização. Cada vez mais alinhada ao poder do Estado, essa profissão adentra o século XX com a hegemonia do discurso médico-higienista, segundo o qual saúde é contenção de doença, concepção esta que definiu e orientou os caminhos das políticas de saúde, então. O Estado, a partir daí, enfrentaria os problemas de saúde identificados com base nas instituições médicas de Saúde Pública (Costa, 1980).

Considerando Baptista (1997) e Bess e Amorim (2006), compreendemos que dito posicionamento do CFE, por meio dessa comissão, pode ser resquício da experiência de 1890, com a Escola Profissional de Enfermeiras (os) criada por médicos à luz do modelo francês da Escola de Salpatrière. Com essa escola, os médicos pretendiam atender a necessidade de formar profissionais de enfermagem no hospício, referência do Hospital Nacional de Alienados, devido a saída das irmãs de caridade. Aqui os cumprimentos curriculares teórico-práticos eram influenciados pela instituição do corpo docente predominantemente de médicos.

Pretendia-se formar enfermeiras (os) em escola controlada por médicos, dando continuidade à institucionalização do poder médico como elemento central da assistência à saúde, já garantido pela regulamentação oficial do ensino médico (Pires, 1989).

Em nosso entendimento, a hegemonia da Medicina, no âmbito profissional e com status de saber dominante, vai se fortalecendo cada vez mais, convertendo-se em investimento, área de acumulação, tomando a feição de uma grande indústria, que busca estratégias na força produtiva das (os) enfermeiras (os) para aumentar cada vez mais seus tentáculos. Nesse ponto, cabe trazer as contribuições de Marx e Engels sobre o pensamento dominante. Assim se expressam os autores:

[...] os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetida também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob a forma de ideias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, em outras palavras são as ideias de sua dominação (Marx; Engels, 1998, p. 48).

Nesse sentido, as novas experiências no campo da saúde pública, desde 1920, incorporaram o então recente paradigma da compreensão do processo saúde/doença, decorrente do avanço da biologia, da fisiologia, da anatomia-patologia, da microbiologia e da bacteriologia. Esse paradigma inovador da medicina clínica, ao mesmo tempo que exigia outro espaço para se desenvolver, o hospital, provocava um abandono progressivo das medidas de caráter coletivo, privilegiando a assistência médica individual, centrada no espaço hospitalar (Rizotto, 1995).

A homogeneização dos serviços foi inevitável e a expansão da rede hospitalar, sobretudo privada, lucrativa, criou fortes interesses capitalistas na área. A indústria farmacêutica já estava sendo dominada por empresas estrangeiras. Com a criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), é imposta a medicina estatal privatista, assentada na privatização regulamentada de ação médica, centralizada pelo Estado e pelo empresariamento das atividades da área da saúde (Nakamae, 1987).

Desde 1959, o empresariamento vem se constituindo no Brasil por meio das organizações: primeiramente por meio do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), com foco na ação política e, posteriormente, pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) que, articulado a empresas multinacionais e à Escola Superior de Guerra (ESG), forma um verdadeiro complexo IPES/IBAD/ESG. O IPES contava com o financiamento de empresas nacionais e multinacionais (Saviani, 2019b).

Dentre as atividades do IPES, sublinhamos o fórum “A educação que nos convém”, realizado em 1968, e cuja iniciativa decorreu de uma resposta empresarial à crise educacional escancarada com a tomada das escolas superiores nesse mesmo ano, pois o IPES receava que, diante dessa conjuntura, a resposta do governo não correspondesse a suas expectativas. Portanto, decide fazer pressão junto ao Estado. Esse fórum explicitou os aspectos constitutivos da visão produtivista de educação, a partir da concepção pedagógica tecnicista, que iria prevalecer na década seguinte (Saviani, 2019b).

Com a crise de 1968, que resultou na tomada das escolas superiores pelos estudantes, o governo criou, por decreto, em 2 julho de 1968, um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) para elaborar o projeto de reforma universitária, integrado por Valnir Chagas, conselheiro do Conselho Federal de Educação, com importante atuação no aspecto doutrinário do projeto, o qual se

converteu na Lei da reforma universitária. Como integrantes desse GTRU, destacam-se também Fernando Bastos de Ávila e João Lyra Filho, participantes do fórum realizado pelo IPES, ocorrido paralelamente aos trabalhos do GTRU (Saviani, 2019b).

A crise supracitada é reflexo dos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) – acordo MEC/USAID no contexto da universidade com as reformas da Educação Superior em 1968. Tais reformas tiveram seu desdobramento no governo militar e defendiam uma ideologia de modernização, pretendendo-se colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo modo de produção capitalista monopolista, e organizada nas formas estatal e privada internacional (Cunha, 2007).

Cabe destacarmos a abrangência muito grande das ações dos EUA na construção de uma identidade da universidade brasileira à época. Na ocasião, houve aqueles que se posicionaram a favor dos acordos e da interferência dos norte-americanos nas questões do ensino superior, mas também os que optaram pelo enfrentamento, embora sofrendo a consequente repressão. Diante da posição proeminente do então CFE, o MEC o colocou como interveniente no convênio com a USAID. A hegemonia estadunidense estava, por essas estratégias, interposta no plano da Educação Superior, inclusive contando com o reforço da I Conferência Nacional de Educação (CNE), a qual apontava, em seu texto final, a importância de adotar modelos e técnicas advindas de outros povos, como ponto de referência à reforma universitária a ser empreendida (Cunha, 2007).

Na conjuntura desenhada pela influência do IPES, tem-se a diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento de demandas profissionais qualificadas. O conjunto dessas sugestões representa a concepção tecnicista que veio a ser incorporada nas reformas educativas, no caso da educação superior, pela Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Saviani 2019b).

Nesse período, a Comissão de Educação da ABEn elaborou uma proposta para a revisão do currículo mínimo do Curso de Enfermagem, propondo a distribuição semestral das disciplinas com dois semestres básicos e seis de formação profissional, incluindo a Enfermagem de Saúde Pública. No último ano, as(os) alunas(os) podiam optar entre a Enfermagem obstétrica, Enfermagem da

comunidade e Enfermagem médico-cirúrgica. Entretanto, o Parecer n. 163 e a Resolução n. 4, aprovados em 1972, irão confirmar a reforma no ensino de enfermagem, estabelecida pelo CFE (Carvalho, 2008).

Assim, o currículo passa a compreender três partes: Pré-profissional, incluindo Biologia, Ciências morfológicas, Patologia, Ciências do comportamento, Introdução à saúde pública. O tronco profissional comum: Introdução à enfermagem, Enfermagem médico-cirúrgica, Enfermagem materno infantil, Enfermagem psiquiátrica, Enfermagem em doenças transmissíveis, Exercício da enfermagem, Didática aplicada à enfermagem. E as três habilitações: Enfermagem Médico-cirúrgica, Enfermagem Obstétrica ou Enfermagem de Saúde Pública. A carga horária desse currículo era de 2500 horas para desenvolvimento em, no mínimo, três anos, mais 500 horas para cada habilitação ou 600 para a licenciatura, esta última estabelecida pela Portaria 13/1969 (Brasil, 1974).

Dessa maneira, é no espírito da Lei 5.540 e de sua concepção pedagógica tecnicista, que o currículo mínimo do Curso de Enfermagem foi reformulado por meio de novo Parecer do CFE de nº 163/72 e da Resolução nº 4/72, que cria as habilitações em Saúde Pública, Enfermagem Médico-Cirúrgica e Obstetrícia para serem cursadas de forma optativa, incluindo, ao lado dessas, a Licenciatura em Enfermagem. Contudo, a especialização se dava durante a graduação, prejudicando a formação mais geral. Esse currículo proporciona uma enfermagem curativa, fortalecida por um capitalismo favorável ao consumo desmedido de medicamentos, bem como à indústria de equipamentos médico-cirúrgicos, fundamentais aos interesses dos empresários da saúde e suas empresas (Germano, 1993).

É oportuno lembrar que, na década de 1970, adentrando os anos 1980, a intensificação e o significativo desenvolvimento das forças produtivas capitalistas levaram a um avanço tecnológico de tal proporção que deu origem a uma nova revolução industrial, a revolução microeletrônica, que alterou o padrão produtivo, estabelecendo a acumulação flexível e provocando mudanças no mundo do trabalho, com substituição da base rígida pela base flexível. A formação profissional, portanto, foi colocada sob determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista, em franco predomínio da concepção produtivista de educação (Saviani, 2005).

Essa crise do capital marcou uma alteração substantiva na função econômica atribuída à formação, em virtude das profundas transformações sofridas na economia do mundo capitalista. Ou seja, com a racionalização, a reestruturação e intensificação do controle das forças produtivas, o capital passa a operar a partir de um regime de acumulação inteiramente novo, associado a um sistema de regulamentação política e social bem distinto, denominado de acumulação flexível. O processo de privatização e especialização excessivas é fortalecido em virtude da monopolização da economia. Os serviços de saúde são transformados em mercadoria com acesso para a minoria. Isso repercute nas práticas de saúde e na formação dos profissionais (Germano, 2003b; Mancebo; Maués; Chaves, 2006).

Considerando esse quadro, entendemos que o Parecer nº 163/72 aprimorou a ordem existente e em curso, em nada contribuindo para a preocupação maior com os problemas básicos da população. Ao contrário, o mesmo foi, por uma introdução cuidadosa, mostrando a necessidade de o enfermeiro dominar cada vez mais as técnicas avançadas em saúde, em razão da evolução científica, uma vez que a profissão médica, como já apontado neste texto, passa a necessitar de uma enfermagem especializada para juntas atuarem na assistência curativa. Tal parecer provocou discussões polêmicas no seio da categoria (Germano, 1993).

Ditas alterações no mundo do trabalho, ocasionadas pela reestruturação produtiva, com interferência direta na esfera da produção do conhecimento e da formação profissional, agora orientada pelo princípio da diversificação do ensino (flexibilização), tornaram-se elemento basilar das reformas no ensino superior, sobretudo a partir do primeiro mandato do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), consubstanciado na Lei de Diretrizes e bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96). Nesse contexto, a questão dos currículos de graduação começou a ganhar importância na reforma da educação superior a partir de 1995 (Catani; Oliveira, Dourado, 2001).

Cabe ressaltarmos que essas diretrizes educacionais seguem também as fortes determinações internacionais que vêm exercendo importante papel, desde as chamadas políticas de ajuda externa à educação, sobretudo nos países em desenvolvimento. No caso do Brasil, como já mencionado, desde os acordos pioneiros de ajuda e “cooperação técnica” firmados ainda na primeira metade do século XX e nos anos 1960, com a presença da *United States Agency for International Development* (USAID), com ações assentadas na concepção

produtivista de educação, com subjacência da concepção pedagógica tecnicista. A partir do final daquela década, o Banco Mundial assumiria papel central nesse processo e, através também do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), celebraria uma série de acordos para financiamento de projetos na área educacional no país no contexto da cooperação internacional, cuja presença vem sendo crescente ao longo das décadas (Minto, 2005; Saviani, 2005).

Retomando as alterações no mundo do trabalho, ocasionadas pela reestruturação produtiva, com interferência direta na esfera da produção do conhecimento e da formação profissional, é imperativo acentuarmos que esta questão nos parece convergir com o que estamos apontando desde o início do texto, ou seja, das manifestações da educação e dos processos pedagógicos induzidos a partir do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de intercâmbio. Nessa linha de raciocínio, concordando com Kuenzer (2003), compreendemos que o conhecimento também é produzido a partir das relações sociais estabelecidas pelos homens em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias a sua existência.

Com fundamento em Kopnin (1978), entendemos ser esse o caminho seguro e sem opacidades para compreendermos a produção do conhecimento e do conhecimento veiculado no currículo do curso de enfermagem e a nos conduzir para a compreensão de que a competência, em nosso entender, está na centralidade das reformas curriculares capitalistas e, mais recentemente, neoliberais, pois se trata de uma categoria que expressa um conteúdo objetivo da realidade, desde formulações do pensamento humano que a apreende e sobre ela teoriza, limitado pelas condições materiais de compreensão da realidade em cada tempo histórico.

De acordo com Kuenzer (2003), a competência é uma expressão da base material de produção que articula um certo estágio de desenvolvimento das forças produtivas, as dimensões objetivas e subjetivas caracterizadoras da produção do conhecimento em dada fase do desenvolvimento histórico.

Portanto, pensamos que trazer a competência para as reflexões a que aqui nos propomos implica apreender suas conexões com as bases materiais de produção, que, por sua vez, exigem processos pedagógicos e currículos materializados em conteúdos e em projetos político-pedagógicos que atendam as demandas da produção material e social da existência, a partir das exigências de cada regime de acumulação.

O sistema de acumulação flexível, a produção e o consumo passam a pedir uma relação com o conhecimento sistematizado, de natureza teórica, mediada pelo domínio de competências cognitivas complexas, com destaque para as competências comunicativas. O trabalho é compreendido como o enfrentamento de eventos que justifiquem a emergência de um novo modelo de competências, com foco na solução de problemas, para os quais se passa a cobrar mais habilidades cognitivas complexas (Kuenzer, 2007).

Atendendo a esse prisma, o processo formativo dos trabalhadores da saúde/enfermagem será organizado e legitimado a partir de um ensino centrado na produção de competências verificáveis em situações-problemas e tarefas específicas, a partir das quais devem ser definidas as competências que os alunos deverão ser capazes de dominar (Ramos, 2010).

Alinhados aos organismos internacionais, os sistemas de ensino devem ser mais diversificados e flexíveis objetivando maior competitividade, mas com contenção de gastos públicos. A flexibilização do padrão de educação fortaleceu-se, obviamente, a partir dos discursos reformistas, construindo um consenso sobre a ineficiência e ineficácia dos serviços públicos em geral, e, no caso específico da universidade pública, ganhando força o argumento da necessidade de diversificação das fontes de financiamento, via setor privado, e o fortalecimento da expansão do ensino superior privado, por meio da liberalização dos serviços educacionais, sobretudo após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9394/96) (Mancebo; Maués; Chaves, 2006).

Nessa perspectiva, marcos delineadores e documentos oficiais produzidos nacional e internacionalmente são fundamentais para percebermos com maior precisão os princípios gerais que orientarão decisões políticas de governos na área da educação, sobretudo a partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, sendo estes determinantes para a compreensão da gênese e das prioridades que pautaram tais políticas (Minto, 2005).

Dentre esses marcos, destacamos, da Conferência Mundial de Educação para Todos, o informe *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, produzido pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Mundial de 1994, e o Relatório Jaques Delors, produzido por um grupo de especialistas de todo o mundo, coordenado por Jaccques Delors, a pedido da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL)

em parceria com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), publicado no Brasil com o título de “Educação, um tesouro a descobrir” pela editora Cortez, em 1997 (Dourado, 2008; Koga; Guindani; Ferreira, 2017; Minto, 2005;).

Dentre as premissas introduzidas pelo documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* para os países em desenvolvimento, evidenciam-se: fomentar de maior diversificação institucional (flexibilização), tanto no que diz respeito às instituições públicas quanto privadas, “menos onerosas” e “mais atrativas para os alunos”, satisfazendo a “demanda social”; proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, com, por exemplo, a participação de estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre financiamento fiscal e resultados; redefinir a função do governo no ensino superior e adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade (Minto, 2005).

O Relatório Jacques Delors estabeleceu premissas que seriam as principais diretrizes definidas pela Unesco para as reformas educacionais em todo o mundo. A partir de um diagnóstico da situação mundial, das perspectivas de uma sociedade globalizada, das relações de interdependência entre as nações, das mazelas sociais do mundo contemporâneo e as inúmeras e complexas formas assumidas por esse processo, os relatores pretenderam discorrer sobre as questões referentes à educação e à formação necessária para os novos tempos, para enfrentar os desafios trazidos nessa nova conjuntura, enfim, sobre o conjunto de conhecimentos que seriam imprescindíveis para a humanidade (Minto, 2005).

Como há inúmeras tensões a serem resolvidas, o papel da educação é pensado não só em sua função estratégica para superar tais dificuldades, mas também para solucionar os desafios que a própria educação terá no século XXI (Minto, 2005).

Em relação ao ensino superior, o Relatório de Jacques Delors destaca:

[...] a defesa da adoção de uma visão já consagrada de cunho utilitarista: a da educação de enquanto motor de desenvolvimento econômico, lócus da produção e transmissão de conhecimentos necessários à sociedade e à economia e, por isso, um dos polos da “educação ao longo da vida (Delors *et al*, 2001, p. 139-140).

É relevante enfatizar nossa compreensão de que essas orientações do Relatório Jacques Delors mantêm similitude com as tendências de concepção de currículo surgidas nos Estados Unidos no final do século XIX e início do século XX, a

partir do pensamento de Ralph Tyler e Franklin Bobbit, com destaque para o eficientismo social e a centralidade nos interesses dos alunos e no progressivismo de John Dewey, que, no Brasil, teve como representantes os intelectuais renovadores da educação a partir do escolanovismo, o qual, segundo Duarte (2010), a partir das últimas duas décadas, vem assumindo novo significado nas chamadas pedagogias do aprender a aprender.

Os pressupostos de uma “educação ao longo de toda a vida” como forma de combate à exclusão social, defendidos no Relatório Jacques Delors, por certo concebem a educação como campo estratégico para a aquisição das competências necessárias à vida profissional e à ascensão social pretensamente possível. Argumento somado à necessidade de criar formas de certificação que levem em conta o conjunto das competências adquiridas, em vez de contar apenas com o diploma tradicional, como via principal e única para a profissionalização, isto é, a oferta de tipos diferenciados de educação, sobretudo à distância, para uma população com necessidades crescentemente gigantes (Delors *et al.*, 2001).

A noção de competência, portanto, não é meramente acessória. Ao pretender subverter a noção comum de qualificação profissional, como de caráter mais teórico, não tão dinâmico, a competência explora os aspectos subjetivos do indivíduo, atribuindo seu sucesso profissional às capacidades cognitivas de organização, de gestão e resolução de problemas de relacionamento pessoal de cada homem. As exigências do mercado de trabalho, portanto, passam a ser relacionadas mais à competência pessoal do que à qualificação profissional, razão pela qual se defende uma educação adequada a tais necessidades e apta a produzir trabalhadores com um perfil cujos pilares sintetizadores seriam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (Delors *et al.*, 2001). A nosso ver, a ideia difundida quanto à apropriação da noção de competência no ensino superior de enfermagem é a de que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego.

Nesse contexto, compreendemos que as novas relações sociais determinadas pelas mudanças estruturais do capitalismo mundializado, com consequentes alterações no padrão produtivo e do trabalho, ou seja, as novas relações capital-força de trabalho, dado o avanço tecnológico, exigem diferentes rearranjos na organização das forças produtivas, a partir de um redirecionamento nos conhecimentos produzidos, pelo viés da flexibilidade curricular. Conhecimentos

estes necessários à qualificação de recursos humanos que atendam às exigências do novo processo produtivo.

Portanto, nossa compreensão também é de que formação e produção do conhecimento passam a ser fundamentais. O desenvolvimento econômico passa a ser mais importante que qualquer política social e, conseqüentemente, a competência, expressão da base material de produção, articulará o estágio de desenvolvimento das forças produtivas, atendendo a uma etapa do desenvolvimento histórico, ou seja, desenvolvimento ocasionado pela terceira revolução industrial.

De acordo com Minto (2005), a despeito de seu caráter genérico e, muitas vezes ambíguo, as diretrizes do Relatório Jacques Delors se assemelham, em linhas gerais, às defendidas pelo Banco Mundial e reproduzidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a exemplo do documento “Planejamento Político Estratégico 1995/1998”, cujos princípios fundamentais corroboram, não por coincidência, os do Banco Mundial.

Retomando o currículo de enfermagem instituído pelo Parecer nº 163/72 e Resolução nº 4/72 do CFE, este levará a categoria a um amplo cenário de embates, por conta das insatisfações com o mesmo e impulsionará os profissionais da enfermagem a romper com a ordem hegemônica e conservadora vigente. Podemos evidenciar, então, a necessidade de uma ampla reforma na prática profissional como resultado da construção coletiva de uma nova direção intelectual, moral e política para a enfermagem brasileira, a começar pela entidade representativa (Moura, 1997).

Assim, em um contexto de discussões, a categoria demarca, em 1979, uma nova posição, diferenciada do conservadorismo predominante na enfermagem, dando origem a um debate sobre os marcos conceituais e estruturais dos currículos de enfermagem, analisando-os a partir dos condicionantes históricos que os delinearam implícita e explicitamente. A categoria era desafiada a identificar a quem servia o ensino de enfermagem, a refletir sobre a compreensão dialética do processo de formação e a definir sua relação com o compromisso social da universidade/escola com a mudança de uma concepção de ensino puramente tecnicista, hegemônica desde a década de 1920. Esse debate se amplia, atingindo a década de 1980 (Moura *et al.*, 2006).

É importante ressaltar que essa discussão vai tomando grandes proporções, a partir das polêmicas realizadas nas escolas de enfermagem e nos

espaços da ABEn, em parte, motivadas por um movimento inicialmente organizado sob a denominação Participação e que depois se configurará no Movimento Participação (MP). Desse modo, a enfermagem dos anos 1980 divergirá substancialmente de outros momentos anteriores, quer na direção de produção intelectual, quer na organização da categoria (Germano, 2003a).

Trata-se de um movimento contra-hegemônico no interior da ABEn, tendo em vista que, ao longo de sua trajetória, a ABEn adotou uma política de submissão e adesão às políticas oficiais de modo acrítico e não se articulava com a base dos movimentos sociais (Albuquerque; Pires, 2001; Rossi, 2001).

Nessa linha de raciocínio, entendemos que, historicamente, a hegemonia das forças conservadoras na ABEn fortaleceu pautas elitistas/burguesas, cujos “modismos” - que podem ainda na atualidade se fazerem presentes - travaram um projeto educativo para a formação de sujeitos políticos coletivos. Segundo nos parece, sem perder de vista a particularidade histórica, a trajetória dos currículos é um demonstrativo da resistência passiva dessa entidade que, no curso dos tempos, deixou-se orientar pela lógica do mercado.

O Movimento Participação se concretiza em 1984 e se acentua com a gestão (1986-1989) e a liderança da enfermeira Maria José dos Santos Rossi. O intento desse movimento era criar uma nova visão sobre a enfermagem, defendendo-a como uma profissão que se comprometesse com o desenvolvimento de uma prática crítica e que compreendesse sua atividade como social, constituída e constituinte no contexto histórico-social (Congresso Brasileiro...; Encontro de Enfermagem...; Colóquio de Enfermagem..., 2016).

Na esteira de Orso (2021a), cabe trazer nosso entendimento, em relação a esses novos rumos a que a categoria de enfermagem é impulsionada. Isso nos mostra que a história não é linear. Ela gesta e desencadeia movimentos contrários. Na medida que as insatisfações ou mesmo as crises se aprofundam, provocam reações, aumentam as mobilizações e o número de intelectuais e produções críticas, apontando a necessidade de superação da realidade. O tempo presente é o resultado, não o ponto de partida da realidade constituída.

A intensificação das discussões gerou a retomada do processo de análise e avaliação da formação da (o) enfermeira (o), que se fortalece a partir do propósito e da determinação da Comissão de Educação na ABEn (gestão 1986-1989) e da Comissão de Especialistas em Enfermagem da Secretaria de Ensino

Superior/Ministério da Educação e Cultura (CEEEnf/SESU/MEC), coordenada respectivamente pelas professoras/enfermeiras, Abigail Moura Rodrigues e Vilma de Carvalho (Christófar, 1991).

A constatação e a análise de que o Parecer do CFE 163/72 e a Resolução 04/72 que regulamentavam a formação do enfermeiro não se justificavam mais deu-se em virtude da mudança do processo de transição demográfico-epidemiológica, da incorporação e utilização de tecnologias pelo setor saúde, somadas à ampliação do conhecimento clínico-epidemiológico e às propostas de reorganização do sistema de saúde, com a reorientação da formação dos trabalhadores da saúde, tendo como referência as situações do contexto social e dos serviços de saúde (Christófar, 1993; Ramos, 2010).

Nesse sentido, afirma Christófar (1993, p. 354)

[...] foi sem dúvida, esta constatação e análise que motivaram as Escolas e Faculdades de Enfermagem, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn Nacional) e a Comissão de Especialistas de Ensino de Enfermagem da Secretaria de Ensino Superior/Ministério da Educação e Cultura (CEEEnf/SESU/MEC) a promoverem estudos sobre a matéria. Tais estudos congregaram toda a comunidade de enfermagem em torno da avaliação analítica e crítica das normas que definem os mínimos de conteúdos e duração do curso de graduação em enfermagem, hoje.

Esse processo culminou na elaboração de uma proposta curricular para o curso de graduação em enfermagem, que foi sistematicamente programada e executada e contou com a participação das escolas de todas as regiões do país (professores, alunos, ex-alunos e enfermeiros dos serviços de saúde), com as entidades de enfermagem (ABEn, Federação e Sindicatos) e com os Conselhos Federal/Regional de Enfermagem (Christófar, 1993).

Concomitantemente, ocorria um movimento em resposta à intenção da Comissão de Especialistas de Ensino de Enfermagem da Secretaria de Ensino Superior/Ministério da Educação e Cultura (CEEEnf/SESU/MEC) de realizar seminários regionais sobre o Ensino Superior de Enfermagem, com o objetivo de caracterizar a situação do ensino de graduação em enfermagem nas regiões e apresentar alternativas de soluções para os problemas identificados, porém vinculando a discussão à necessidade de adequação do currículo do ensino de graduação em enfermagem e obstetrícia à Lei do Exercício Profissional (Lei nº 7498/86) e às diretrizes da política nacional de saúde (Moura *et al.*, 2006)

Paralelamente, e em resposta ao movimento da ABEn, a comissão de especialistas do MEC movimenta-se e o Conselho de Desenvolvimento Científico e

Tecnológico (CNPq), por meio da ação de Glória Write, também se movimentava discutindo nacionalmente, no I Seminário, realizado em Fortaleza: perfil e competência do enfermeiro, cuja gênese está no Projeto Nova Universidade/Avaliação e Aprimoramento do Ensino de Graduação em Enfermagem, desenvolvido por meio de uma parceria entre a SESU/MEC e a Universidade de Brasília (UNB) e que, embora tivesse abrangência nacional, ocorreu sem uma convocação ampla da categoria (Moura *et al.*, 2006).

A ABEn, percebendo a importância do diálogo entre esses dois movimentos, incorpora à proposta da discussão sobre o perfil da competência do enfermeiro a discussão sobre o ensino de enfermagem. Dessa negociação, nasce uma ação conjunta em torno da unificação dos dois processos. Daí por diante, a Comissão de Educação da ABEn assume a coordenação dos eventos regionais e nacionais sobre perfil, competência e currículo, em comum acordo com as representações da CEEEnf/ SESU/MEC e do Departamento de Enfermagem da UNB (Moura *et al.*, 2006).

Vale ressaltar que, institucionalmente, a Comissão Permanente de Educação da ABEn fazia parte da CEEEnf/SESU/MEC, juntamente com o Conselho Federal de Enfermagem; docentes de enfermagem; representantes das universidades federais, estaduais e privadas, nomeadas pelo Ministro de Educação; representantes de enfermagem do Ministério da Saúde; e coordenadores do Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS). A representação da ABEn na citada comissão assumia, a exemplo de outras organizações da sociedade civil, o processo de luta pela redemocratização das instituições públicas brasileiras no período pós-ditadura empresarial-civil-militar do país, organizando espaços para promover e ampliar o debate sobre a educação em enfermagem no Brasil, em busca de uma política de formação para essa área (Moura *et al.*, 2006).

Os trabalhos iniciaram com a realização, nas quatro regiões do Brasil, dos seminários regionais sobre o Ensino Superior de Enfermagem e o I Seminário Nacional sobre o Ensino Superior de Enfermagem, no Rio de Janeiro, em 1987. Da mesma forma, foram realizados os seminários regionais sobre perfil, competência e currículo para a formação do enfermeiro, contemplando todas as regiões. É importante acentuar que os embates políticos e ideológicos aí se fizeram presentes, provocando ricos momentos de discussões (Moura *et al.*, 2006; Mancia; Padilha; Reibnitz, 2003).

Das propostas, resultou um relatório que foi encaminhado para as escolas/cursos do país e cujas contribuições foram sistematizadas em uma oficina de trabalho, em Brasília, convocada pela Comissão Nacional de Educação da ABEn, com representações das escolas, Comissão de Educação da ABEn-Nacional e CEEEnf/SESU/MEC, consolidando o documento que serviu de base para os debates subsequentes, ocorridos principalmente no âmbito dos comitês de graduação dos congressos brasileiros de enfermagem (CBEns), entre 1989 e 1990 (Moura *et al.*, 2006).

Todo esse movimento resultou na estruturação e aprovação dos “Subsídios para a elaboração de uma proposta de Currículo Mínimo para a formação do enfermeiro” expostos, discutidos e reformulados no I Seminário Nacional sobre Currículo Mínimo para a formação do enfermeiro, em Niterói-RJ, em 1989. A proposta resultante foi apresentada na Reunião Nacional das Escolas/Cursos, por ocasião do 41º CBEn em Florianópolis-SC, também em 1989, recebendo novas contribuições. E, desta vez, tendo suas recomendações sistematizadas em uma “Proposta de Currículo Mínimo para a formação do Enfermeiro” (Moura *et al.*, 2006).

No âmbito dessas discussões, nasce o Fórum Nacional de Escolas de Enfermagem, que se reúne pela primeira vez por ocasião do 42º CBEn, em Natal, em 1990, e a partir daí anualmente por ocasião do CBEn. No II Fórum, que aconteceu em Brasília-DF, em março de 1991, é referendada a minuta de Portaria “Proposta de Novo Currículo Mínimo, para o Ensino Superior de Enfermagem”, tomando por base o documento que fora consolidado após o seminário nacional de Niterói, que aprovou seu encaminhamento para orientar o Parecer da SESU/MEC (Moura *et al.*, 2006).

Na SESU/MEC, em setembro de 1991, a proposta sofre alterações importantes em seu conteúdo, passando a ser definida como currículo mínimo pela Portaria nº 1721 do MEC, de 15 de dezembro de 1994, e homologada pelo Parecer nº 314/94 do CFE (Moura *et al.*, 2006).

Em seu artigo terceiro, a portaria definiu que os currículos plenos do Curso de Enfermagem deveriam conter disciplinas relativas às ciências biológicas e humanas e quatro áreas temáticas: Bases Biológicas e Sociais da Enfermagem, Assistência de Enfermagem e Administração em Enfermagem (Brasil, 1994).

Assim engendrado, o currículo passou a contar com uma carga horária de 3.500 horas/aula, incluindo as 500 horas destinadas ao estágio curricular, com

duração inferior a dois semestres letivos, e desenvolvido sob supervisão docente. Foi mantida a subdivisão em especialidades médicas na área temática de Assistência de Enfermagem, evidenciando a dificuldade de ruptura com a pedagogia tecnicista e com a matriz de orientação mercadológica que vem ditando os caminhos e movimentos do ensino em enfermagem desde sua origem no Brasil (Galleguillos; Oliveira, 2001).

Essas modificações feitas pelo CFE também trouxeram insatisfações à categoria, motivando a continuidade da mobilização nacional, fato que estimulou o surgimento dos Fóruns de Escolas de Enfermagem também nos estados, estruturas ligadas às ABEns seções/regionais, por meio de suas diretorias de Educação.

Com o avanço dos problemas sociais e institucionais, no sentido da democratização e desenvolvimento institucional, reivindicando a construção de espaços políticos para a formação de sujeitos capazes de transformar problemas, impasses e dilemas sociais em agendas políticas de acúmulo de forças, conhecimento e organização para a construção de um projeto coletivo, a Diretoria de Educação da ABEn Nacional propõe e organiza o 1º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil (SENADEn), que aconteceu no Rio de Janeiro em 1994, dando assim continuidade a sua contribuição no processo de formação de Recursos Humanos em Saúde, com a compreensão da necessidade de criar um espaço amplo para a discussão das questões relativas à educação em enfermagem (Moura *et al.*, 2006; Vale; Fernandes, 2006).

Essa agenda propositiva da ABEn insere-se numa conjuntura em que a discussão curricular adquire centralidade, avançando progressivamente em todos os níveis de ensino, tocada pelo ideário da flexibilidade curricular e da sintonia com a formação ao longa vida e com a empregabilidade, concepção que ganhou força e importância na educação superior a partir dos anos 1990, alinhada e direcionada pelas premissas dos organismos internacionais e das mudanças na relação capital-trabalho.

Conforme Catani, Oliveira e Dourado (2001), dentre os principais elementos que desencadearam essa movimentação na área, destacam-se:

- a) a Lei nº 91.131/95, que, ao criar o Conselho Nacional de Educação (CNE), define como uma das competências desse órgão deliberar sobre as diretrizes curriculares;

- b) a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), que cria a necessidade de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e permite eliminação dos chamados “currículos mínimos”, tornando-os mais flexíveis, uma vez que a LDB foi engendrada no contexto das transformações na base material e por elas determinada;
- c) a intensificação das discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais, em face das transformações no mercado de trabalho;
- d) o processo desencadeado pela Secretaria de Educação Superior (SESU), objetivando a implementação das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação;
- e) a definição de padrões de qualidade para os cursos de graduação pela SESU;
- f) o estabelecimento de critérios sobre a constituição dos cursos e procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores, e o posicionamento assumido pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação, expresso no Plano Nacional de Graduação, em prol das Diretrizes Curriculares gerais e fortalecimento dos projetos pedagógicos institucionais e de cursos de graduação.

Convém lembrar que, em face das transformações no mercado de trabalho, da definição de padrões de qualidade para os cursos de graduação pela SESU e do estabelecimento de critérios sobre a constituição dos cursos e procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores, as discussões sobre diplomas e perfis profissionais se ampliaram na categoria de enfermagem, em atendimento a um interesse da SESU/MEC pela pauta, ao mesmo em que a categoria, por meio da ABEn, aproveita a oportunidade para discutir o ensino, tendo como resultado o currículo de 1994.

É oportuno registrar como determinado nível de desenvolvimento da produção, do intercâmbio e do consumo exerce influência em uma sociedade e ordem política a ela correspondente. Portanto, as forças produtivas dos seres humanos é a base de toda a história (Marx, 1846). Dito isto, parece-nos que as concepções manifestas nos projetos pedagógicos e materializados nos processos

pedagógicos poderão ter tais determinações, uma vez que a educação está inserida na sociedade.

Dessa forma, a LDB, adequada à moldura jurídica para as reformas da educação superior propostas pelo governo brasileiro nos anos 1990 e aprovada de forma “enxuta”, arregimentada pelo autoritarismo do governo federal e dos setores que o apoiavam, é aprovada no intento e na conveniência de construir as bases de adequação da formação, neste caso, do ensino superior, aos ditames da Reforma do Estado, da modernização da economia e do ajuste fiscal, abrindo um campo extremamente grande para iniciativas mais autônomas por parte do setor privado, a partir da flexibilidade e da diversificação institucional (Cury, 1997; Minto, 2005).

Sob os auspícios da LDB, a reforma curricular foi iniciada, concretamente, pela SESU/MEC, por meio do lançamento do Edital nº 04 de dezembro de 1998, no qual se solicitou que as Instituições de Ensino Superior enviassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Essas propostas serviriam de base para o trabalho das comissões de especialistas de ensino de cada área/curso. Conforme o edital, a ideia básica do Ministério da Educação e Cultura (MEC) era adaptar currículos às mudanças do sistema de produção, que exigiam novos profissionais (Catani; Oliveira; Dourado, 2001).

Dessa forma, os princípios orientadores gerais adotados para as mudanças curriculares foram: flexibilidade na organização, dinamicidade do currículo, adaptação às demandas de mercado de trabalho, integração entre graduação e pós-graduação, ênfase na formação geral e definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais e específicas. Em suma, era tornar a estrutura dos currículos mais flexíveis (Catani; Oliveira; Dourado, 2001).

Paralelamente a esse movimento, o Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação (CNE/CES) aprovou, em 1977, o Parecer nº 776/97, que trata da orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, em que o CNE assume posição em favor da eliminação da figura dos currículos mínimos, que teriam produzido “excessiva rigidez”, com fixação detalhada de mínimos curriculares, especialmente no que diz respeito ao que seria um exagero de disciplinas obrigatórias e ampliação desnecessária de tempo de duração de cursos (Catani; Oliveira; Dourado, 2001).

No lugar dos mínimos, o CNE propõe uma maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras profissionais que inclui, dentre outros, os

seguintes princípios: ampla liberdade na composição da carga horária e unidades de estudos a serem ministrados, redução de duração de cursos, sólida formação geral, práticas de estudos independentes, reconhecimento de habilidades e competências adquiridas, articulação teoria e prática e avaliações periódicas com instrumentos variados (Catani; Oliveira; Dourado, 2001).

Essas proposições parecem ter encontrado eco e parceria, particularmente no XII Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), realizado em Ilhéus/Bahia em 1999. Assim são indicados os parâmetros propostos:

[...] terão um projeto pedagógico construído coletivamente, serão flexíveis, de modo a absorver as transformações ocorridas nas diferentes fronteiras da ciência, ensejarão formação integral que possibilite a compreensão das relações de trabalho, de alternativas sócio-políticas de transformação da sociedade, de questões relacionadas ao meio ambiente e à saúde na perspectiva de construção de uma sociedade sustentável, conceberão a graduação como etapa inicial formal que constrói a base para o contínuo e necessário processo de educação continuada, incorporação de atividades complementares em relação ao eixo fundamental do currículo, propiciarão e articularão a interdisciplinaridade, concederão predominância da formação sobre a informação, articularão teoria e prática, promoverão a indissociabilidade entre pesquisa e extensão (Fórum de Pró-Reitores..., 1999, p. 19).

Assim, o FORGRAD entende que as Instituições de Ensino Superior devem propor o currículo em seus sentidos mais amplos e apresentarem flexibilidade na estrutura do mesmo, permitindo ao aluno diversificação de sua formação, ênfase em atividades centradas na criatividade e na capacidade de reconstruir, reestruturar, reordenar e buscar novas interpretações às situações, problemas e tensões da realidade. Portanto, bem alinhado às premissas dos organismos internacionais, já apontados anteriormente. O elemento primordial da formação intelectual do aluno é de sua responsabilidade, é constituído de sua atividade pessoal.

Destacamos ainda, no bojo dessas premissas emanadas do CNE/MEC, a elaboração, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja orientação foi assumida como política de Estado, para servir de referência à montagem também dos currículos em todos os níveis e modalidades de ensino.

Os PCNs trazem em seus princípios e fundamentos a pedagogia do “aprender a aprender”, apoiando-se nas mesmas justificativas que constam do Relatório Jacques Delors: o alargamento do horizonte da educação, que coloca para as instituições formadoras exigências múltiplas (Brasil, 1997).

Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as “[...] novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, aprender a aprender num contínuo processo de educação permanente” (Brasil, 1997).

Retomando a questão da elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação das áreas de conhecimento que integram a saúde, neste caso a enfermagem, a SESU/MEC adotou os seguintes princípios orientadores: perfil de formando, egresso/profissional, competências e habilidades, conteúdos curriculares, estágio e atividades complementares, organização do curso e acompanhamento e avaliação. Estabeleceu ainda que o objetivo das diretrizes curriculares é levar os alunos dos cursos de graduação em saúde/enfermagem a “aprender a aprender”, o que engloba o aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer (Santos, 2004).

Acrescentando, a SESU/MEC estabeleceu ainda que o modelo de proposta de diretrizes curriculares a ser encaminhada deveria explicitar a capacitação de profissionais para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades. As discussões para a organização e construção de uma proposta de diretrizes tiveram início no 3º SENADEn e se estenderam em outros SENADEns, como no de edição n. 4, no Rio de Janeiro, e a 5ª, em São Paulo, e em reunião de cursos/escolas de graduação em enfermagem e nos CBEns (Santos, 2004).

Em 1999, a Comissão de Especialistas de Ensino de Enfermagem da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura (CEEEnf/SESU/MEC) elabora, sob as orientações do CNE, a proposta de “Enquadramento das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem”, a qual foi encaminhada para a ABEn, conforme determinava o edital da SESU/MEC. O objetivo era que se abrisse um debate acerca da proposta, enviada para as vinte e cinco seções que compõem a entidade, sugerindo realização de reuniões com coordenadores de cursos nos seus estados para pronunciamento e contribuições à referida proposta (Vale; Fernandes, 2006).

A proposta surpreendeu as seções estaduais, uma vez que estas não viram contempladas as contribuições emanadas das discussões coletivas realizadas em cada estado. Consequentemente a ABEn realizou um seminário em sua sede em Brasília para discussão da proposta, com a presença dos membros da

CEEEnf/SESU/MEC, de docentes, representantes das seções e de quatro membros da diretoria da ABEn nacional, que, em meio a tensas discussões, conseguiram aprovar contribuições a serem incorporadas àquela proposta apresentada pela CEEEnf/SESU/MEC (Vale; Fernandes, 2006).

Em continuidade ao processo, outras discussões foram proporcionadas durante o ano de 1999. Porém, a grande contribuição veio da reunião de escolas e cursos de graduação, realizada durante o 51º CBEn e 10º Congresso Panamericano de Enfermaria, em Florianópolis, onde foi amplamente discutida a proposta e apresentada pela CEEEnf/SESU/MEC. Os resultados dessas discussões originaram a Carta de Florianópolis, que considerou a “Proposta das Diretrizes Curriculares do curso de graduação em enfermagem como um texto técnico que ignorava todo o processo de discussão e produção democrática efetivado pela categoria sobre o modelo pedagógico de ensinar e aprender (ABEn, 1999).

Foi evidenciado também que o conteúdo da proposta negava às instituições de ensino superior o direito de implementar seu projeto pedagógico, além de dificultar a formação integral do profissional, fragmentando o processo ensino-aprendizagem e descaracterizando a articulação entre ensino, pesquisa, assistência e a extensão. Foi considerado ainda que a proposta abriu possibilidades para a especialização precoce, além de inserir a modalidade de curso sequencial, modalidade esta não aceita pela categoria (ABEn, 1999).

Houve assim uma rejeição da proposta apresentada pela então CEEEnf/SESU/MEC por parte da categoria. Nesse mesmo ano de 1999, a CEEEnf/SESU/MEC foi renovada e, após ser designada pela Portaria MEC nº 1518/2000, debruçou-se sobre a proposta originária, já explicitada na Carta de Florianópolis, assumindo, em parceria com a ABEn, por meio da Diretoria de Educação, um trabalho coletivo com os profissionais da área, para a construção de nova proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em enfermagem (Vale; Fernandes; 2006).

Para o consenso do documento final da proposta, a ABEn e a CEEEnf/SESU/MEC tomaram como base a Carta de Florianópolis, os resultados das discussões do 4º SENADEn, da Reunião de Cursos e Escolas de Graduação em Enfermagem, e do 5º SENADEn, aderindo às reivindicações e posições da Enfermagem Nacional defendida pela categoria. Essa nova proposta foi encaminhada para fins de aprovação junto ao CNE, que passou a ter duas

propostas, as quais possuíam juntas divergências muito evidentes (Vale; Fernandes, 2006; Fernandes; Rebouças, 2013).

Nesse percurso, o Conselho Nacional de Saúde (CNS) solicitou audiência pública para discutir as Diretrizes Curriculares dos profissionais da saúde antes da aprovação das mesmas. Solicitou ainda parecer sobre a matéria à Comissão Intersectorial de Recursos Humanos em Saúde (CIRH/Saúde), o que pareceu uma preocupação desse órgão deliberativo com os rumos da formação de Recursos Humanos no país e um apoio no movimento pelas mudanças no campo estratégico do Sistema Único de Saúde - SUS (Vale; Fernandes, 2006).

Essa mobilização criou uma força externa favorável à discussão e à reflexão e gerou capacidade propositiva na busca da transformação do processo de formação de recursos humanos para a saúde/enfermagem, envolvendo instituições de ensino superior (IES), entidades profissionais e sociedade civil, de forma sintonizada. A audiência pública contou com a análise de representantes da ABEn, da CEEEnf/SESU/MEC (Portaria n. 1518/2000), do CNS, dentre outros (Vale; Fernandes, 2006).

Em 07 de novembro de 2001, essa nova proposta originária da mobilização dos profissionais da enfermagem, através da ABEn, foi aprovada e transformada na Resolução CNE/CES nº 3, fundamentada no Parecer CNE/CES nº. 1133, de 7 de agosto de 2001, que também dispunha sobre as Diretrizes dos cursos de Medicina e Nutrição (Brasil, 2001b).

Vale ressaltar que, em 09 de janeiro de 2001, a Lei nº 10.172 aprovou o Plano Nacional de Educação, que ratificava a importância da Educação Superior, enquanto condição para o desenvolvimento e independência do país. As diretrizes curriculares para os cursos de graduação foram colocadas na ocasião, em âmbito nacional, como objetivos/metastas, que pudessem assegurar a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior.

Foi corroborado ainda o Parecer CNE/CES nº 58, de 04 de abril de 2001, que definiu itens para serem contemplados na elaboração das Diretrizes, tais como: o perfil do formando/egresso/profissional, competências/habilidades/attitudes e ênfase nas habilitações, conteúdos curriculares, organização dos cursos, estágios e atividades complementares e acompanhamento e avaliação (Ribeiro; Ribeiro; Soares, 2015).

De acordo com o Parecer CNE/CES nº 1.333/2001 (Brasil, 2001b), foram definidas competências e habilidades gerais comuns aos cursos referidos acima, as quais incluem: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, educação permanente.

No caso do curso de enfermagem, as diretrizes apontam para a promoção de conhecimentos requeridos para a atenção à saúde no âmbito coletivo e individual, com terminalidade e resolutividade em todos os níveis de complexidade: a tomada de decisões para avaliar, sistematizar e decidir condutas adequadas baseadas em evidências científicas; a comunicação apropriadora da interatividade com pacientes, grupos e comunidades; a liderança no trabalho, em equipe multiprofissional, pautada no compromisso, responsabilidade e empatia; a administração e o gerenciamento da força de trabalho, bem como de recursos físicos, materiais e de informação; a educação permanente fornecendo o aprender ao longo da vida (Brasil, 2001a).

Nesses termos, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Enfermagem (DCN/ENF) irão se constituir num instrumento norteador do processo de construção coletiva dos projetos pedagógicos, no caso da enfermagem, trazendo como parâmetros: a centralidade no aluno como sujeito da aprendizagem, apoiado no professor como facilitador, tendo como eixo orientador os conteúdos mínimos para a formação profissional; flexibilidade na organização do curso; princípio de formação integral; adoção de metodologias ativas; incorporação de atividades complementares; princípio de interdisciplinaridade; predominância de formação sobre a informação; articulação entre teoria e prática; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2001a).

Em seu artigo 3º, o perfil profissional está delineado como voltado para a formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, para o exercício da enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos, para conhecer e entender sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação para exercer sua profissão, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotora da saúde integral humana (Brasil, 2001a).

No que diz respeito à organização dos conteúdos, as DCNs/ENF apontam para a necessidade de conteúdos de definição de estratégias que articulem o saber

(os conteúdos), o saber fazer (atitudes/habilidades) e o saber conviver (competências). E esses parâmetros, por sua vez, oferecem os elementos para as bases filosóficas, conceituais e metodológicas que irão definir um perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e atitudes contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referências nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade eficiência e resolutividade no SUS (Fernandes; Rebouças, 2013).

Para Moura *et al* (2006) essas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de graduação em enfermagem no Brasil representam uma visão de educação forjada na base da organização do processo de trabalho em saúde/enfermagem e na articulação com o Sistema Único de Saúde (SUS), conseguindo contrapor-se à ideia de formação técnica e profissional por competências e a outras propostas corporativas.

Ainda segundo Moura *et al* (2006) os momentos de discussão que antecedem esse processo para as diretrizes oportunizaram uma percepção da necessidade de ampliação dos conceitos e mudanças estruturais que fizessem retroceder os princípios neoliberais objetivados nas Diretrizes Curriculares para o ensino superior, emanadas do CNE, antigo CFE, representando uma tentativa de inserir uma nova lógica para o ensino das profissões, com flagrante incorporação de mecanismos que, na linguagem do setor produtivo, propunham a reaplicabilidade, a refuncionalidade e qualificação tecnicista num retorno inovador à teoria do capital, contrariando o projeto da enfermagem que havia sido construído coletivamente, ao longo dos últimos anos.

Não obstante, consideramos que o processo que levou à construção das DCNs/ENF não conseguiu fazer uma ruptura com os princípios do neoliberalismo, pois traz uma concepção que engendra um processo formativo a partir de um perfil adaptativo às tendências mercadológicas, vinculado a noções de competências, habilidades, atitudes e do aprender a aprender, o qual pressupõe a adaptação para o desenvolvimento.

Esses pressupostos presentes nas DCNs/ENF, somados ao aluno como sujeito da aprendizagem, apoiado no professor facilitador e no desenvolvimento de competências e habilidades para atuar em situações problemas com o uso de metodologias ativas, à primeira impressão podem ser identificados como dimensões de uma concepção teórico-pedagógica progressista. Porém, a partir de Ramos

(2010), entendemos não ser pertinente validar um conhecimento como verdadeiro somente por sua utilidade, tampouco achar que prática à qual se vincula a experiência subjetiva seja suficiente para percebermos os limites epistemológicos dessa concepção denominada escolanovismo/ pedagogia nova que, na atualidade, encontra-se revigorada pelas pedagogias do aprender a aprender, cujo expoente é John Dewey.

Consideramos que as concepções que nutrem os processos pedagógicos vão se adequando ao movimento das forças produtivas. Os métodos, práticas e conteúdos clássicos presentes nos projetos pedagógicos dos cursos vão se manifestando por transmutações, a partir das alterações nas relações sociais de produção. Nessa direção, é que o escolanovismo passou por transformações em função das mudanças no modo de produção, a partir da pedagogia tecnicista, passando pela pedagogia das competências, até o surgimento mais recente do empreendedorismo, no contexto do neoliberalismo, permitindo, assim, que se fale em um neoescolanovismo (Malachen, 2021; Saviani, 2007c; Sánchez Gamboa, 1995).

Todas essas matrizes que se filiam hoje ao lema do “aprender a aprender” valorizam as descobertas feitas pelos estudantes e como tal consideradas válidas e verdadeiras se demonstrada sua utilidade para a resolução de problemas, em detrimento do saber produzido socialmente e acumulado como patrimônio científico e cultural. Como estes dois campos tendem a ser identificados como abstratos e a-históricos, o ensino que se propõe a transmiti-los é considerado como tradicional e retrógrado (Ramos, 2010).

Ocorre que a transmissão e a aquisição de conhecimentos obtidos pela ciência, sistematizados e incorporados como acervo cultural da humanidade, são fundamentais para a produção de novos saberes, pois todo novo conhecimento pressupõe um anterior. Nesse sentido, nenhuma concepção teórico-pedagógica que oriente um processo formativo baseado somente na investigação ou resolução de problemas - a não ser que sejam admitidos o espontaneísmo da aprendizagem e o relativismo do conhecimento - teria sustentação sem a aprendizagem do conhecimento científico já elaborado (Ramos, 2010).

Pensamos, por conta do já aludido, que a pedagogia nova, mesmo em seus movimentos mais contemporâneos, apresenta uma fragilidade ao subestimar o papel das relações sociais de produção no contexto de atuação dos trabalhadores,

não levando em consideração a relação infraestrutura/superestrutura como uma totalidade, excluindo a base material da constituição da subjetividade no processo de formação dos trabalhadores.

Portanto, se é sobre a base concreta do conjunto de relações de produção que se levanta toda a ordem social, ou seja, que se estabelecem as normas e funcionamento de determinada forma social em um determinado tempo histórico, precisamos conhecer essa história e, no caso da história moderna e contemporânea, como diz Marx (2008), que é dominada pelo capital. Não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, como diz Saviani (2005), a história da educação contemporânea sem compreender o movimento do capital. Daí porque passaremos na próxima seção a abordar a concepção pedagógica no curso de graduação de enfermagem: origem e mudanças articuladas às demandas do capital.

2.2 A concepção pedagógica no ensino de graduação em enfermagem: mudanças articuladas às demandas do capital

As estratégias de desenvolvimento adotadas em cada período histórico defrontam-se com obstáculos políticos, institucionais e econômicos. Elas se confrontam, tensionam, estimulam ou negam. São formulações, ideias e práticas envolvendo grupos, movimentos e classes sociais, partidos políticos, correntes de opinião pública, grupos de pressão que envolvem empresários, operários, setores da classe média, intelectuais, estudantes, militares. Daí porque as estratégias não se revelam nítidas e articuladas à observação imediata. O que aparece à observação imediata, impressionista ou apressada é uma história contraditória, errática, caótica, sem sorte. Uma história atravessada nas reivindicações, tensões, lutas, revoltas, quarteladas e golpes. Mas na base dessa história destacam-se estratégias distintas e marcantes (Ianni, 1997).

Nesse sentido, ao trazer as contribuições de Frigotto (2005), compreendemos que as estratégias de desenvolvimento, na condição de formulações, são elaborações sumárias humanas a partir das quais os homens criam e recriam sua própria existência numa dimensão teleológica que, mesmo engendrando escolha e liberdade, não se dá fora das condições históricas socialmente construídas, em condições não escolhidas, situadas no conjunto das

determinações que produziram uma determinada estrutura social que condiciona, que situa. Trata-se de um processo teleológico tecido nas relações e correlações de força ou de poder entre os próprios seres humanos.

Subsidiando-nos em Marx (2008), entendemos tratar-se aqui de que aquilo que os homens são decorre diretamente do modo como eles produzem sua existência. Por consequência, o modo de produção determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas da produção de bens materiais destinados ao consumo até as formas de consciência. Assim também a forma de manifestação dos processos formativos irá variar de maneira correspondente à variação do conceito de modo de produção.

Como ilustração, lembramos que o ensino vigente no modo comunismo primitivo terá características diversas em relação àquele produzido no âmbito do modo de produção asiático, antigo, feudal ou no modo burguês moderno, isto é, capitalista (Saviani, 2009). Ainda com base em Saviani, compreendemos que do modo como os homens produzem sua existência deriva o modo como se produz a educação. Nessa direção, temos então que o modo como a existência vem sendo produzida é sob a forma capitalista.

É por esse caminho que iremos transitar e que pensamos em trilhar para analisar o processo de formação da (o) profissional da enfermagem brasileira (o), a partir da concepção pedagógica que subsidiou e ainda subsidia a formação em enfermagem engendrada pelo modo de produção capitalista.

O intenso crescimento das aglomerações urbanas, devido ao deslocamento do campo para a cidade, representa um obstáculo ao progresso, agravado pela presença de grandes epidemias. Esse cenário contribui para a intensificação da crise social no país, em curso desde o início do século XX, marcada por epidemias como a gripe espanhola em 1918, durante a I Guerra Mundial. Ao mesmo tempo, o quadro se agrava com o aumento do desemprego, a redução de salários e a alta do custo de vida, resultando na crescente pauperização da população urbana (Barreira *et al.*, 2011).

Cabe ressaltar que a ocorrência dessas epidemias e de outras desde o início do século XX, ao ameaçar os interesses do modelo econômico agroexportador, também favorecerá a organização dos serviços públicos, suscitando o contexto da reforma de Carlos Chagas em 1920, então diretor do DNSP (Scliar, 2002).

É oportuno lembrar que já em 1920 o Brasil é reconhecido internacionalmente como paraíso das doenças transmissíveis, situação que causa preocupação nos demais países devido ao papel de grande exportador de alimentos desempenhado pelo Brasil e a ameaça à continuidade do comércio internacional e da vinda de imigrantes europeus necessários ao desenvolvimento capitalista (Pires, 1988).

Uma vez em risco o sistema de produção pela ameaça de adoecimento do trabalhador que produz, é preciso criar estratégias para mantê-lo saudável e prestar-lhe assistência, em caso de adoecimento. Com a força de trabalho ameaçada, a crise do sistema de relações de produção do modo de produção capitalista poderia se aprofundar ainda mais. Portanto, fazia-se necessário investir na formação de trabalhadores especializados, com o intuito de salvaguardar o sistema de produção, cuidando da mão de obra e combatendo aquilo que ameaça a vida do trabalhador e a manutenção de uma força produtiva.

Nessa conjuntura, a organização de serviços de assistência à saúde, a partir da criação de uma Escola de Formação de Enfermeiras do DNSP, trata-se de estratégia para uma atenção especial e imediata por parte do governo no sentido de implementar o saneamento dos portos e núcleos urbanos, uma vez que as relações comerciais estavam cada vez mais ameaçadas até de serem paralisadas, caso persistissem as constantes epidemias e endemias, as quais representavam também riscos aos tripulantes dos navios que aqui aportavam, e à população de seus países de origem. Além disso, o país necessitava atrair mão de obra, feito fundamental para a constituição do mercado capitalista (Germano, 1993).

Podemos destacar que nesse período o capitalismo está em franco expansionismo e o Brasil busca estratégias de investidura para arrebatando cada vez mais o capital financeiro. Para tanto, necessita de uma força de trabalho que, para além das aparências, cuidará da saúde daquele que puxa o “arado” para a manutenção do seu velho sistema baseado nas exportações/importações (Prado Júnior, 1981).

Nesse quadro econômico vai se manifestando o movimento histórico das concepções que engendram o surgimento da formação da(o) enfermeira (o) brasileira (o), ou seja, enquanto uma produção social em que os homens tecem sua própria existência em condições materiais dadas e assim constroem a história. É, pois, assentada nessas determinações que a Escola de Formação de Enfermeiras

do DNSP inicia suas atividades em 1923, com um currículo que não se diferenciava fundamentalmente *do Standard Curriculum for Schools of Nursing* em vigor nos Estados Unidos desde 1917, evidenciando claramente a concordância com o modelo de formação centrado nos hospitais que tinha se instituído naquele país há mais de meio século (Rizotto, 1995).

Cabe ressaltar que desde 1890 vem se observando iniciativas de ensino de enfermagem com o objetivo de preparar enfermeiras e enfermeiros para trabalhar nos hospícios e hospitais civis e militares, com o objetivo de atender a demanda de mercado oferecida por esses estabelecimentos hospitalares. Esse preparo consistia em uma formação para os serviços administrativos e aquisição de um saber especializado (Galleguillos; Oliveira, 2001; Moreira, 2014).

De acordo com Rizotto (1999), a Escola de Formação de Enfermeiras foi criada no Brasil atrelada às políticas públicas, seguidas sem muita resistência ativa. Assim, no período de sua criação, apesar dos discursos em contrário, essas políticas privilegiavam a assistência hospitalar. Ao que nos parece, o idealismo de Carlos Chagas e a proclamação constante no Decreto nº 16.300/1923 de uma formação de enfermeira de saúde pública ficou apenas no âmbito da proclamação.

Nessa direção, Kruse (2006) destaca que a formação da enfermeira brasileira, nas primeiras décadas do século XX, deu-se principalmente nas instituições hospitalares. Não é por demais lembrar que o Brasil, desde o início do século XX, encontra-se enquadrado no vasto sistema dominado pelo capital financeiro internacional, derivado da evolução da economia mundial e a intervenção do capital financeiro internacional ocupa, ao longo do desenvolvimento da economia do Brasil, uma posição central e é um dos elementos fundamentais do seu condicionamento em todas as áreas, incluindo a saúde/enfermagem.

Essas configurações das relações sociais de produção vão nos proporcionando elementos necessários para compreender algumas das contradições íntimas e fundamentais derivadas do capital financeiro internacional, desaguando fatalmente para a consumação do sistema capitalista e que, no nosso entendimento, engendra as estratégias para o processo de formação da enfermeira brasileira (Prado Júnior, 1981).

Nessa linha de raciocínio, entendemos que o modo de produção em determinada época histórica exige desenvolvimento de potencialidades, de formas

de conteúdos, de habilidades e competências, ou seja, de forças produtivas sobre as quais se dá o movimento da história.

Por isso, nas décadas de 1940 e 1950, vamos perceber que, em virtude do desenvolvimento técnico-científico, da introdução e utilização de equipamentos mais modernos nos diagnósticos e tratamentos resultantes da própria inserção do modelo capitalista de produção do setor saúde, acentua-se o processo de transformação no mundo hospitalar (Germano, 2003b; Teixeira *et al.*, 2006).

De acordo com Barreira (2011), ao mesmo tempo, em um contexto de proteção à saúde do trabalhador, desenvolveu-se nesse período um notável esforço de modernização dos hospitais e parcela considerável das enfermeiras diplomadas passou a ser por eles absorvida.

Registremos que, a partir de 1949, a expansão dos setores industrial e comercial de serviços e intervenções médicas, voltados para a assistência individual e curativa, influencia o mercado de trabalho, que começa a oferecer espaço predominantemente no nível hospitalar, fruto da tendência de um modelo excludente, concentrador de renda, na economia brasileira, com consequências para a privatização da assistência médica (Germano, 1993; Nakamae, 1987).

Essas circunstâncias passam a exigir, cada vez mais, profissionais com maior competência técnica para o exercício da enfermagem, preconizado pela Lei nº 775/1949 e pelo Decreto nº 27.426, que, como já citado neste texto, reformula o primeiro currículo do curso, ou seja, o currículo de 1923 da Escola Ana Néri. Essa legislação vai definir um ensino voltado para a área hospitalar, centrado no modelo clínico e considerando a oferta de mercado de trabalho, que apontava forte tendência para a área hospitalar (Germano, 2003b; Teixeira *et al.*, 2006).

Assim, o Estado, por meio da Lei nº 775/49, atendendo a lógica de mercado de produção de serviços em saúde, propõe também a ampliação do número de escolas, tornando obrigatória a existência do ensino de enfermagem em todo centro universitário ou sede de faculdades de Medicina (Teixeira *et al.*, 2006).

Cabe destacar que a implantação dessa nova ordem no campo do ensino de enfermagem, no caso, a Lei de nº 775/49, ocorreu num cenário de polêmicas discussões em torno da questão da insuficiência de pessoal de enfermagem, mediante a necessidade premente dos hospitais que estavam sendo criados e as alternativas para ampliar esse número sem abalos à qualidade da formação das enfermeiras. Esse jogo de forças também incluía a diversidade de pontos de vistas

sobre a oficialização dos cursos de auxiliar de enfermagem, concebendo o trabalho e suas relações e segmentações, especificamente a divisão social do trabalho na enfermagem brasileira (Santos; Trezza; Candiotti; Leite, 2002).

Convém ressaltarmos que as entrelinhas da Lei nº 775/49 mostram que as enfermeiras brasileiras tentaram assegurar autonomia para a expansão das escolas de enfermeiras, remetendo ao Ministério da Educação e Saúde o reconhecimento das escolas que surgissem, em vez manterem uma escola padrão e as demais equiparadas. Assim, outras escolas de enfermeiras foram criadas com orientação diferente da Escola Padrão, como foi o caso da Escola de Enfermagem de São Paulo e das escolas religiosas. (Santos; Trezza; Candiotti; Leite, 2002).

Progressivamente a esse processo de aumento no número de cursos de enfermagem, a acumulação vai assumindo características especificamente capitalistas, suscitando a expansão de uma medicina previdenciária capaz de atender ao crescimento da força de trabalho ofertada por esses cursos. Somada a isto, tem-se a intensificação do processo de urbanização em curso e de modernização dos hospitais, que exige forças produtivas específicas, sobretudo de liderança e nas áreas de administração dos serviços e do ensino de enfermagem. (Germano, 1993; Kuenzer, 2007; Nakamae, 1987; Prado Júnior, 1981; Silva, 1986).

Esse processo de concentração das enfermeiras em instituições hospitalares vai persistindo nas décadas subsequentes, acompanhado pela transformação do hospital no núcleo privilegiado da atenção médica, simultaneamente ao declínio da política sanitária, pois o novo modelo econômico caracterizado pela presença crescente do capital internacional afirma-se na promessa de que o desenvolvimento econômico trará um melhor nível de saúde para a população. Com isto são implementadas reformas administrativas, reduzindo os programas de controle das doenças de massa e quase sua paralisação, dada a opção política de diminuir gastos em saúde pública (Nakamae, 1987; Silva, 1986).

Essas reformas imprimem uma dicotomia na questão entre saúde coletiva e individual que era assumida pelo governo, ficando sob a responsabilidade do Ministério da Saúde (MS) as medidas de caráter coletivo e cabendo ao setor privado, conveniado com o governo, a atenção médica curativa, com o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) desempenhando papel central (Nakamae, 1987).

A educação sanitária perde espaço para essa racionalidade no interior do Sistema Nacional de Saúde, agigantando-se o rentável setor da economia nacional, o complexo médico-industrial. Este será produtor de bens e serviços, normas, lucros, poder, dominação, de quem a população doente ou mais suscetível a enfermidades passa a ser, desde que financiada, o grande mercado a ser conquistado, ou seja, uma massa agrilhoadada ao uso de drogas e às intervenções médicas, tão mais sofisticadas quanto maiores sejam as rendas ou possibilidades de financiamento (Guimarães, 1984).

O processo de industrialização, pautado sob o capital estrangeiro, intensifica-se mais precisamente no governo Juscelino Kubitschek, JK (1956-1961), em que o aporte de recursos internacionais se apresenta como solução alternativa de desenvolvimento econômico. É inaugurado, assim, um novo modelo de industrialização. Para tanto, é preciso reformar o Estado para dar curso às ideias desenvolvimentistas do governo respaldadas no Plano de Metas, passando a admitir a ideia do planejamento. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado em 1955, passará a ser peça essencial da administração de JK com a atribuição de formar a mentalidade nacional para o desenvolvimento. Importa pontuarmos que essa política desenvolvimentista era limitada pelo alinhamento econômico ao governo norte-americano (Cruz, 2006; Nascimento, 2006).

A ênfase no desenvolvimento econômico do país, como pressuposto para o desenvolvimento das demais áreas da sociedade, produziu uma inversão do papel da educação pública, colocando todos os níveis de ensino sob os desígnios do mercado de trabalho, passando a concepção produtivista a moldar todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista. Nesse contexto, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 4.024/61), refletindo a prevalência dos interesses do setor privado, motivo de seu caráter privatista (Minto, 2005; Saviani, 2005).

É sob os auspícios da LDB (Lei nº 4.024/61) que se fixam currículos para o ensino das carreiras universitárias. No caso do currículo de enfermagem, este foi fixado no Parecer nº 271/62, elaborado pelo Conselho Federal de Enfermagem (CFE), introduzindo especializações médicas e enfatizando disciplinas relacionadas às clínicas especializadas de caráter curativo (Carvalho, 1972; Garcia; Chianca; Moreira, 1995; Saviani, 2005).

Convém lembrar que, no cenário mundial, os anos de 1950 e 1960, Idade de Ouro, constituem-se épocas de retomada do crescimento econômico em que o capitalismo se apresenta em avanço crescente com forte participação do Estado, o que se estende até os anos de 1970 (Saviani, 2005).

A partir dos anos 1970, no entanto, desmoronaram-se as fundações da Idade de Ouro do capitalismo e as vicissitudes do padrão de financiamento público da economia desencadearam as forças que colocariam em risco sua própria existência como padrão de reprodução societária (Minto, 2005).

Nesse sentido, tem-se a reestruturação do Estado capitalista, gerando a chamada acumulação flexível, fundada na revolução científica e tecnológica, que se caracteriza fundamentalmente pela flexibilidade do processo de trabalho, no mercado de trabalho, nos produtos e padrões de consumo, opondo-se à rigidez do taylorismo/fordismo. O resultado desse progresso tecnológico intensifica a substituição do “trabalho vivo” pelo “trabalho morto”, em grande ritmo, provocando desemprego estrutural e aprofundamento das situações de pobreza, miséria e instabilidade. Por outro lado, permite-se que vínculos das empresas transnacionais com as economias dependentes tornem-se particularmente fluidos e voláteis (Mancebo; Maués; Chaves, 2006; Minto, 2005).

Diante da crise do modelo de acumulação taylorista/fordista e do Estado de bem-estar social, a saída apontada pelos neoconservadores que entram em cena é a defesa da volta às leis do mercado, sem restrições, e a retirada da intervenção do Estado na economia, com a diminuição dos gastos públicos e dos investimentos em políticas sociais. A crise é definida como sendo do Estado, ocultando desse modo a crise do próprio sistema capitalista, sob o argumento de que a ação do Estado na economia desestabilizava e perturbava o mercado, além de gerar iniciativas caracterizadas pelo desperdício de recursos e pela ineficiência (Minto, 2005).

As repercussões no setor saúde/enfermagem foram conduzidas a um enfoque curativo da medicina no setor previdenciário, estimulando a expansão da produção de consumo no complexo médico-industrial. Essa expansão foi protagonista de um crescimento vertiginoso de investimentos mundiais, acarretando o desenvolvimento de técnicas e tecnologias para a resolução da complexidade dos agravos em saúde. Houve o fortalecimento da saúde com um novo setor industrial,

na produção de materiais, equipamentos diagnósticos e terapêuticos, assim como fármacos (Bertolli Filho, 2001).

O movimento do emprego das tecnologias em saúde se fez de forma mais intensa e crescente, principalmente nas linhas eletrônicas e de descartáveis. Passa-se a importar inovações tecnológicas para a construção, a organização e o funcionamento de hospitais gerais e especializados, com a utilização de novos recursos diagnósticos e terapêuticos, desde a macroscopia até as técnicas radiológicas, gráficas e cirúrgicas que trouxeram alterações visíveis às práticas médicas (Augusto, 1992).

Em tais circunstâncias, o ensino de enfermagem sofre mudanças a partir do novo Parecer nº 163/72 e Resolução nº 4/72, derivados também da Lei nº 5.540/68 (Reforma Universitária). Esse novo currículo demonstra a necessidade do enfermeiro dominar cada vez mais as técnicas avançadas em saúde, em razão do desenvolvimento científico (Germano, 1993).

Era argumentado ainda que o setor privado demonstrava mais eficiência e qualidade. A ideia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital. Dessa forma, no novo sistema de acumulação flexível ou capitalismo financeiro, fundamentado no neoliberalismo, a privatização assume posição central com vistas ao enxugamento do Estado, gerando, em decorrência, o fortalecimento do mercado. Assim, nos países latino-americanos, no final da década de 1980 e início dos anos 1990 ocorreu um movimento estimulado pelo Banco Mundial para criar e garantir mercado (Mancebo; Maués; Chaves, 2006).

Em tal perspectiva, a concepção de Estado é recomendada somente para os casos de alívio da pobreza absoluta e de produção de serviços que a iniciativa privada não quer executar. São abolidas as ideias de direitos sociais. No cenário brasileiro, no setor da saúde, intensificar-se-á o aparelhamento do setor privado ao Estado: a atenção médica curativa ficará a encargo do Instituto Nacional da Previdência Social (INPS), que, criado em 1967, vem desempenhando papel central na assistência médica privatista.

Assim, as exigências dessas relações sociais de produção impõem uma racionalidade privatista por parte do Estado. Portanto, identicamente à educação, a saúde será investimento como motor de desenvolvimento. De um valor de uso a

saúde passa a ser percebida como valor de troca e é tomada pela doença como mercadoria (Nakamae, 1987).

Nessa direção, a política empreendida será a de privilegiar o setor privado. Este se amplia por meio de campos de serviço de assistência médica e de apoio aos investimentos mediante subsídios. A previdência social passará por importante reestruturação. Os institutos de previdência urbana foram unificados no Instituto Nacional de Previdência Social, num processo de centralização sob controle estatal, que uniformizou benefícios e excluiu os trabalhadores da gestão. Nessa configuração, as estratégias de desenvolvimento do neoliberalismo passam pela crítica ao Estado intervencionista e a defesa da modernização, da sua racionalização e adaptação às novas demandas do processo de globalização (Eibenschutz, 1996; Ianni, 1997).

A tecnologia torna-se fator fundamental nesse cenário em que a competitividade e a produtividade se tornam dogmas absolutos e sinônimos de luta pela sobrevivência no mundo dos negócios. Portanto, grande parte das vantagens estão associadas à formação de recursos humanos e à qualidade dos conhecimentos produzidos. O setor da saúde passa a usar intensamente as chamadas novas tecnologias. Introduz-se o uso de equipamentos de tecnologia de ponta, os chamados novos materiais e os avanços da bioengenharia e da engenharia genética (Pires, 2000; Catani; Oliveira; Dourado, 2001).

Mudam-se os instrumentos de trabalho e as tecnologias empregadas para exames e diagnósticos e também para tratamentos, encontrando-se, por exemplo, bombas de infusão, tomógrafo computadorizado, laser em cirurgias, experiências para aplicação de medicamentos por meio de adesivos elétricos, bem como terapias genéticas. Nesse contexto, formação e produção de conhecimento passaram a ser de fundamental importância para as empresas, especialmente as transnacionais (Pires, 2000; Catani; Oliveira; Dourado, 2001).

Trata-se de uma redefinição da Teoria do Capital Humano, na medida em que articula educação e empregabilidade e com o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação exigidos pelo paradigma da produção capitalista podem ser expressos nos aspectos de polivalência e flexibilização profissionais para os trabalhadores de todas as áreas e para todas as escolas e instituições de ensino superior (Catani; Oliveira; Dourado, 2001).

Tal conjuntura está ancorada no princípio da acumulação flexível, diversificação e diferenciação. No tocante à reforma curricular, a LDB irá oferecer às escolas e às universidades as bases filosóficas conceituais, políticas e metodológicas que devem orientar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cada curso, ao tempo em que cria a necessidade das DCN para os cursos de graduação (Catani; Oliveira; Dourado, 2001).

No caso do Curso de Enfermagem, esses elementos conjunturais irão influenciar o processo de constituição de suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/ENF), que, como já apontado neste texto, dentre outros elementos, fundamenta-se na flexibilidade, nas habilidades e competências, tendo o aluno como sujeito de sua formação, capaz de “aprender a aprender” e o professor como facilitador dessa aprendizagem, a partir da diversificação da aprendizagem.

Cabe ressaltar que a elaboração das diretrizes curriculares está associada intimamente à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho e à ideia de que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho poderá responder aos problemas de emprego e ocupação profissional (Catani; Oliveira; Dourado, 2001).

Nesse sentido, a ideia de adaptação às transformações ocasionadas pela globalização virou palavra de ordem no processo de ascensão do neoliberalismo. A adaptação foi apresentada como benéfica e necessária, comportando forte dimensão ideológica, uma vez que adaptar-se passou a significar liberalizar e desregulamentar a economia, conformar-se às estratégias das corporações e às imposições dos mercados financeiros.

Essas imposições incluem potencializar as forças produtivas, ampliando seu valor de uso, mas desde que limitadas ao mercado de trabalho, de modo a conter seu valor de troca, o que exige currículos alinhados ao padrão produtivo capitalista, pois a produção do conhecimento deverá atender às demandas que as mudanças no mundo de trabalho requerem. Dessa forma, as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem trazem como potencializadora da força de trabalho a competência exigida por um mundo flexibilizado.

De acordo com Faustino *et al.* (2003), no mundo do trabalho, prevalece o entendimento de competência subordinado ao interesse econômico, à produção mais rápida e eficaz, adequada ao mercado consumidor e que deve ser entendida

como uma das ferramentas de reorganização da formação, para atender as demandas das mudanças no mundo do trabalho, a partir das alterações no padrão produtivo capitalista.

Nessa lógica, a reformulação curricular instituída na LDB de 1996 e materializada nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação passou a significar, em muitos casos, processo de aligeiramento da formação, visando à expansão e massificação da educação superior no país e à oferta de cursos, definidos conforme perfis profissionais, habilidades e competências requeridas pelas empresas e pelo setor produtivo em geral e ofertados, sobretudo, pela educação superior privada (Catani; Oliveira; Dourado, 2001).

Essa expansão do ensino superior privado se institui no aparato legal do Estado para a Educação Superior. Amparados pelas conformações em que se deu a aprovação da LDB nº 9.394/96, os operadores do setor privado lograram considerável êxito no fortalecimento das instituições privadas de caráter mercantil, conceituadas como “particulares”, possibilitando a expansão do mercado lastrada pelo escamoteamento dos fundos públicos de forma vertiginosa, por meio de programas e parcerias público-privadas (Leher, 2019).

Nessas circunstâncias, a lucratividade das corporações educacionais está estreitamente relacionada com os repasses de recursos de fundo público para os grupos econômicos. Os próprios grupos econômicos explicitam isso em seus relatórios à Comissão de Valores Imobiliários, argumentando que o crescimento vertiginoso das instituições privadas empresariais, isto é, com fins lucrativos, foi alavancado pelos programas federais de crédito estudantil. Ou seja, foi o Estado que impulsionou a mercantilização da educação superior no Brasil, a partir de 2010 (Leher, 2019).

Entre 2010 e 2017, as matrículas das instituições sem fins lucrativos permaneceram estagnadas em 2,6 milhões de estudantes, enquanto as com fins lucrativos saltaram de 2 milhões para 3,6 milhões. E a expansão de cursos por Educação a Distância (EAD) é liderada, de longe, pelas lucrativas que, em 2017, possuíam aproximadamente 66% das matrículas nessa modalidade. Enquanto as privadas sem fins lucrativos possuíam 13,5% de seus estudantes em EAD, as mercantis possuíam 34,5%, totalizando mais de 1,2 milhão de matrículas (Leher, 2019).

Compreendemos, a partir de Sguissard (2008), que essa expansão rápida de profissionais graduados, como é o caso da enfermagem, favorece imediatamente o capital industrial, pois cria um exército de reserva que tende a rebaixar salários dessa categoria profissional. Por outro lado, esse exército é constituído por graduados sem as devidas qualificações, isto é, qualidades requeridas pelo processo produtivo, a médio e longo prazo, o capital industrial poderá encontrar sérias dificuldades em seu processo produtivo.

É necessário frisar que o MEC permitiu que, nos cursos presenciais, até 40% dos créditos possam ser ofertados por EAD, ou seja, a EAD reconfigura as formas de educação dos jovens, rebaixando de modo preocupante a formação, e ampliando, em proporções jamais vistas, a exploração dos trabalhadores (Leher, 2019).

Nesse sentido, entendemos que as legislações complementares reforçam as Diretrizes Curriculares Nacionais, permitindo a construção de projetos pedagógicos pautados em competências e habilidades exigidas pelo mundo do trabalho, na medida da exigência de um saber que atenda unicamente ao capitalista e ao padrão produtivo capitalista.

Nosso entendimento parece relacionar-se com o que nos aponta Saviani sobre o saber como meio de produção, cuja propriedade pertence à classe dominante, que o dosa segundo seus interesses (Saviani, 2011a). Nessa perspectiva, afirma o autor:

[...] o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim a classe dominante providência para que o trabalhador adquira algum tipo de saber e nós acrescentamos competência, sem o que ele não poderia produzir (Saviani, 2011a, p. 67).

E ainda acrescenta:

[...] em Adam Smith, já aparece claramente a indicação de que os trabalhadores deviam ser educados, porém em doses homeopáticas. Deviam receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital. Nada além disso. Depois o taylorismo aperfeiçoou esse processo (Saviani, 2011a, p. 67).

As competências definidas nas DCN/ENF têm suscitado críticas e rejeições na sua compreensão e implementação, por sua concepção tecnicista, que subjaz a esta, como pela ideia de formação, que muitas vezes, está atrelada à produção no modelo de organização capitalista do trabalho. Na sociedade brasileira

contemporânea, a enfermeira (o) exerce o seu trabalho em diversas unidades de produção de serviços e de organizações da saúde. A natureza do seu trabalho tornou-se mais complexa pela gama de tecnologias materiais e não materiais que precisa dominar para colaborar no processo de trabalho coletivo em saúde. (Santos; Melo, 2019; Vale; Guedes, 2004).

As inovações tecnológicas introduzidas nos hospitais gerais e especializados suscitaram o desenvolvimento de novos modelos de prestação de serviços de saúde e demandaram o surgimento de novos perfis profissionais na saúde/enfermagem. Os avanços tecnológicos na área de saúde e o mercado de trabalho competitivo impulsionaram a enfermagem para a especificidade do cuidado terapêutico e a identificação de seu papel na equipe multiprofissional (Augusto, 1992; Barreira, 1993).

Essas transformações exigem uma formação para tal padrão produtivo. Nesse sentido, para Alves *et al.* (2020), a importância social das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) requer atualização prática de ensino para apoiar o conhecimento e o avanço da enfermagem e apoiando na autonomia no processo de busca de conhecimento, a apreensão do conteúdo, a tomada de decisão e a qualidade da prestação de cuidados de enfermagem. Assim, é imprescindível pensar em uso de TIC efetivo sem considerar sua integração no currículo dos graduandos e professores.

Desse modo, segundo Santos e Bolina (2020), o desenvolvimento de competências com foco na inserção do mercado de trabalho e o atendimento das necessidades da sociedade é cada vez mais importante para os profissionais de enfermagem. Esse é um processo que deve ocorrer desde o momento da formação, visando à construção de um perfil empreendedor, que envolve características como autoconfiança, espírito crítico, proatividade, criatividade, disposição para a inovação e capacidade de negociação, entre outras competências.

As mudanças curriculares sofridas ao longo dos currículos de enfermagem parecem não obscurecer, ao longo de sua trajetória, o alinhamento com o discurso da demanda de mercado, legitimando as políticas de educação e de saúde, oriundas do Estado brasileiro nem sempre condizentes com as necessidades básicas dos setores subalternos da população e a influência dessas políticas na formação e na prática dos profissionais de enfermagem.

Todavia, a história não é linear e provoca movimentos de resistência, move ventos contrários, a partir de uma agenda de lutas e posicionamentos dos sujeitos políticos coletivos que, em um cenário de correlação de forças e luta de classe, apresentam suas demandas e posições contrárias frente às reformas educacionais em franco desenvolvimento, demandadas pelo modo de produção capitalista. Assim, na seção seguinte, traremos os pormenores sobre as demandas dos sujeitos políticos coletivos da sociedade civil e suas contribuições para o ensino de enfermagem.

2.3 As demandas dos sujeitos políticos coletivos da sociedade civil: contribuições ao ensino de enfermagem

A criação do sistema previdenciário, no Brasil, representou, por um lado, a extensão de benefícios, como assistência médica a todos os assalariados urbanos, por outro cria condições não só para assegurar maior produtividade ao setor industrial, mas também para atender aos interesses capitalistas no setor à medida que passa a privilegiar a produção de serviços privados e a favorecer a rede hospitalar (Fernandes, 1985; Santos, 2013).

O sistema de saúde no Brasil, então, vai se caracterizar até meados dos anos 70 como um sistema acentuadamente privatizado, constituindo um complexo médico-assistencial privatista industrial por ser eminentemente curativo, por estar concentrado nos núcleos urbanos e nas áreas ricas desses núcleos e, portanto, por reproduzir as características antidemocráticas de nossa sociedade, sendo altamente desigual no acesso e na oferta de serviços por não ser regionalizado nem hierarquizado e essencialmente voltado para as doenças (Cohn, 2008).

Não obstante, compreendemos que se esse sistema de saúde vem sendo marcado por ditas limitações, parece-nos que estratégias, ainda que inicialmente sob o domínio do Estado, irão surgir, enquanto espaços de poder, que se constituirão, a partir da luta social, em instrumento para debater os rumos da construção de uma política de saúde no país, com outra perspectiva de atenção à saúde, ou seja, as Conferências Nacionais de Saúde - CNS (FioCruz, 2025)

A esse respeito, a 1ª CNS, foi realizada em 1941, sob o comando do Ministério da Educação e Saúde (MÊS), na gestão do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema e do Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), em

caráter estritamente intergovernamental, apenas se permitiu a participação de autoridades do Ministério da Saúde e representantes governamentais dos estados brasileiros (FioCruz, 2025).

A 1ª CNS trouxe como pauta questões relacionadas à organização sanitária dos estados e municípios, destacando também a ampliação e sistematização das campanhas nacionais contra hanseníase e tuberculose, a determinação do desenvolvimento dos serviços básicos de saneamento e a questão da obra nacional de proteção à maternidade, à infância e à adolescência (FioCruz, 2025; Brasil, 2009).

Entre as propostas resultantes da 1ª CNS, foi apresentado um projeto para a elaboração de um Plano Nacional de Saúde, sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde (MES). Essa proposta seria discutida na 2ª CNS e uma vez ratificado o plano, caberia às conferências seguintes utilizá-lo e assegurar os mecanismos contínuos para sua evolução. No entanto, a 2ª CNS só veio a acontecer após 9 anos, entre os dias 21 de novembro e 12 de dezembro de 1950, no governo do presidente Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), sob a gestão de Pedro Calmo na pasta da Educação e Saúde (Souza, 2014).

Um grande marco deste período foi a criação de um Ministério da Saúde (MS) independente da área da Educação, realizado pela coincidência da reforma administrativa proposta a partir de 1952, por Getúlio Vargas, com os interesses de sanitaristas, médicos, deputados e a Sociedade Brasileira de Higiene (SBH) (Escorel; Teixeira, 2012).

Ainda no que diz respeito à 2ª CNS não temos registros de anais ou relatórios sobre a mesma. Contudo, na bibliografia consultada encontramos informações de que durante a realização da conferência foram estabelecidas orientações sobre a legislação referente à higiene e à segurança do trabalho, assim como sobre prestação de assistência médica sanitária preventiva para os trabalhadores (Brasil, 2009; Brasil, 2025b).

É oportuno destacar que, apesar de optar por uma política ortodoxa de retorno aos princípios do liberalismo, de controle de gastos estatais e da abertura ao capital externo, Eurico Gaspar Dutra, no tocante aos gastos previdenciários defendeu a ampliação dos serviços médicos, tendo em 1949 criado o Serviço de Assistência Médica Domiciliar e de Urgência (SAMDU) para atendimento aos

segurados dos Institutos de Aposentadoria e Pensão (IAPs) e seus dependentes (Souza, 2014).

Nessa conjuntura, cabe destacar as preocupações da ABEn com a situação profissional coerente às demandas assistenciais de saúde e a responsabilidade cabível aos exercentes e trabalhadores da área da enfermagem, sobretudo pela questão dos atendentes, o que leva esta entidade a realizar, no período entre 1956 a 1958, o empreendimento investigativo: Levantamento sobre Recursos Humanos e Necessidades de Enfermagem no Brasil, coordenado pela enfermeira Haydée Guanais Dourado. Essa investigação contou com o patrocínio da Fundação Rockefeller, Organização Mundial de Saúde (OMS) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE (Carvalho, 2012).

A divulgação desse levantamento ocorre no período de 1962-1963, o qual além de exemplar, marca o início da investigação e produção científica, bem como a primeira avaliação crítica da prática profissional de enfermagem (Carvalho, 2012).

Treze anos após a 2ª CNS, é convocada a 3ª CNS, em 1963, no governo de João Belchior Goulart (Jango/1961-1964), com a finalidade de examinar a situação sanitária nacional e a aprovar programas de saúde que, ajustando-se às necessidades e possibilidades do povo brasileiro, concorriam para o desenvolvimento do país. O temário da 3ª CNS foi dividido em quatro tópicos: 1- Situação sanitária da população brasileira; 2 – Distribuição das atividades médico-sanitárias nos níveis federal, estadual e municipal; 3 – Municipalização dos serviços de saúde; 4 – Fixação de um Plano Nacional de Saúde (Souza, 2014).

A conjuntura dos rumos democráticos do governo de Jango dava a essa CNS um aspecto diferenciado das anteriores (essencialmente técnicas), tornando-a pelo contexto político e pelos acontecimentos históricos em que foi convocada e que a emolduram, também um fórum político. Embora seus 95 delegados ainda fossem representantes governamentais, houve uma ampliação dos atores participantes, ao permitir que os dirigentes dos Estados pudessem ser acompanhados por seus assessores técnicos em todos os trabalhos (Brasil, 2009).

É importante dizer que as propostas de descentralização e crítica ao caráter corporativo dos serviços médicos sanitários, trazidas pela 3ª CNS estavam orientadas pelos projetos de melhoria das condições de vida da população que o governo nacional-reformista de Jango tentava levar adiante (Brasil, 2009).

Cabe observar que, mesmo de forma limitada, os rumos da saúde pública e do modelo centralizado na assistência médica foram debatidos pela primeira vez em um ambiente democrático, caracterizado pelo aumento do confronto e das disputas político-partidárias, eleições livres, funcionamento das instituições democráticas republicanas, liberdade de imprensa e lutas das organizações da sociedade civil pela incorporação de direitos (Lima; Fonseca; Hochman, 2005).

Para Escorel e Bloch (2005), a 3ª CNS realizou-se em uma conjuntura política marcada por intensa discussão sobre os rumos do país com posições extremamente polarizadas em torno de modelos de esquerda e de direita para o desenvolvimento social e econômico, e com o governo federal disposto a partilhar as decisões de forma aberta, o que era algo extremamente inovador no Estado brasileiro. Em dito contexto, para as autoras, a 3ª CNS teria sido a mais politizada antes da VIII CNS, que será citada e revisitada à época das discussões do Movimento Sanitário em torno da Reforma Sanitária Brasileira - RSB (1985-1986), por seu cunho municipalista e descentralizante.

Porém, com a instauração do governo militar, em 1964, foram implantadas as principais reformas econômicas e institucionais, com uma perspectiva centralizadora. Alterou-se a legislação trabalhista, sendo criadas instituições para promover uma política habitacional. Nessa fase, a integração de regiões a um mercado de nível nacional desencadeou o processo intenso de migrações rurais com destino urbano, com consequências negativas nas condições de vida das populações residentes nas cidades, em decorrência do desemprego e do baixo salário (Risi Júnior; Nogueira, 2002).

Todo o sistema político-econômico do Estado, nesse período, foi articulado, atingindo também os espaços públicos e afetando as formas de coletivização populares, nos aspectos políticos, sociais, cultural e privado. Cenário em que os movimentos sociais enfrentavam muitos obstáculos. Da 4ª à 7ª CNS, por exemplo, o caráter técnico voltará a se sobressair, pois ocorrerão num contexto de aumento do controle burocrático do Estado autoritário, marcado pela opção por uma via de desenvolvimento que privilegia a abertura da economia para o capital industrial-financeiro internacional (Souza, 2014; Azevedo, 2024).

Nessa conjuntura, o processo de modernização autoritária levado a cabo no percurso da primeira década, do regime militar, subordinado aos interesses do grande capital multinacional e nacional, promove uma grande reestruturação do

aparelho do Estado por meio das reformas financeira e fiscal de 1964 e 1965, previdenciária em 1966, e tributária administrativa em 1967. Com a reforma previdenciária, constitui-se o Instituto Nacional da Previdência Social (INPS), que unifica os Institutos de Aposentadoria e Pensão (IAPs), uniformizando os serviços e benefícios, alijando os trabalhadores da gestão e abolindo qualquer responsabilidade da União de contribuição paritária no financiamento da previdência social (Escorel, 2012).

A unificação de todos os IAPS significou a cobertura de todos os assalariados urbanos, portanto, a expansão muito grande também da assistência médica. A opção política dos governos para dar conta dessa ampliação de cobertura é de não prover os serviços diretamente, mas comprá-los da rede privada. Nesse sentido, então, a política pública voltada para a saúde incentivou o desenvolvimento do mercado privado de saúde, tanto pela compra de serviços quanto pelos subsídios do governo para a construção de unidades hospitalares (Menicucci, 2014).

Assim, são dadas novas diretrizes à política de assistência médica, conferindo prioridade à contratação de serviços de terceiros, em detrimento dos médicos da previdência e as ações de saúde pública. É com tal conjuntura que se realiza a 4ª CNS, sob a gestão do Ministro da Saúde, Leonel Miranda Tavares de Albuquerque, médico, um dos signatários do AI-05 e representante dos interesses da mercantilização da saúde, sob a presidência do Marechal da Costa e Silva (Azevedo, 2024; Souza, 2014; Conferência Nacional de Saúde, 1967).

A 4ª CNS teve como tema: “Recursos Humanos para as atividades de saúde” e contou com a influência do painel internacional sobre a política e ações da Organização Pan-americana de Saúde (OPAS) e as experiências sanitárias de países como a Venezuela e a Colômbia. Sob o clima repressivo da ditadura civil-militar, caracterizada pela escassa ou nenhuma abertura às classes populares, a 4ª CNS teve a presença de profissionais, políticos e servidores públicos (Conferência Nacional de Saúde, 1967).

É na gestão do Ministro Leonel Miranda e partindo do próprio MS que surge a proposta mais privatizante do sistema de atenção à saúde, o Plano Nacional de Saúde (PNS), conhecido como plano Leonel Miranda. O PNS pretendia que todos os hospitais governamentais fossem vendidos para a iniciativa privada e o Estado ficaria apenas com o papel de financiar os serviços privados, que seriam também custeados em parte pelos próprios pacientes, que exerceriam a livre

escolha dos profissionais e serviços. Esse PNS foi implantado experimentalmente em algumas localidades, mas encontrou enormes resistências, ostensivamente dos profissionais de saúde, sindicatos de trabalhadores e governadores estaduais (Escorel, 2012).

O sistema de atenção à saúde foi caracterizado, à época, pela preponderância da lógica e do modelo previdenciário sobre o Ministério da Saúde, construído a partir da concentração de recursos na esfera da previdência social. Com a criação do INPS, deu-se início à consolidação da duplicidade de responsabilidades federais no campo da saúde, ou seja, diferenciação funcional e institucional em que ao Ministério da Saúde caberão as ações de caráter coletivo e algumas de assistência básica, e à Previdência Social, a saúde curativa restrita aos segurados. A fusão das instituições de seguro social fortaleceu a previdência social tanto administrativa quanto, sobretudo, financeira e politicamente, contribuindo para o fracasso das tentativas integracionistas conduzidas na órbita do Ministério da Saúde (Mercadante, 2002).

Tornam-se dominantes as forças institucionais liberais e privatistas da corporação médica, portadoras de um discurso medicalizante, cuja materialização será a implantação da prática assistencial curativa, de acentuada tendência privatizante, sob a forma de convênios entre a iniciativa privada e o Estado. A estratégia é a de fazer convênios com empresas, que, por meio de subsídios governamentais, do então INPS, encarregassem-se da prestação de assistência à saúde a seus empregados (Menicucci, 2024).

Além dos convênios, há um crescimento dos planos de saúde que são em parte financiados pelo governo, por conta dos incentivos fiscais, os quais são contabilizados como gastos públicos: o que deixa de ganhar constitui gasto. Nesse contexto, ocorre uma expansão bastante acentuada do segmento privado. Essa privatização via planos de saúde vem se conformando de forma autônoma desde o início da década de 1960. (Menicucci, 2014).

As cartas constitucionais desse período do regime do governo militar dão prioridade à iniciativa privada no processo produtivo, em detrimento do setor público. A reforma administrativa efetivada pelo Decreto-Lei n.º 200/1967 traduz a filosofia do governo de eximir os órgãos da administração pública da prestação direta de serviços sempre que a iniciativa privada pudesse assegurar sua execução, definindo para cada ministério o máximo possível de abandono das ações executivas em

benefício do setor privado, com restrição de suas atividades, na medida do possível, ao ato normativo (Brasil, 1967).

Em 1974, em face dos impasses econômicos e políticos do regime, o discurso social do general Geisel toma corpo no II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) em que se estabelecem novas estratégias de planejamento social e, no caso do setor saúde, dá início às chamadas políticas racionalizadoras, as quais incorporavam a ideologia do planejamento de saúde como parte de um projeto de reforma de cunho modernizante e autoritário, como uma resposta do Estado brasileiro à crise sanitária no período do milagre econômico, seja no que se refere às dificuldades de acesso aos serviços de saúde, seja em relação às condições de saúde, como o aumento da mortalidade infantil, a epidemia dos acidentes de trabalho, o recrudescimento de endemias e a questão da meningite (Paim, 2008a).

Nessa conjuntura, a previdência social passou a sofrer consequências da contradição decorrente da expansão da cobertura via compra de serviços ao setor privado, que criou uma situação de crise e reformas. Se não ocorreu qualquer mudança no modelo, que continuou privilegiando os interesses do segmento médico empresarial, o que se modificou foi a arena política, ampliando-se e agregando representantes de diversos segmentos da sociedade (Escorel, 2012).

Na medida que o autoritarismo se debilitava, a questão social voltava à tona, indicando momentos de crise do Estado ou de sua hegemonia, e foram surgindo outros sujeitos políticos coletivos em torno da questão saúde, nos segmentos populares, com as mobilizações contra a carestia (Movimento do Custo de Vida), os clubes de mães, os conselhos comunitários e as organizações na Zona Leste e na periferia de São Paulo, muitos deles vinculados a setores progressistas da Igreja Católica, bem como em outras localidades do país, vinculadas ao Movimento Popular de Saúde (MOPS). No segmento estudantil, destacamos o início da Semana de Estudos Acadêmicos de Saúde Comunitário - SESAC (Paim, 2008a).

Verificam-se então mobilizações dos médicos residentes em torno da regulamentação da residência médica, expandindo-se posteriormente para o conhecido Movimento de Residência Médica (REME). No segmento intelectual ou da academia, pode ser destacada a participação de docentes inseridos nos departamentos de medicina preventiva e social e escolas de saúde pública, além de pesquisadores vinculados à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

(SBPC), cujos debates anuais incidiam em críticas ao regime e ao governo (Paim, 2008a).

Em 1975, o regime militar-empresarial, em um procedimento típico de período autoritário, por meio da Lei 6.229 de 17 de julho de 1975, criou o Sistema Nacional de Saúde (SNS), o qual foi aprovado no Congresso Nacional, em caráter de urgência, sem emendas, com votos de liderança e sancionado sem vetos pelo Presidente da República, o general Geisel, sendo objeto da 5ª CNS, em 1975 (Brasil, 1975).

A 5ª CNS ocorreu em agosto sob a gestão do Ministro da Saúde Paulo de Almeida, com o propósito principal de coletar subsídios para a regulamentação da Lei 6.229, que delineava a organização do Sistema Nacional de Saúde (SNS), definindo as esferas de atuação do MS (preventivo/coletivo) e da Previdência e Assistência Social (curativo/individual), acentuando ainda mais a separação entre os ministérios, o que se traduzia em elemento de enfraquecimento. Esse quadro gera embates entre grupos do Ministério da Saúde, que se apresentavam como obstáculos ao SNS (Brasil, 1975).

Do outro lado, nessa conjuntura, as reformas institucionais do governo, incluíram a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), quando juntamente à privatização da assistência médica da previdência social, eram produzidos os programas verticais do Ministério da Saúde, como os Programas de Extensão Cobertura (PECs), inspirados na Medicina Comunitária, como proposta de prestação de serviços a grupos populacionais excluídos do consumo médico (Paim, 2008a).

Tal situação acentua o quadro de correlação de forças entre os grupos do MS, no que diz respeito ao PNS. Vinculados aos Departamentos de Medicina Preventiva (DMPs), os PECs, irão ter o incentivo do governo, e, em virtude dessa correlação de forças, embora se caracterizassem como propostas dominadas por referência ao conjunto das políticas de saúde ao modelo médico-hegemônico hospitalar dominante, representavam uma estratégia de reserva do Estado em face da crise do setor e, simultaneamente, um espaço de luta para as forças progressistas (Paim, 2008a)

Ensejando propostas de regionalização, interiorização, simplificação de ações, integração e promoção, os PECs constituíam o cerne do modelo de saúde comunitária, o que exigia a participação ativa e coletiva da sociedade e um

redobrado esforço dos serviços para aumentarem a capacidade de atendimento às novas demandas. Programas dessa natureza eram utilizados como campo de prática na formação dos estudantes da área da saúde/enfermagem, objetivando proporcionar uma visão extramuros, extra-hospitalar e mais integral, a partir de uma compreensão da sociedade como totalidade (Paim, 2008a; Escorel, 2012; Moura *et al.*, 2006).

Nessa linha de raciocínio, o Programa de Interiorização das Ações de Saúde e Saneamento do Nordeste (Piass), criado em 1976 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e executado pelo Ministério da Saúde, representou também contraditoriamente um espaço de articulação de grupos progressistas. Trata-se de iniciativas oriundas da experiência de desenvolvimento de programas de medicina comunitária de Montes Claros, em que podem ser identificados elementos organizativos do futuro Sistema Único de Saúde (SUS) (Paim, 2008a).

Os enfermeiros do serviço, bem como os docentes e estudantes dos cursos de graduação em enfermagem inseridos nesses programas divulgam a importância da participação no cenário da saúde nacional. A ABEn recomendava às instituições formadoras e aos serviços de enfermagem a realização de estudos no sentido de gestarem seus programas de ensino visando a mudanças que pudessem atender as tendências emergentes que se manifestavam na construção das políticas de saúde do país (Moura *et al.*, 2006).

É oportuno lembrar que esses programas estavam também legitimados pelo discurso internacional, com estímulo da OPAS, Fundação Kellog, Fundação Ford e, eventualmente, mesmo para o governo poderiam ser alternativas viáveis para atender à crescente pressão por assistência à saúde, as quais viriam a produzir mudanças no campo da saúde pública, estabelecendo modelos diferenciados de atenção à saúde, bases de projetos de transformação do sistema de saúde a serem implementadas a partir da década de 1980 (Escorel, 2012).

Ainda sobre esses programas, cabe lembrar que as CNS, realizadas em 1975, 1977 e 1980, respectivamente a 5ª, 6ª e a 7ª, incluíram em seus discursos estratégias de extensão de cobertura das ações de saúde, principalmente nas regiões carentes. Além dos programas já citados, podemos destacar ainda o Plano de Localização de Unidades de Saúde (PLUS), o PREV-SAÚDE e muitos outros, menos ambiciosos em extensão territorial, mas igualmente com seus propósitos

sociais. Projetos como estes foram enfaticamente recomendados na 7ª CNS e na última reunião da OMS em Alma-Ata (Xavier; Garcia; Nascimento, 1988).

O contexto supradescrito representava possibilidades para questionamentos do autoritarismo vigente em todas as suas formas, com ampliação dos espaços políticos em busca da democratização da sociedade brasileira mediante a contrapolitização da saúde exercida pelos trabalhadores da saúde e setores populares. A crise da saúde e o autoritarismo impregnado às práticas de saúde eram discutidos, propondo-se uma redefinição de tais práticas a partir de uma crítica por dentro das mesmas. Admitia-se a validade dessas iniciativas, na medida em que o avanço das forças democráticas e populares conseguisse realmente pôr em crise o autoritarismo do planejamento e do regime (Paim, 1981).

Enquanto se aprofundam as contradições no âmbito do setor da saúde, ocorre um renascimento dos movimentos sociais, envolvendo a classe trabalhadora, setores populares, estudantes, intelectuais e profissionais da classe média, os quais se expressam na saúde, constituindo-se em possibilidades de articulação de forças sociais contrárias às políticas de saúde autoritárias e privatizantes (Paim, 2008a).

Esses enfrentamentos, juntamente com a impossibilidade econômico-financeira de o Estado enfrentar a crise sanitária, de buscar legitimidade popular pela extensão dos serviços de saúde, mantendo o modelo dominante de atenção médico-hospitalar, favorecem a reatualização do discurso oficial e a formulação de contrapolítica. Enquanto o governo implementou políticas racionalizadoras, foi criado o Centro Brasileiro de Estudos de Saúde Coletiva (Cebes) em 1976, trazendo para a discussão a questão da democratização da saúde e constituindo-se como um organizador capaz de reconstruir o pensamento em saúde (Paim, 2008a).

No âmbito do Estado, particularmente em municípios com governos progressistas, iniciou-se uma mobilização de secretários municipais de saúde. Em 1978, ocorre o primeiro Encontro de Secretários Municipais de Saúde das capitais do Nordeste, seguido de muitos outros (Santos, 1987). A partir desse momento, começava a se elaborar a proposta da Reforma Sanitária, enfatizando a unificação dos serviços de saúde, a participação dos usuários, a ampliação do acesso e a qualidade da atenção, configurando uma contra-hegemonia ao modelo de atenção à saúde vigente (Paim, 2008a).

As mobilizações sociais, inclusive as da classe operária, apontavam para a pertinência de reformulações. Assim vai se configurando amplo debate político

sobre a questão da saúde, fundamentado na produção teórica da Medicina Social brasileira e articulado aos movimentos sociais ligados às associações de bairros e às comunidades eclesiais de base (CEBs), à retomada de associações profissionais de saúde por grupos democráticos como os do Movimento Renovação Médica, à realização das Semanas de Saúde do Trabalhador (SEMSATs), à crítica do Cebes e de intelectuais militantes contra as políticas de saúde do regime autoritário (Paim, 2008a).

A ABEn, nesse período, a partir de uma nova concepção de sua função, afastando-se das antigas alianças com o governo, coloca-se ao lado desses grupos progressistas, aderindo a diversas lutas dos movimentos organizados da sociedade para a construção de relações sociais mais justas, igualitárias e democráticas, cumprindo assim, seu papel histórico na defesa da vida e do desenvolvimento da cidadania, com execução de agendas/espacos políticos pela conquista de políticas públicas de inclusão social na educação, no trabalho, habitação, segurança e oferta de serviços de saúde integrais e de qualidade (Vale, 2001; Silva, 2005).

Esse cenário configurará e fortalecerá a corrente progressista no âmbito da correlação de forças, resultando na formação de uma contrapolítica pelas oposições ao sistema médico assistencial privatista e excludente. Nessa direção, a proposta da Diretoria Nacional do Cebes, apresentada no I Simpósio sobre Política Nacional de Saúde, da Comissão de Saúde, o documento A Questão Democrática da Saúde, propõe pela primeira vez, em 1979, a criação de um Sistema Único de Saúde. Posteriormente adotado como documento do Cebes Nacional, foi apresentado por Sérgio Arouca no I Simpósio de Política de Saúde da Câmara dos Deputados. Esse documento representou um marco da proposta da Reforma Sanitária Brasileira (RSB), a qual não se tratava mais de uma ideia da necessidade de uma reforma, mas de um conjunto de proposições (Paim, 2008a).

A questão fundamental que se colocava então era a da organização de um sistema democrático na área da saúde e, portanto, de sua gestão, em que os verdadeiros interessados na área, seus profissionais (enfermeiros, médicos, nutricionistas etc.) e os usuários, representados por seus sindicatos, associações, e os partidos políticos, pudessem abrir um amplo debate sobre a Política Nacional de Saúde e influenciar efetivamente na sua definição ([Editorial], 1980).

Com base nessa proposta, o movimento sanitário, foi se desenvolvendo e ampliando-se com a Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva

(ABRASCO), com a conquista de entidades pela Renovação Médica (REME). Ocorre uma intensificação dos debates em consonância com o processo de redemocratização do país, fortalecendo-se na década de 1980 com a adesão de novos sujeitos políticos coletivos (Escorel, 1988; Germano, 2003a).

Devemos reconhecer que todo esse movimento em torno da RSB, entre tantas ideias defendidas, ressaltava a importância de uma formação de recursos humanos como meta prioritária e imprescindível para se pensar e fazer saúde em uma perspectiva de conceitos e concepção, tais como: a determinação social do processo saúde-doença e a organização dos serviços de saúde, a partir da integralidade, tendo como matriz teórica, o marxismo, bem como a promoção da saúde, a consciência sanitária, políticas intersetoriais e a noção de sistemas de saúde. Portanto um movimento contra-hegemônico também no que tange às concepções pedagógicas hegemônicas que fundamentam a formação de recursos humanos em saúde/enfermagem (Germano, 2003a; Paim, 2008c)

Trata-se, portanto, de imprimir uma nova compreensão ao processo saúde/doença, buscando entendê-lo em sua estreita relação com as condições de vida e trabalho da população, ou seja, a partir da compreensão da realidade como uma totalidade dotada de história e tecida na dinâmica das relações sociais de produção (Paim, 2008c).

Nesse sentido ocorre um crescimento de uma produção teórica, na área da saúde com a participação marcante de alguns cientistas sociais, que contribuíram para uma visão ampliada do conceito de saúde e das consequências da formação dos trabalhadores da área da saúde/enfermagem, no ensino e na direção de uma prática profissional transformadora. Dessa forma, a abordagem vigente dos problemas de saúde vai se transformando e progressivamente se constitui uma base teórica e ideológica - abordagem histórico estrutural, o que significa a adoção do Materialismo Histórico-dialético para analisar os processos de saúde e adoecimento em sua totalidade orgânica e dinâmica (Germano, 2003a; Escorel, 2012).

Vale lembrar que essa abordagem se gesta nos DMPs a partir da crítica realizada à Medicina Preventiva e ao dilema preventivista, que apontava entre outras limitações, o fato de estarem circunscritos a um movimento ideológico, não investindo na produção de conhecimentos que apontasse para uma mudança das relações sociais. Assim é a partir dessa crítica que ocorre uma aproximação teórico-conceitual com a medicina social brasileira (Paim, 2008c).

É relevante destacar que, no período aludido, estavam estruturadas três diferentes abordagens do campo da saúde, com padrões diferenciados de formação de recursos humanos em saúde. As três correntes de pensamento podem ser divididas a partir do social em saúde: para o preventivismo, trata-se de um conjunto de atributos pessoais como educação, saúde, salário, ocupação. Para o modelo racionalizador, um coletivo de indivíduos (Paim, 1985).

Para a abordagem médico-social, um campo estruturado de práticas sociais, a qual se distingue das duas outras correntes (Preventivismo e racionalizador), por uma produção de conhecimento que considera o social como determinante das condições de vida e de saúde e por apontar a necessidade de uma formação tendo em vista a necessária prática do profissional de saúde como um sujeito da transformação pretendida (Paim, 1985).

A partir de Paim (1985), compreendemos que se trata de um processo formativo em que a construção do conhecimento parte do modo como os homens produzem sua existência, a partir das relações sociais de produção em uma totalidade histórica e dinâmica, na qual estão inseridos, ou seja a prática social, num movimento do pensamento que leva à compreensão dessa realidade (Paim, 1985).

Seguindo esse raciocínio é que o Movimento Sanitário pela RSB rumo à organização de um sistema democrático de saúde, que vai efetivamente se realizar nos meados da década de oitenta, tendo no final dos anos oitenta liderado a Reforma Sanitária na VIII Conferência Nacional de Saúde, realizada em 1986, culminando com a elaboração do capítulo da Saúde e da Seguridade Social na Constituição de 1988. O movimento da enfermagem esteve muito envolvido com tais questões e alinhado às palavras de ordem emanadas desse movimento (Rossi, 2001).

A ABEn, nesse contexto, reconhecida como a mais importante instância de sustentação na condução de estratégias de formação e qualificação da força de trabalho em enfermagem, para a consolidação do SUS, propunha integrar os três níveis de ensino (médio, graduação e pós-graduação) com o mundo do trabalho (Germano, 2003a).

A VIII Conferência Nacional de Saúde foi um marco significativo na concepção do Sistema Único de Saúde, proposta na Reforma Sanitária Brasileira, em que uma de suas prerrogativas diz respeito, justamente, à importância que deve

ser concedida à política de formação de recursos humanos para o setor (Germano, 2003a).

Nessa CNS foram discutidos os seguintes temas: Saúde como Direito, Reformulação do PNS e financiamento do Setor Saúde, em que os 135 grupos de trabalho (38 de delegados e 97 de participantes) apresentaram relatórios que foram consolidados em um documento final (relatório final) aprovado em plenária, que recomendou o Sistema Único de Saúde (SUS) e a criação, via portaria interministerial, de uma Comissão Nacional da Reforma Sanitária, composta por representantes de órgãos governamentais, Congresso Nacional, Sociedade Civil e a presidente da ABEn, à época, enfermeira Maria José Rossi (Xavier; Garcia; Nascimento, 1988).

Após esse importante evento, que foi a 8ª CNS, o governo assumiu a bandeira da reforma sanitária, viabilizou políticas de Ações Integrals à Saúde (AIS) e criou o Sistema Unificado e Descentralizado de Saúde (SUDS) em 1987. Em 1988, a Constituição Federal integrou a saúde, a previdência e a assistência social ao tripé da Política de Seguridade Social. À saúde couberam cinco artigos que, juntos, constituem um sistema único, pautado pelos princípios de universalidade, equidade, integralidade e da participação da comunidade por meio do controle social, que resultou na criação do Sistema Único de Saúde -SUS (Santos, 2013).

O relatório final da 8ª CNS traz como um de seus marcos a crítica à hegemonia da escola tradicional e do modelo da medicina científica, caracterizado pelo biologicismo e mecanicismo das práticas assistenciais em saúde, denunciando a inadequada formação dos trabalhadores da saúde, tanto em nível técnico-científico, quanto nos aspectos ético, político e de consciência social (Comissão Nacional da Reforma Sanitária, 1986).

Não obstante, ao mesmo tempo em que é feita a crítica à organização do ensino e às práticas assistenciais de saúde, a 8ª CNS aponta para uma diretriz de formação contínua dos trabalhadores da saúde. Diretriz esta que será incluída na Constituição Federal de 1988 e na Lei Orgânica da Saúde 8080/1990 e mais recentemente presente nos textos da Política de Educação Nacional de Educação Permanente em Saúde (Brasil, 1988; 1990; 2004; 2007c).

De acordo com Pereira e Lages (2013), essa discussão esteve presente em outras CNS, a exemplo da 7ª, em 1980. Nesse sentido, no caso da educação profissional técnica, há a implantação do Projeto Larga Escala (anos 1980), cuja

proposta de formação se voltava para aqueles trabalhadores já inseridos no serviço, que não podiam se afastar de seus afazeres para se formarem em cursos técnicos regulares, tendo como princípio a integração ensino-serviço, o qual foi reafirmado pelo Programa de Profissionalização de Trabalhadores da Área da Enfermagem (PROFAE) com a adoção da Pedagogia das competências (anos 1990), que passou a orientar os projetos curriculares da formação técnica em saúde.

O Projeto Larga Escala, coordenado pela enfermeira Izabel dos Santos, nasce sob a influência do pensamento da OPAS, que organizava a área de recursos humanos em saúde, na perspectiva da educação permanente, em contraposição ao ensino fragmentado, distante das necessidades de saúde, centrado em metodologias tradicionais. Era isso que explicava a crise do setor da saúde, e seu reordenamento implicava o reordenamento da formação dos trabalhadores. O Larga Escala assume essa posição em relação aos trabalhadores técnicos, especialmente os leigos (Lima *et al.*, 2006).

Nesse mesmo período, o movimento da RSB reunia os intelectuais e militantes do projeto socialista de sociedades afiliados ao pensamento marxista. Algumas dessas lideranças ligadas à Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) apresentaram a proposta de formação do tipo politécnico de saúde, não encampada pelos defensores do Larga Escala (Lima *et al.*, 2006). Cabe destacar que a trajetória das políticas de formação de recursos humanos na saúde/enfermagem vem sendo/é marcada por esses embates conceituais e políticos.

A base do PROFAE era a mesma do Larga Escala, porém sob uma nova regulamentação educacional. Contudo o PROFAE deu continuidade às diretrizes que estiveram na origem deste último, atualizadas pelo pensamento contemporâneo que nega as metanarrativas e a potencialidade de transformações macroestruturais, em benefício de microrrelações e das mudanças pontuais. Estruturado em dois componentes que expressavam duas linhas de atuação: a primeira buscava promover a qualificação profissional de 225 mil auxiliares de enfermagem, provendo-os com escolaridade o nível fundamental, mediante convênios com secretarias estaduais de educação e de 90 mil técnicos de enfermagem (Ramos, 2010; Cêa; Reis; Conterno, 2007).

E a segunda voltada para a formação pedagógica de docentes da Educação Profissional de Nível Técnico na Área de Enfermagem. Para a formação pedagógica desses enfermeiros foi escolhida a modalidade de ensino a distância,

com o curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde/ Enfermagem, com um total de 660 horas, em que foram preservados momentos presenciais e outros aspectos no ensino formal, sendo estes promovidos por tutores (Silva; Silva; Santos, 2005).

O processo formativo se desenvolveu pautando suas atividades na metodologia da problematização e em metodologias ativas, tendo em vista a produção de competências verificáveis em situações específicas. Essas competências devem ser verificáveis em situações e tarefas específicas e devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. A seleção das noções que devem ser conhecidas e dos procedimentos a serem dominados origina-se desse princípio (Silva, 2005).

É oportuno esclarecer que, ao analisar o conceito de competência elaborado pelo PROFAE, presente no documento “Itinerários formativos: metodologia de construção”, e o elaborado pelo CNE, percebemos que, apesar da área da saúde reorientar este conceito a partir de sua vinculação às noções acumuladas historicamente de currículo integrado, integração ensino-serviço e interdisciplinaridade, acabou por acatá-lo nos seus programas educacionais sem considerar suas contradições com as noções igualmente lapidadas de politecnia e formação omnilateral e integral (Lima *et al.*, 2006).

É importante destacar que o alinhamento desse projeto de formação às políticas educacionais do MEC no governo de Fernando Henrique Cardoso, bem como às orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), financiador em parceria com o governo brasileiro, teve como a expressão mais significativa a adoção das competências, apropriada e difundida pelo PROFAE, principalmente por meio da instituição do Sistema de Certificação de Competências do PROFAE -SCC/Profae (Céa; Reis; Conterno, 2007).

Assim como o PROFAE, a proposta de criação de escolas técnicas específicas para o setor da saúde, ou seja, as futuras escolas técnicas do SUS (ETSUS) surge no mesmo contexto que indicou a implementação do Larga Escala, adequando-se o perfil dos profissionais de nível médio e elementar às necessidades do setor saúde, com destaque para o auxiliar de enfermagem na perspectiva da reforma sanitária. A área da enfermagem assumiu a operacionalização das escolas técnicas, dado o grande contingente de trabalhadores com baixa escolaridade e sem formação técnica que os habilitasse ao exercício profissional (Lima *et al.*, 2006).

A inexistência de alternativas de formação para esse contingente gerava um problema para o setor da saúde e lhe colocava a responsabilidade pela formação do trabalhador. A implantação das escolas técnicas baseava-se no modelo escola-função, proposta defendida pela enfermeira Izabel dos Santos, que a definia como escola “não convencional” que proporcionava uma formação nas localidades onde os trabalhadores estivessem, aproveitando a capacidade instalada nos serviços de saúde, assim como enfermeiros e outros profissionais dos serviços como instrutores (Ramos, 2010).

No plano pedagógico, os problemas e suas hipóteses de solução teriam como pano de fundo as características socioculturais do meio em que esse processo se desenvolveu: a realidade se tornaria a referência problematizadora. A abordagem metodológica privilegiaria conhecimentos, experiências e expectativas do aluno como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem. A seleção dos conteúdos programáticos guardaria uma relação direta com os problemas vivenciados pelo aluno, sendo a prática em situação real também considerada como experiência de ensino e o ambiente de trabalho como local preferencial da formação profissional (Ramos, 2010).

Partindo-se da crítica ao currículo disciplinar e pelo fato de a competência implicar resolução de problemas e uma ação voltada para resultados, a Pedagogia das competências foi assim se difundindo por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se em problemas e projetos os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes cotidianos. Em tais casos, a organização do currículo não passa mais pela definição de um conjunto de conhecimentos sistematizados e historicamente produzidos a que o aluno deve ter acesso. Antes, seriam definidas as competências e, então, selecionados os conhecimentos exclusivamente necessários para seu desenvolvimento (Ramos, 2010).

De acordo com Ramos (2010), a crítica ao ensino tradicional, transmissivo de conteúdos, fundamentado na concepção pedagógica humanista tradicional, reverberou na Pedagogia das competências. Em tese, essa pedagogia seria centrada mais na aprendizagem que no ensino, dando espaço para a construção significativa do conhecimento. Nesse argumento, encontramos elementos de múltiplos referenciais teóricos que incluem o pensamento de Paulo Freire, com a defesa dos problemas concretos vividos pelos alunos como ponto de partida do

processo educativo e os princípios do pragmatismo de John Dewey. Referenciais estes que estudos empíricos demonstraram estar presentes no conjunto das concepções pedagógicas que fundamentaram os projetos de formação de recursos humanos em saúde anteriormente apontados.

Ainda sobre a 8ª CNS, a questão do debate sobre educação/trabalho, apesar de constar no seu relatório final, foi um aspecto pouco desenvolvido. O relatório não menciona nenhum fundamento teórico-pedagógico necessário à formação técnica, ética e política dos profissionais para atuarem no SUS, tendo em vista seus princípios e diretrizes: universalidade, equidade, descentralização, resolutividade, controle social da população sobre as ações de saúde e a garantia da integralidade da assistência, que pudesse romper com o ideário de formação voltado exclusivamente para a produção de serviços, orientados por referenciais que não levam em consideração as contradições do setor da saúde como expressões particulares das contradições do modo de produção capitalista em sua historicidade (Pereira; Lages, 2013).

A partir de Pereira e Lages (2013), pensamos que isso representa um esvaziamento teórico-pedagógico no ensino superior dos cursos de graduação, em particular o de enfermagem. Vale lembrar que, ao longo do movimento da RSB, a corrente contra-hegemônica defendia uma formação de recursos humanos em saúde a partir da concepção da determinação social do processo saúde/doença, capaz de provocar uma mudança na prática profissional e consequente transformação na organização dos serviços por causa da transformação nas estruturas sociais, analisando e discutindo a saúde como componente de um processo histórico-social, o que ensejava uma concepção teórica e pedagógica de formação inspirada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético.

Contudo depreendemos, com base em Paim (2008b), que, no jogo da correlação de forças, essa perspectiva não se materializou, mediante as forças hegemônicas do capital que requeriam uma formação voltada para a produtividade, tendo em vista as exigências mercadológicas. Nesse sentido e num processo de continuidade, a formação foi sendo preenchida por iniciativas de projetos como PROFAE, pelas Instituições formadoras de profissionais da saúde, em especial as ETSUS, bem como pelo Ministério da Saúde (MS), com base em sua Política de Educação Permanente em Saúde -PNEPS (Pereira; Lages, 2013).

Essas concepções de formação em uma percepção imediata da realidade podem nos parecer como uma multiplicidade de referenciais epistemológicos, metodológicos, éticos e políticos, pelos quais são orientadas. Porém, com Duarte (2010), compreendemos que elas se apresentam como uma unidade constituída em torno do pragmatismo de Dewey e na micropolítica tendo o princípio da integração do ensino às necessidades dos serviços e da problematização destes, o que levaria o aluno a pensar e construir o seu conhecimento.

Ao trazer o enfoque epistemológico dessas concepções cabe lembrar a compreensão de Cecim e Feuerwerker (2004a), em seus estudos sobre mudança na graduação das profissões da área da saúde. Assim se expressam os autores:

[...] a perspectiva tradicional do ensino na educação superior desconhece estratégias didático-pedagógicas ou modos de ensinar problematizadores, construtivistas ou com protagonismo ativo dos estudantes, ignorando a acumulação existente na educação relativamente à construção das aprendizagens e acerca da produção e circulação de saberes na contemporaneidade (Cecim; Feuerwerker, 2004a, p. 1401).

Em outro estudo, nessa mesma perspectiva, os autores Cecim e Feuerwerker (2004b) postulam:

[...] os processos de formação do pessoal da saúde deveriam ser estruturados a partir da problematização de seu processo de trabalho tomando como referência as necessidades dos serviços e de saúde das pessoas e das populações. Seu objetivo deve ser a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, tendo como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social (Cecim; Feuerwerker, 2004b, p. 49).

Nessa direção, para Fernandes *et al.* (2005), a formação do enfermeiro deve estar pautada na adoção de uma concepção teórico-pedagógica que sustente uma aprendizagem significativa, transformadora, integrada e adequada às demandas sociais e profissionais. Assim, para as autoras, o conhecimento, como representações da realidade, é construído no decorrer das experiências vividas no processo de formação, visando à construção de competências para utilizar esses conhecimentos, articulando-os para a resolução dos diversos problemas enfrentados no cotidiano, bem como para o enfrentamento a situações de imprevisibilidade, com mobilização da inteligência para fazer, face aos desafios do trabalho.

Podemos perceber nesses posicionamentos dos autores, a linha de continuidade aos projetos de formação citados anteriormente se estendendo ao ideário de formação dos cursos de graduação da área da saúde/enfermagem, com aproximações epistemológicas ao pragmatismo deweyano, reverberando um neopragmatismo que reúne tais concepções em uma ampla corrente educacional

contemporânea denominada por Duarte (2001a) de pedagogias do “aprender a aprender”.

Seguindo tal raciocínio nos parece pertinente inferir sobre o caráter fragmentário e de indefinição conceitual observado nas políticas educacionais em textos tanto da CF/1988, da LDB 9394/96, quanto da saúde como a Lei Orgânica 8080/90, que vão omitindo aspectos fundamentais sobre a organização do ensino, neste caso, o superior, o que nos leva a presumir que se trata de estratégia intencional para ir abrindo caminhos às regulamentações em momento oportuno.

Para Santos (2013), o SUS foi criado em terreno adverso a sua proposta de universalidade e equidade, pois o projeto econômico neoliberal, consolidado nos anos 1990, no Brasil, confronta-se diretamente com os princípios da RSB, que é completamente questionada por esse projeto privatista, articulado ao mercado, que vem se desenhando desde a conformação do aparato estatal na área da saúde. E, na década de 1990, já estão bem delineados dois projetos em disputa: o privatista e o da RSB. O projeto do grande capital defendido por agências internacionais apoia o processo de privatização e a constituição do cidadão consumidor.

Essa perspectiva coaduna com as reformas curriculares voltadas para uma filosofia que se aproxima da tríade competência/qualificação/adaptabilidade, estruturando um modelo de formação em que o aluno deve *ser capaz para* atender as demandas do mercado. Por esse viés, a LDB, em seu artigo 43, inciso II vai proclamar que a finalidade da educação superior é formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos à inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na formação contínua (Brasil, 1996).

Com isso, é estimulado um engajamento para melhor aplicação da LDB e mudança na formação dos profissionais assentada na flexibilização dos currículos de graduação, que estimulam a criação de projetos pedagógicos inovadores, tendo em vista a melhor formação inicial para absorção dos profissionais no sistema de saúde a partir da adequação ao cenário de transformações. Nesse contexto, deflagrou-se o movimento de mudança a partir da mobilização para definição das DCNS para a área da saúde fixadas por meio da Resolução nº CNE/CES 1.133/2001, que dispõe sobre as DCNs dos cursos de Medicina, Enfermagem e Nutrição. (Ribeiro; Ribeiro; Soares, 2015; Pereira; Lages, 2013).

A partir dessas DCNs foram elaboradas as DCNs/ENF em 2001, demonstrando a predominância das concepções hegemônicas no ensino de enfermagem e uma acolhida acrítica pela enfermagem brasileira, indo na contramão da defesa de um projeto educativo com adoção de uma concepção teórico-pedagógica condizente com a perspectiva da enfermagem como prática social (Ribeiro; Ribeiro; Soares, 2015; Pereira; Lages, 2013; Martins, 1987).

Não é demasiado lembrar que, desde a década de 1990, nos movimentos de reformulações curriculares da enfermagem, foi-se explicitando cada vez mais a existência de dois projetos políticos e educativos, um de tendência mais técnica, pautada no perfil e competência profissional, e outro de tendência mais política, assentada na perspectiva da enfermagem como prática social, na defesa de uma proposta curricular pautada na problematização da realidade (Germano, 2003a; Moura *et al.*, 2006).

Nesse movimento de articulação, os debates ocorreram inicialmente nos CBEns, que se constituíram e constituem-se em espaços para reuniões de escolas, cursos e comitês de educação, jornadas temáticas, motivando a militância dos enfermeiros identificados com as posições sindicais do Brasil, fazendo emergir o movimento sindical na enfermagem (Germano, 2003b).

Porém, é com a criação, na década de 90, dos Seminários Nacionais de Diretrizes para Educação em Enfermagem no Brasil (SENADEns) que os debates tomaram maior vulto na questão educacional com maior evidência desses dois projetos educativos em disputa no interior da ABEn. Os SENADEns constituem-se fórum para tratar especificamente das questões da educação. O primeiro SENADEn aconteceu na cidade do Rio de Janeiro, em 1994. Outros se sucederam, embora sem muita regularidade, por razões diversas. O último foi o 19º, realizado juntamente com o 16º Simpósio Nacional de Diagnósticos de Enfermagem (SINADEn) e 4º Colóquio Brasileiro de Enfermagem em Saúde Mental (CoBESM), com o tema Qualidade da Formação e da prática em enfermagem: identidade profissional, inovação, diversidade e bem viver, em Goiânia-GO, em 2020. (ABEn, 2025).

É importante registrar que esses eventos têm representado o espaço por excelência para consolidação e, ao mesmo tempo, avaliação dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de enfermagem no Brasil, além de possibilitar a interlocução mantida com os fóruns de escolas, coordenadores de cursos e entidades, propiciando o crescimento intelectual e político da profissão em um

processo marcado pelos conflitos e contradições. No âmbito desses espaços, bem como das discussões das seções estaduais e regionais sobre a educação, surge o Fórum Nacional de Escolas de Enfermagem (Germano, 2003b).

É importante ressaltar que, desde o surgimento de um campo progressista no interior da ABEn, no que diz respeito à formação, este campo tem defendido uma formação a partir dos preceitos orientadores e pautada nas necessidades de saúde das pessoas e pela integralidade da atenção, bem como profissionais comprometidos com a democracia e o direito fundamental à saúde.

Contudo, parece-nos que ditos pressupostos precisam ser revistos com vistas a avançar para elaborações definidoras de uma concepção teórico-pedagógica a fundamentar a formação do enfermeiro, de modo a romper com as matrizes epistemológicas que, analisadas na sua essência, não trazem possibilidades de superação da sociedade capitalista, ao contrário estão a serviço do capital.

A exemplo, não é por demais citar as DCN/ENF vigentes, aprovadas em 2001, demonstrando o predomínio do campo conservador hegemônico, assentadas na base epistemológica do pragmatismo, na atualidade neopragmatismo, revigorado pelo lema do “aprender a aprender”, em que se alinham as concepções pedagógicas, nas quais historicamente a formação do enfermeiro vem se ancorando.

É relevante destacar que, mais uma vez, em um contexto de luta, a enfermagem brasileira deflagrou, em 2016, por meio da ABEn, o processo de discussão para construção de novas DCNs/enf, semelhante ao processo que resultou na aprovação da DCNs/enf. de 2001. A proposta foi aprovada em 3 de julho de 2024 pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), por meio do parecer CNE/CES 443/2024, depois de um processo coletivo coordenado pela ABEn envolvendo ampla participação de escolas, cursos, docentes e estudantes de enfermagem (ABEn, 2025).

Ao longo de 2024, a ABEn participou ativamente da mobilização para consultas públicas. Um ponto crítico da proposta e que coloca a ABEn e toda a categoria numa vanguarda de engajamento durante a consulta pública é para manter no artigo 4º o item sobre oferta de curso na modalidade presencial (que foi retirado pelo CNE), a manutenção da carga horária, bem com a manutenção das

licenciaturas independente do bacharelado e ofertada na modalidade presencial, expressão também retirada pelo CNE (ABEn, 2025).

Ainda em 2024, a ABEn, fazendo pressão junto ao MEC, em reuniões com a Regulação e Supervisão da Educação Superior do MEC (SERES/MEC) e junto com a Federação Nacional dos Enfermeiros (FNE), apresentou moção ao MEC para a urgente homologação das DCNs/enf. Esse esforço conjunto teve como objetivo principal atualizar os padrões de formação acadêmica para as demandas crescentes do SUS e do mercado de trabalho. Atualmente as diretrizes ainda aguardam a homologação e publicação oficial pelo MEC (ABEn, 2025).

Assim como o processo de elaboração das atuais DCNs/enf em tramitação guardam similitude com o das DCNs/enf de 2001, parece-nos, a partir da assertiva acima, que seu desfecho mais uma vez rumou para uma formação formatada e adaptada para atender as demandas do capital e por percebermos na minuta das DCNs/enf a ausência de explicitação de uma concepção teórico-pedagógica estabelecesse uma ruptura com matrizes epistemológicas voltadas para uma formação vinculada à produtividade.

Além disso, inferimos a presença de um ecletismo epistemológico nas novas DCNs/enf, com aberturas para construção de projetos pedagógicos que ainda não coadunam para uma formação do bacharel em Enfermagem lreferida a uma sociedade historicamente situada que evidencie o social, político e ideológico, atentando para as particularidades do processo formativo que não deve ser estanque, mas configurar-se nas construções históricas e suas condições imanentes a uma totalidade que possua como intencionalidade a formação plena de sujeitos do mundo social. Ou seja, uma formação que se configure na difusão dos conhecimentos acumulados historicamente.

Para tanto, compreendemos a necessidade de uma reflexão propositiva, no sentido de que a formação do enfermeiro deve atentar para o fato de que deve estar intimamente relacionada ao contexto histórico e social que dela decorre e, como já apontamos, não deve ser estanque e nem desvinculada da prática social final, centrando o aluno no ser enfermeiro, inteirando-o e fazendo-o interagir no processo saúde/doença, atento às relações sociais de produção.

Nesse movimento da totalidade histórica, caracterizada pela luta entre classes antagônicas, cuja dinâmica dá-se pelas relações sociais de produção, com seus nexos determinantes (a classe trabalhadora, os subalternos), o coletivo

organizado é o horizonte revolucionário para o enfrentamento de cenários tão desfavoráveis em que nos encontramos atualmente, marcados pela globalização da indiferença gestada pela sociabilidade capitalista. É importante destacar que esse é um contexto em que a enfermagem está inserida, como parte de uma totalidade e totalidade de várias partes. E é nele que a enfermagem, liderada pela ABEn, vem, num jogo de correlação de forças, travando lutas em que ora avança e às vezes retrocede com o avanço das proposições neoliberais.

3 A HISTORICIDADE DO CURSO DE ENFERMAGEM DO CENTRO DE PINHEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO E SEU PROJETO PEDAGÓGICO: contexto de inserção local e no âmbito da política de expansão e interiorização da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) a partir do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI)

Nesta seção, demonstramos o contexto de criação, situando o curso de enfermagem, sua origem, bem como a origem do Centro de Pinheiro, unidade acadêmica, à qual o curso se integra, além de caracterizar o município de Pinheiro, a partir de algumas informações sobre sua localização geográfica e demografia, onde ambos estão situados geograficamente. Além disso como elemento de contexto motivador para a criação do curso, trazemos alguns apontamentos sobre o REUNI, dentro daquilo que interessa a este trabalho, numa perspectiva do método teórico e metodológico adotado para esta pesquisa. Nessa perspectiva, situamos o REUNI e alguns de seus elementos de surgimento a partir dos seus marcos legais e objetivos, no contexto neoliberal, em seguida detemo-nos à exploração do projeto pedagógico do curso, trazendo alguns aspectos de sua estruturação, além de sua concepção pedagógica, tecendo algumas análises sobre sua matriz epistemológica.

3.1 Contexto de inserção local do Curso de Enfermagem: o município de Pinheiro – MA e o Centro Universitário de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão

O município de Pinheiro, onde está situado o Centro Universitário da Universidade Federal do Maranhão e o Curso de Enfermagem, está localizado na Microrregião da Baixada Maranhense e na Mesorregião do Norte Maranhense. Com uma população de 84.621 habitantes, densidade demográfica de 55,93 hab/km² e extensão territorial de 1.512,969km², a cidade de Pinheiro, também denominada de Princesa da Baixada, foi elevada à categoria de cidade em 1920 por meio da Lei nº 911 de 30 de março de 1920 (IBGE, 2022; IBGE, 1959).

Pinheiro faz limite, ao Norte, com os municípios de Santa Helena, Mirinzal e Central do Maranhão; ao Sul com os municípios de Pedro do Rosário e São Bento; a Leste, com os municípios de Bequimão, Peri-Mirim e Palmerândia e a Oeste com os municípios de Santa Helena e Presidente Sarney (IBGE, 2010).

Inserida dentro do gigantesco bioma da Floresta Amazônica, a Princesa da Baixada Maranhense é banhada pelas águas da bacia Pericumã, cujo principal rio, o Pericumã, é o maior destaque da hidrografia local e margeia grande parte da divisa de seu território leste. Este rio tem grande importância econômica, fornecendo recursos abundantes para o sustento das famílias locais, tendo em vista que muitos residentes dependem exclusivamente da pesca para garantir seu sustento diário, seja vendendo peixes no mercado local ou consumindo-os como forma de subsistência (Franco; Furtado, 2024).

A pequena indústria destaca-se pela fabricação artesanal com o uso da mão de obra familiar, na produção alimentícia e de produtos por encomendas feitos pelos pequenos trabalhadores autônomos. A agropecuária inclui, de um lado, a pecuária e do outro a agricultura, que abrange não só a produção de alimentos destinados ao consumo humano, mas também a alimentação de animais e a produção de matérias-primas industriais (Franco; Furtado, 2024).

Pinheiro se destaca na produção de lavoura temporária, com a mandioca, o arroz, o feijão e o milho. Na lavoura permanente, temos destaque nos cultivos de banana, caju e açaí. No campo da agricultura familiar, ganha relevância o cultivo da mandioca, cujo produto, a farinha d'água, apresenta grande atrativo, dentre os produtos comercializados na feira municipal. A feira não apenas promove a oferta de produtos primários locais, mas também serve como um centro vital de intercâmbio econômico (Franco; Furtado, 2024).

A cidade de Pinheiro é polo comercial dos outros 33 municípios da Baixada Ocidental e das cidades do Litoral. É uma cidade estratégica por ser polo econômico, político e cultural de inúmeros municípios do entorno e por servir de trânsito para outras cidades maranhenses localizadas no litoral e para o norte do país, comunicando os estados do Maranhão e do Pará. Contudo, Pinheiro possui um baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ocupando a 20ª posição no IDH dos municípios do Maranhão (IBGE, 2010).

Na educação, o município dispõe de rede de ensino desde a educação infantil até o ensino médio. Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 96,6% e nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2021, para os anos iniciais do ensino fundamental de 4,9 e para os anos finais de 4,4 (IBGE, 2022).

Na área da saúde, o município de Pinheiro é um centro de referência da região da Baixada Maranhense nos serviços médico-hospitalares, odontológicos, fisioterápicos, laboratoriais e centro de diagnósticos por imagem, tem 02 hospitais, um de atendimento geral (clínico-cirúrgico) e o outro materno-infantil, bem como um centro de especialidades e 28 equipes de Estratégia Saúde da Família, correspondendo a um percentual de cobertura de 63, 63% (ESF) (IBGE, 2010; Pinheiro (Ma), 2024).

Além dos serviços públicos oferecidos pela esfera municipal na saúde e na educação, também se destaca a presença da esfera estadual na área da saúde como é o caso o Hospital Regional da Baixada Maranhense e da esfera federal na área da educação, como é o caso do da Universidade Federal do Maranhão, que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, por meio da sua Unidade Acadêmica, o Centro de Pinheiro (Franco; Furtado, 2024).

O campus Universitário de Pinheiro, como foi denominado na época de sua criação, foi instituído pela Resolução do Conselho Universitário (CONSUN) nº 81 de 07 de outubro de 1981, na gestão do então Reitor José Maria Cabral Marques, como parte do Programa de Interiorização implantado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com o propósito de viabilizar sua atuação no continente (UFMA, 2021).

Nos primeiros anos de funcionamento do Campus Universitário de Pinheiro, também denominado de Campus V, foram oferecidos apenas cursos de extensão, embora houvesse projetos de funcionamento de licenciaturas curtas, além de estágios para alunos da UFMA nas áreas de Medicina, Enfermagem, Farmácia, Educação entre outros, que viessem a atender as necessidades do município (UFMA, 2021).

Em 1991, entrou em funcionamento o curso de Licenciatura Plena em Letras, o qual tinha por objetivo atender à demanda por professores dessa modalidade da região, cuja conclusão se deu em 1997. A partir de então, o Campus ofertou apenas alguns cursos de extensão para professores da cidade, além de receber inscrições para vestibulares.

As atividades acadêmicas do Campus de Pinheiro recomeçam com a Especialização em Gestão Escolar, oferecida pelo Departamento de Educação da UFMA, em convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, voltada para gestores escolares de Pinheiro e municípios vizinhos. Em 2008, um convênio

entre UFMA e UNB trouxe para o Campus Universitário de Pinheiro os cursos de Teatro e Artes Visuais, voltados para a formação de professores de Artes, na modalidade de Educação a Distância (EAD), com início em 15 de maio daquele ano (UFMA, 2021).

Em abril de 2009 foi implantado no Campus a primeira turma de pós-graduação *Lato Sensu* em Saúde da Mulher Negra, curso inédito no estado e no país, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Saúde e Ambiente da UFMA, coordenado pelo professor Dr. István Vargas. Em 2010, o Campus Universitário de Pinheiro reinicia suas atividades acadêmicas regulares com a implantação das licenciaturas interdisciplinares de Ciências Humanas e Ciências Naturais, fomentada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em sua Fase II (UFMA, 2021).

Em 2013, em uma nova etapa de expansão e interiorização, são implantados no Campus Universitário de Pinheiro os cursos de Engenharia de Pesca e de Enfermagem por meio da Resolução de n.º 189/CONSUN, de 08 de novembro de 2013. Em 2015, o Campus Universitário de Pinheiro tornou-se o Centro de Ciências Humanas, Naturais, Saúde e Tecnologia (CCHNST/PI), por meio da Resolução CONSUN de n. 239, de 17 de julho de 2015. Nesse mesmo ano, o Curso de Enfermagem teve seu projeto pedagógico aprovado por meio da Resolução CONSUN de n. 1298/2015. Cabe destacar que as atividades do Curso de Enfermagem iniciaram-se no segundo semestre de 2014. Sobre o Curso de Enfermagem e seu projeto pedagógico no contexto da expansão e interiorização como consequência do REUNI, é o que trataremos na próxima seção (UFMA, 2021; UFMA, 2015b).

3.2 O Curso de Enfermagem no contexto da política de expansão e interiorização da Universidade Federal do Maranhão a partir do REUNI

É no contexto da expansão e interiorização da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a partir do REUNI, que tem início a trajetória do Curso de Enfermagem do CCHNST, marcada pelas contradições inerentes às políticas educacionais para o ensino superior, a partir do fenômeno da expansão da rede federal, que se dá no bojo das contrarreformas educacionais para o ensino superior, empreendidas inicialmente no período de 2003 a 2012 com Lula da Silva e

posteriormente com Dilma Roussef (2011-2016), que, embora logrando a vitória eleitoral por dois pleitos, foi destituída do cargo no seu segundo mandato, em maio de 2016, por meio de um golpe empresarial-parlamentar-jurídico-midiático, que levou ao processo de *impeachment* (Léda; Sousa, 2018).

A contrarreforma universitária no Brasil vem sendo gestada, em sentido lato, desde o término do período militar, contrapondo-se, ao modelo universitário fomentado, contraditoriamente pela Lei nº 5.540 de 1968 e consagrado na Constituição de 1988, em que ganham destaque ideias relacionadas ao arcabouço ideológico neoliberal, que, basicamente, consistem na redução da atuação do Estado no âmbito das políticas públicas e na ampliação da ideologia privatista, sobretudo no que se refere às políticas sociais, fomentando a noção de educação superior como um serviço público não exclusivo do Estado e como formadora de capital humano, portanto, um insumo privado, que agrega rentabilidade a seu detentor (Sousa, 2019).

Desde 1994, orientações dos organismos internacionais, a exemplo do documento do Banco Mundial, *Higher education: the lessons of experience* (Educação Superior: as lições da experiência), já vinham propondo, entre outras coisas, uma muito maior diferenciação institucional e diversificação de fontes de manutenção da educação, além da consideração de que a universidade de pesquisa seria inadequada para os países em desenvolvimento, em seu lugar propunha a adoção da universidade de ensino (sem pesquisa) e recomendava às autoridades que ficassem atentas aos sinais de mercado (Sguissard, 2008).

De acordo com Sguissard (2008), foi à sombra desse documento que se aprovava, em dezembro de 1996, a LDB, que, como uma espécie de guarda-chuva jurídico, possibilitou a edição de diversos decretos normalizadores imbuídos do espírito dessas recomendações, como o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação.

Esse decreto, norma brasileira rara ou única, no mundo jurídico educacional, antecipava-se à discussão de um ponto polêmico posto na agenda dos Acordos Gerais do Comércio e dos Serviços (AGS), da Organização Mundial do Comércio (OMC), que, desde 1996, vem propondo a desregulamentação dos serviços educacionais, especialmente de nível superior, como se fossem comerciais. Trata-se de uma forma de reivindicar a indistinção entre público e privado pelos

empresários internacionais da educação, que advogam o tratamento nacional igual a toda instituição que oferece um serviço no país, independentemente de ser pública ou privada, nacional ou estrangeira (Sguissardi, 2015).

Com as assertivas mencionadas anteriormente, vamos percebendo que a questão da democratização ou massificação mercantil da educação superior em seu processo de expansão, em curso desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1997) e (1998-2002), não se explica por si mesma. Mas se dá no contexto do ajuste neoliberal e da assim chamada mundialização do capital, que tem na predominância financeira sua marca mais saliente e operacional. Em tal sentido, é preciso considerar o fenômeno da globalização e da internacionalização para uma acertada compreensão das reformas empreendidas como, particularmente aqui, o tema dos projetos de expansão da educação superior, sem perder de vista as determinantes orientações dos organismos internacionais.

Nos anos 2000, com o aprofundamento do neoliberalismo moderado que irá caracterizar o governo do Partido dos Trabalhadores, desde então, em uma combinação e manutenção do núcleo duro da política econômica neoliberal, e aprofundamento e ampliação das políticas sociais, em um cenário externo favorável, com a retomada parcial da capacidade de financiamento do Estado, potencializam-se as condições propícias à concentração e acumulação de capital, criadas pelas (contra) reformas neoliberais (Maciel, 2010). O resultado foi o desenvolvimento de uma nova etapa do capitalismo brasileiro, marcada pelo aprofundamento do padrão de acumulação dependente-associado, com a criação do padrão de acumulação neoliberal ou pós-desenvolvimentista, sob o comando do grande capital externo, encarnado na forma das empresas transnacionais e do capital financeiro (Maciel, 2010).

Na conjuntura supradesenhada, as políticas sociais foram relegadas a um plano secundário, mantendo-se as disparidades sociais no país no mesmo patamar do governo anterior, pois as (contra) reformas propostas e implementadas não se diferenciavam, em especial no que tange à educação, observando-se uma reconfiguração das esferas públicas e privada, com o aprofundamento da privatização (Mancebo, 2016).

Em relação à educação superior, por exemplo, documentos produzidos pelo governo mostravam análises da situação financeira da educação superior brasileira, sobretudo em relação aos gastos financeiros com as universidades

federais. Dentre esses documentos, dessa radiografia, cabe destacar o texto polêmico do Ministério da Fazenda, intitulado Gasto Social do Governo Central: 2001 e 2002, indicando um amplo roteiro para uma extensa reforma do gasto social no Brasil, no qual o modelo de financiamento das instituições públicas de curso superior é apresentado como grande obstáculo às metas sociais do governo (Mancebo, 2016).

Alinhado a esse discurso, soma-se o ataque ao modelo ideal ou padrão único de organização institucional do ensino superior, com base nas orientações dos organismos internacionais e sustentados pela ideologia privatista, em avanço, denunciando os elevados gastos do Estado com a oferta de ensino superior universitário, em detrimento dos demais níveis de ensino, que precisavam ser melhor assistidos. Ao mesmo tempo, era alegada a necessidade de democratização do acesso ao ensino superior, considerado demasiadamente elitista, supostamente pela incapacidade do Estado em atender toda a demanda desse nível de ensino por meio das universidades públicas, restringindo-se, portanto, ao atendimento de uma elite (Sousa, 2019).

Logo, o principal sustentáculo ideológico do discurso reformista foi a necessidade de democratizar o acesso ao ensino superior, considerado muito elitista, excludente (sem a participação da população mais pobre), caro e insustentável ao longo do tempo pelo fundo público, absorvendo os recursos que poderiam ser destinados a outros níveis de ensino. Desse modo, racionalizar gastos do Estado com a Educação Superior e, *pari passu*, compartilhar com a iniciativa privada os encargos da expansão e interiorização desse nível de ensino passou a ser tônica das políticas implementadas nos governos petistas (Sousa, 2019).

É nessa conjuntura que, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), que objetivou a expansão de vagas tanto na rede federal quanto na iniciativa privada, introduziu-se na rede federal o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI). O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, com o objetivo de dotar as universidades federais de condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior (Brasil, 2007a, 2007b).

Essas ações do governo à expansão das universidades federais foram concebidas em três etapas: a Fase I, de 2003 a 2007, cujo principal foco foi interiorizar o ensino público federal; a Fase II, de 2008 a 2012, que combinou

expansão e reestruturação das Instituições Federais Ensino Superior (IFES); e a Fase III, que consistiu na continuidade dos projetos de expansão anteriores e sua complementação com programas específicos, além de fomentar a integração regional e internacional (Sousa, 2019).

É no contexto da vigência do REUNI que a UFMA passa por um grande processo de reestruturação e expansão, que contemplou a ampliação de vagas, criação de novos cursos e *campi*, especialmente no interior, além da revitalização dos *campi* existentes. O Plano de reestruturação da UFMA foi aprovado pela Resolução nº 104/CONSUN/2007, a qual previu um aporte de recursos na ordem de 121 milhões até 2012, com destinação de R\$ 44,7 milhões a serem investidos em obras de infraestrutura e R\$ 76,5 milhões para custeio de bolsas e contratação de funcionários (Sousa, 2019).

Nesse cenário, o fomento à interiorização foi, evidentemente, uma das principais consequências do REUNI na UFMA. Em 2019, a UFMA contava com 8 *campi* no interior do estado (Imperatriz, Chapadinha, Bacabal, Codó, São Bernardo, Grajaú e Balsas), houve crescimento de mais de 160% em oito anos (2005-2013). O ano de 2010 destacou-se no processo de interiorização da UFMA, quando se iniciou o funcionamento efetivo da maioria dos *campi* reestruturados ou criados pelo REUNI. Porém o processo de expansão e interiorização da UFMA se intensificou, sobretudo, a partir do 2º semestre de 2010, representando uma expansão no número de cursos de mais de 50% em cinco anos. Esse movimento também se reflete em relação à matrícula, cuja expansão no interior foi de 319,15% no período de 2007 a 2013, enquanto na capital foi de 17% (Sousa; Coimbra, 2019).

Em tal conjuntura, em 2013, após reunião entre a Diretoria de Desenvolvimento da Rede de IFES da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (DIFES/SESu/MEC), a Coordenadoria Geral de Recursos Humanos das IFES e o então Reitor da Universidade Federal do Maranhão à época, firma-se a pactuação para criação dos cursos de Enfermagem e de Engenharia de Pesca do CCHNST/PI. Na reunião de pactuação, após discutidas as necessidades e o quantitativo de cargos pactuados que atenderiam a demanda, foi estabelecido, conforme demonstrado no quadro 2, para o Campus de Pinheiro:

Quadro 2 - Quantitativo de cargos pactuados para demanda dos cursos de Engenharia de Pesca e Enfermagem do CCHNST/PI

Categoria Funcional	2013	2014	2015	Total
Docente MSF*	07	15	12	37
**TAs Classe E	-	08	07	15
**TAs Classe E	-	13	10	23
Total	07	36	32	75

Fonte: Elaboração própria com base na ata de reunião de Pactuação dos cursos novos nos campi Bacabal, Grajaú, Pinheiro, Chapadinha, Codó, São Bernardo da Universidade Federal do Maranhão (2013).

Nota: *MSF: Magistério Superior; **TAs: Técnicos Administrativos.

Ainda em 2013, o Curso de Enfermagem, modalidade bacharelado, é criado por meio da Resolução nº 189 – CONSUN 2013, iniciando suas atividades no segundo semestre de 2014 e ofertando 50 vagas via ENEM/SISU, com três professores, todos enfermeiros, com titulação de mestre, e um técnico administrativo (UFMA, 2013). É oportuno ressaltar que o Curso de Engenharia de Pesca iniciou em novembro de 2015 com quatro professores, todos engenheiros, com titulação de mestre. No Curso de Enfermagem, os três professores assumiram todos os componentes modulares teórico-práticos a serem ministrados aos 39 alunos matriculados no primeiro período do curso, constante dos seguintes módulos e componentes modulares, conforme Figura 1:

Figura 1 - Componentes modulares do 1º Período do Curso de Enfermagem

1º Período	Módulos	COMPONENTES MODULARES	CHT	CT	CP
		Aspectos Morfofuncionais do Ser Humano I	255	135	120
		Embriologia	45	45	-
		Anatomia I	90	30	60
		Citologia / Histologia	60	30	30
		Fisiologia I	60	30	30
		Fundamentos da Prática e da Assistência de Enfermagem I	90	60	30
		Saúde em Comunidade	60	30	30
		Psicologia Geral	30	30	-
		Bases da Formação Científica I	120	120	-
		História e Organização da Enfermagem	60	60	-
		Ciências Sociais: Antropologia/Sociologia	60	60	-
	Atv	Eixo Integrador I	30	-	30
		Subtotal	495	315	180

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem UFMA/CCHNST/PI (UFMA, 2015b).

Como um desses professores, pude sentir a intensificação do trabalho: assumíamos uma carga horária teórico-prática que computava mais de 40 horas semanais. Além disso, a exaustão provocada não só pelo acúmulo de atividades, mas pelas inúmeras dificuldades que tivemos que enfrentar e ainda enfrentamos para a realização de atividades demandadas por um curso que iniciou sem a mínima infraestrutura, desde ausência de formação pedagógica, bem como a ausência de laboratório específico para as práticas, materiais e insumos necessários.

O projeto pedagógico do Curso de Enfermagem começou a ser gestado em abril de 2014, por uma comissão designada pela Portaria/GR de nº 275. A comissão era constituída por oito membros, dentre eles dois técnicos em assuntos educacionais da Pró-reitoria de Ensino, quatro enfermeiras professoras do departamento do Curso de Enfermagem do campus Dom Delgado, a diretora do Centro de Ciências e Biológicas (CCBS), e uma professora do Curso de Medicina, que era membro da comissão de expansão (UFMA, 2014).

Após concluído o trabalho da comissão e tendo tramitado nos departamentos, divisões e câmara de ensino da graduação, o Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem é aprovado no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, por meio da Resolução nº 1.298-CONSEPE, de 1º de julho de 2015 (UFMA, 2015b).

Em 2015, a reitoria designou uma comissão para acompanhar o processo de implantação dos cursos de Medicina de Imperatriz e Pinheiro, e Enfermagem de Pinheiro, por meio da Portaria GR nº 104, constituída por 12 membros, dentre eles, representantes da gestão superior, enfermeiros professores do departamento de enfermagem do Curso de Enfermagem do campus Dom Delgado e os secretários municipais de Saúde de Pinheiro e Imperatriz (UFMA, 2015c). Porém os professores do Curso de Enfermagem não chegaram a ter contato com tal comissão.

De acordo com o projeto pedagógico, o Curso de Enfermagem funciona em regime integral na modalidade de bacharelado, com oferta de 50 vagas, com regime de sistema de créditos semestrais, forma de ingresso pelo ENEM/SISU, com tempo de integralização média de 10 e máximo de 15 semestres, e carga horária total de 5000 horas (UFMA, 2015a).

Segundo o projeto pedagógico, o objetivo do curso é formar enfermeiros dotados dos conhecimentos necessários para o exercício de competências e habilidades gerais e específicas. Dentre as competências gerais estão: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e

gerenciamento e educação permanente. Nessa perspectiva, até o momento atual, o curso já formou 235 alunos. (UFMA, 2015a, 2023b).

A proposta pedagógica do curso está fundamentada na metodologia da problematização, desenvolvida por meio do método ativo do Arco de Charlez de Magueres, que acontece em cinco etapas, possibilitando a participação ativa do estudante na construção do conhecimento e a integração entre módulos de conteúdos teórico-práticos, além de estimular a interação entre ensino, pesquisa, extensão/assistência. O currículo está organizado por conteúdos modulares teórico-práticos, incorporados nas diversas áreas do conhecimento, relacionados ao processo saúde/doença do indivíduo, da família e da comunidade, com assimilação da realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integração das ações do cuidar em enfermagem, sob o fundamento das DCN/ENF, já mencionadas neste trabalho (UFMA, 2015a).

Para Bordenave (1989), a Pedagogia da problematização parte da base que, em um mundo de mudanças rápidas, o importante não são os conhecimentos ou ideias nem os comportamentos corretos e fáceis que se espera, mas sim, o aumento da capacidade do aluno – participante e agente da transformação social – para detectar os problemas reais e buscar para eles relações originais e criativas. Por essa razão, a capacidade que se deseja desenvolver é a de fazer perguntas relevantes em qualquer situação para entendê-las e ser capaz de resolvê-las adequadamente.

Os módulos são organizados em áreas de conhecimento agrupadas em conteúdos essenciais, fundamentais nas dimensões prático-cognitivas, ético-humanísticas e científica, articuladas por meio do eixo integrador, efetivado nas Reuniões de Pequenos Grupos (RPGs), desenvolvidos e avaliados de forma horizontal por meio da integração de conteúdos modulares teórico-práticos articulados verticalmente pelo eixo integrador (UFMA, 2015a).

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso (UFMA, 2015a), o eixo integrador é concebido como princípio orientador da proposta metodológica do curso, pautado na interdisciplinaridade e na transversalidade de diferentes áreas do conhecimento e na inserção do aluno nas unidades básicas de saúde desde o início do curso. É uma atividade acadêmica orientada, com a relação dialética, provocando a teorização do refletir e do fazer pedagógico sobre uma determinada situação, o

que potencializa a relação teoria-prática-teoria materializada em duas dimensões didáticas:

1. Dimensão teórica – acontece no espaço da sala de aula, com horas de atividades semanais, orientadas por um professor-facilitador, com auxílio de um especialista da área do conhecimento, quando necessário, com a finalidade de contribuir para o aprofundamento de conteúdos e análise dos problemas abordados.
2. Dimensão prática – acontece por meio da integração do ensino-serviço-comunidade, ao longo dos módulos: aspectos morfofuncionais do ser humano, fundamentos da prática e da assistência de enfermagem, bases da formação científica, práticas de enfermagem/atenção integral à saúde, conforme se pode observar na organização curricular de cada módulo/período.

Figura 2 - Componentes modulares do Curso de Enfermagem

(continua)

		COMPONENTES MODULARES			
		CHT	CT	CP	
2º Período	Módulos	Aspectos Morfofuncionais do Ser Humano I	255	45	120
		Embriologia	45	45	-
		Anatomia I	90	30	60
		Citologia/Histologia	60	30	30
		Fisiologia I	60	30	30
		COMPONENTES MODULARES	CHT	CT	CP
		Aspectos Morfofuncionais do Ser Humano II	300	180	120
		Genética e Evolução	45	15	30
		Bioquímica	75	45	30
		Farmacologia Geral	90	60	30
		Fisiologia II	90	60	30
		Fundamentos da Prática e da Assistência de Enfermagem II	90	60	30
		Sistematização da Assistência de Enfermagem	60	30	30
		Psicologia Social	30	30	-
		Bases da Formação Científica II	135	135	-
		Metodologia da Pesquisa Científica I	45	45	-
		Ética e Legislação	45	45	-
		Saúde Pública no Brasil	45	45	-
	Atv.	Eixo Integrador II	30	-	30
		Subtotal	555	375	180
3º Período	Módulos	Aspectos Morfofuncionais do Ser Humano III	105	75	30
		Anatomia II	60	30	30
		Farmacologia Aplicada	45	45	-
		Fundamentos da Prática e da Assistência de Enfermagem III	60	30	30
		Semiologia e Semiotécnica I	60	30	30
		Relação agente Hospedeiro e Meio ambiente	255	165	90
		Parasitologia	60	30	30
		Patologia	60	30	30
		Imunologia e Microbiologia	75	45	30
		Saúde, Sociedade e Meio Ambiente	60	60	-
		Bases da Formação Científica III	180	150	30
		Bioestatística/Epidemiologia em Saúde	90	60	30
		Metodologia da Pesquisa Científica II	45	45	-
		Leitura e Produção Textual	45	45	-
	Atv.	Eixo Integrador III	30	-	30
		Subtotal	630	420	210
4º Período	Módulos	COMPONENTES MODULARES	CHT	CT	CP
		Fundamentos da Prática e da Assistência de Enfermagem IV	120	60	60
		Semiologia e Semiotécnica II	120	60	60
		Práticas de Enfermagem/Atenção Integral à Saúde I	195	135	60
		Enfermagem Clínica-Cirúrgica I	105	75	30
		Enfermagem e Saúde da Família I	90	60	30
		Bases da Formação Científica IV	165	75	90
		Tecnologias da Informação e Comunicação	60	30	30
		Educação em Saúde	45	15	30
		Epidemiologia em Saúde II	60	30	30
	Atv.	Eixo Integrador IV	30	-	30
		Subtotal	510	270	240

(conclusão)

5º Período	Módulos	COMPONENTES MODULARES	CHT	CT	CP
		Práticas de Enfermagem/Atenção Integral à Saúde I	435	225	210
		Enfermagem Clínica-Cirúrgica II	105	45	60
		Saúde Mental	120	60	60
		Relações Interpessoais	45	45	-
		Enfermagem e Saúde da Família II	105	45	60
		Doenças Infecto-Parasitárias	60	30	30
	Atv.	Eixo Integrador V	30		
Subtotal			465	225	240

6º Período	Módulos	COMPONENTES MODULARES	CHT	CT	CP
		Práticas de Enfermagem/Atenção Integral à Saúde III	420	180	240
		Enfermagem Clínica-Cirúrgica III	150	60	90
		Vigilância em Saúde	120	60	60
		Gestão e Gerência de Enfermagem na Atenção Básica	90	30	60
		Bioética e o Cuidado com a Vida	60	30	30
		Eixo Integrador VI	30	-	30
	Atv.	Eixo Integrador VI	30	-	30
Subtotal			450	180	270

7º Período	Módulos	COMPONENTES MODULARES	CHT	CT	CP
		Práticas de Enfermagem/Atenção Integral à Saúde IV	360	180	180
		Saúde da Criança e do Adolescente	150	60	90
		Saúde da Mulher	150	60	90
		Práticas Pedagógicas	60	60	-
		Orientação do Trabalho Científico (TCC)	45	45	-
		Eixo Integrador VII	30	-	30
	Atv.	Eixo Integrador VII	30	-	30
Subtotal			435	225	210

8º Período	Módulos	COMPONENTES MODULARES	CHT	CT	CP
		Práticas de Enfermagem/Atenção Integral à Saúde V	360	180	180
		Saúde do Idoso	60	30	30
		Urgências e Emergências da Criança e do Adolescente	90	30	60
		Urgências e Emergências do Adulto	90	30	60
		Gestão e Gerência de Enfermagem na Rede Hospitalar	75	45	30
		Saúde do Trabalhador	45	45	-
	Atv.	Eixo Integrador VIII	30	-	30
Subtotal			390	180	210

9º Período	Atividades de Estágio	ÁREAS	CHP
		Enfermagem Clínica-Cirúrgica	180
		Gestão em Saúde	120
		Saúde Mental	120
		Subtotal	420

10º Período	Atividade es de Estágio	ÁREAS	CHP
		Saúde da Criança e do Adolescente	90
		Saúde da Mulher	90
		Atenção Básica em Saúde	120
		Urgências e Emergências	120
		Subtotal	420

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem UFMA/CCHNST/PI (UFMA, 2015a).

As atividades integradoras do currículo a partir do Arco de Maguerez são desenvolvidas por meio de metodologias de ensino, como aulas expositivas dialogadas, consultas bibliográficas individuais e coletivas, mesas-redondas, palestras, oficinas temáticas, portfólios, visitas externas e atividades por meio de videoconferência. Tais atividades acontecem uma vez por semana em grupos formados de até 15 alunos e um professor-facilitador, visando à construção do conhecimento a partir do objetivo definido para cada período, balizado do eixo integrador (UFMA, 2015a).

O eixo integrador deve ser desenvolvido com base e fundamento na proposta pedagógica, ou seja, na metodologia da problematização com o método do Arco de Charles de Maguerez, seguindo as etapas definidas para o desenvolvimento do método referido. A presença no Brasil da abordagem da Metodologia da Problematização está inicialmente ligada ao método do arco proposto por Charles Maguerez, ficando conhecida como Arco de Maguerez (Freitas, 2012).

Esse método, base para a aplicação da Metodologia da Problematização, foi elaborado pelo próprio Maguerez (1970), a partir da necessidade de treinamento para o trabalho, inicialmente para transferência de tecnologia para uma população de africanos adultos analfabetos em busca de trabalho na Europa, na década de 60. Nesse sentido, temos a primeira versão do Arco ou versão original, a qual sofrerá adaptações a partir dos estudos de Juan E. Dias Bordenave e Adair Martins Pereira, considerada a segunda versão, e, a partir dos estudos de Neusi Aparecida Navas Berbel, temos sua terceira versão (Berbel, 2016; Colombo; Berbel, 2007).

Cabe destacar que a concepção pedagógica produtivista, que comunga da mesma matriz da concepção analítica representada pelo positivismo lógico, fundamentado na versão estrutural-funcionalista, desenvolveu-se a partir das décadas de 1950 e 1960, tornando-se orientação oficial no Brasil sob a forma da Pedagogia tecnicista (Saviani, 2021a).

Na década de 1970, o método do Arco de Maguerez se tornou mais conhecido por ocasião da publicação do livro *Estratégias de Ensino Aprendizagem*, de Juan E. Dias Bordenave e Adair Martins Pereira. Porém, nesse período, o Arco era pouco utilizado pela educação. O livro de Bordenave e Pereira foi, por muito tempo, o único disponível nos meios acadêmicos sobre o Arco de Maguerez, aplicado como um caminho de educação problematizadora, com inspiração em Paulo Freire. Embora atraente do ponto de vista da proposta, não havia exemplos mostrando suas aplicações como estímulo para o uso pelos professores (Colombo; Berbel, 2007).

Com o fortalecimento da necessidade de uma perspectiva mais voltada para a construção do conhecimento pelo aluno, essa alternativa passou a ser considerada nas últimas décadas do século XX, para além das áreas da agronomia e enfermagem, alcançando a área da educação, como nas licenciaturas e em cursos de mestrado, para analisar problemas educacionais de outras áreas de

conhecimento, junto aos alunos da Universidade Estadual de Londrina - UEL (Berbel, 2016).

Mediante a necessidade de buscar respostas para os fundamentos teórico-epistemológicos do Arco, a professora Neusi Aparecida Navas Berbel, com acompanhamento de um especialista em pesquisa, filosofia e epistemologia, realizou um estudo sobre esse método, em que registra as associações do Arco em suas três versões com suas teorias e concepções pedagógicas (Berbel; Sánchez Gamboa, 2011).

Assim, em sua primeira versão, registra associações com as pedagogias produtivista, corporativa, construtivista de Jean Piaget, e tradicional. Em sua segunda versão, associa-se à Pedagogia Libertadora, concepção dialética e Pedagogia Construtivista de Jean Piaget e na sua terceira versão são registradas ligações com a Pedagogia Construtivista por suas referências a contextos, entre outros aspectos do movimento da escola nova, portanto associado à Pedagogia da Escola Nova, bem como com a concepção dialética, pedagogia das perguntas e das respostas e Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (Berbel; Sánchez Gamboa, 2011).

Parece-nos que esses registros da autora demonstram que a base epistemológica dessa metodologia se sustenta em uma confluência de referenciais teórico-metodológicos, mas nenhum deles se constitui como de ordem pedagógica para orientar o processo pedagógico. Ao contrário, nossa compreensão é que sua sustentação de fundo é a Escola Nova, uma vez que, historicamente, articulou o ensino com desenvolvimento da ciência, como nos alerta Saviani (2021c). Assim se expressa o autor:

[...] o movimento da Escola Nova articulou o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, considerando o ensino como um processo de pesquisa. Portanto, o escolanovismo se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor (Saviani, 2021c, p. 37).

Nesse ponto, vale checar o que diz Berbel (2016, p. 108): “[...] ao considerar a utilização do Arco de Magueres como um caminho metodológico para a pesquisa, apoiamo-nos em Sanchez Gamboa a partir do seu esquema paradigmático para a análise de pesquisas em educação”.

Daí depreendemos que, mesmo sendo colocado para orientar um processo pedagógico de formação no ensino superior, essa corrente teórico-

metodológica alinha-se na direção daquilo que Saviani nos alertou anteriormente. Além disso, entendemos que suas versões adaptadas incorporam, em outras versões, a questão do treinamento para a adaptação ao modo de produzir capitalista, base de sua gênese original, para atender a novas exigências de formação, tornando o indivíduo apto a partir do desenvolvimento de competências, enquanto exigências das transformações do processo produtivo. Para tanto, a tônica será que o indivíduo aprenda a aprender, adquirindo, por meio de um processo de descoberta, as aptidões que lhe permitam ser uma pessoa de sucesso, ou seja, buscar as competências que lhe permitam a adaptação às novas exigências do processo produtivo do capital.

No contexto delineado, Berbel (2016) afirma que a problematização com o Arco de Magueréz é uma alternativa entre as metodologias ativas incluídas no ensino, como meio para modernizar o ensino na área da saúde, visando a proporcionar aos futuros profissionais tanto o aprendizado técnico-científico, necessário para a atuação nessa área, quanto o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a identificação e resolução dos problemas, visando à saúde integral do ser humano.

Assim sendo, no desenvolvimento do eixo integrador dos conteúdos, devem ser seguidas as cinco etapas em que se apoia o Arco de Charles de Magueréz.

Na etapa 1, denominada de observação da realidade, o aluno é orientado pelo professor facilitador a olhar atentamente a realidade e a registrar o que percebe, a partir de um tema vivenciado e discutido pelo grupo, partindo daí a formulação do problema (UFMA, 2015a).

A etapa 2, a dos pontos-chave, é o momento no qual o professor facilitador, por meio de perguntas, orienta a discussão e identifica com o grupo os pontos-chave das situações trabalhadas e os fatores determinantes do problema, possibilitando ao aluno a reflexão das possíveis causas e seus questionamentos.

A etapa 3 – a teorização - é a etapa do estudo da investigação, em que o aluno deve construir respostas mais elaboradas para o problema por meio da fundamentação teórica, utilizando diversas estratégias, dentre as quais a explicação por parte do professor facilitador, que tem como função despertar e auxiliar o grupo para o acréscimo do conhecimento sobre o tema, enriquecendo e sistematizando todo o conteúdo construído pelo grupo (UFMA, 2015a).

A etapa 4 – hipótese de solução - é o momento em que o aluno apresenta condições e fundamentos teórico-científicos para analisar as hipóteses anteriores, tendo posicionamento crítico e criterioso para justificar o que afirma: elaborar possíveis soluções para o problema.

Na etapa 5 – aplicação à realidade - o aluno é desafiado a retornar à realidade, porém com um novo olhar, em condições de analisá-la com mais propriedade, realizando uma intervenção na perspectiva de mudança (UFMA, 2015a).

É oportuno lembrar que esse formato do curso, orientado por essa concepção pedagógica, era enaltecido no discurso da gestão superior como um curso inovador, um curso que trazia como metodologia o que se tinha de mais moderno, era uma coisa “fetichizada”. Porém, como professor do curso, juntamente com os demais colegas, enfrentamos muitas dificuldades na execução da proposta, pois, como vimos anteriormente, trata-se de um curso com 5.000 horas, com componentes modulares teórico-práticos e estágio, além do eixo integrador, em que cada professor tinha que assumir um grupo de, no máximo, 15 alunos para realização das reuniões de pequeno grupo na consecução do eixo integrador.

Assim, enormes desafios se colocavam, tendo em vista que pouco se avançou/tem avançado desde a criação do curso em relação à infraestrutura e ampliação do corpo docente, mantendo-se a discrepância entre alunos matriculados e entrada de docente no curso, conforme podemos observar no Quadro 3:

Quadro 3 - Demonstrativo do número de alunos matriculados/entrada de professores/remoção e exoneração de 2014 a 2024, no Curso de Enfermagem do CCHNST/PI

Ano	Alunos Matriculado	Entrada de Professores	Remoção	Exoneração
2014	39	03	-	-
2015	103	06	-	-
2016	185	01	-	-
2017	240	01	-	-
2018	309	02	01	-
2019	369	02	-	-
2020	358	-	-	-
2021	371	-	01	-
2022	382	03	01	-
2023	290	04	03	-
2024	159	02	01	02

Fonte: Elaboração própria com base no Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH) da UFMA- (2014-2024) (UFMA, 2024).

A partir do demonstrativo acima podemos concluir que de 2014 a 2024 entraram 24 professores no curso de enfermagem e, com o fluxo de remoções e exonerações, o quadro atual é de 15 professores.

Essa precariedade refletida na insuficiência do quantitativo docente, aliada a outras de ordem estrutural do curso, tem determinado entraves em sua operacionalização e grandes transtornos na concretização dos processos pedagógicos, sobretudo no ensino-aprendizagem, a exemplo da não abertura para entrada de novos alunos em 2023.2.

Além dessas questões que implicam a execução da proposta pedagógica do curso e atendimento a suas demandas, bem como às dos alunos, outra questão se colocava como um imperativo que trazia também enormes dificuldades na exequibilidade da proposta e obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem, qual seja, o da formação pedagógica, voltada para a base epistemológica do curso.

Como professor e depois coordenador juntamente com os colegas professores, organizávamos encontros pedagógicos versando sobre a metodologia do curso como forma de nos apropriarmos da mesma. Algumas vezes convidamos profissionais da área da educação para realizar formações, em que custeávamos com recursos próprios as despesas com deslocamento, hospedagem e alimentação.

As queixas eram frequentes por parte dos colegas, no sentido da dificuldade em tornar exequível a integração dos conteúdos dentro dos módulos. As reclamações dos alunos eram constantes, alegando que não conseguiam perceber o diálogo entre os saberes, inclusive nas avaliações. Os planos de ensino constituíam outra problemática, pois não alcançávamos atender ao exigido pela proposta presente no projeto pedagógico do curso. Não conseguíamos construir planos que contemplassem a integração dos saberes dentro dos módulos, ou seja, um planejamento numa perspectiva que contemplasse a orientação metodológica e epistemológica do curso era - e ainda é - um grande desafio.

Nessas circunstâncias, a necessidade de formação era algo pulsante. É oportuno lembrar que em uma dessas formações foi apresentado aos professores um texto de Colombo e Berbel (2007), intitulado Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes dos professores. O texto trazia um esquema de ações a serem seguidas no desenvolvimento de cada etapa do Arco. Isso representou para os docentes um enorme contributo, pois era uma luz, diante dos obstáculos enfrentados, no sentido do como fazer para trabalhar o

referencial teórico-metodológico do curso. Nessa direção, alguns professores passaram a se guiar por este rol de ações, conforme indica o Quadro 4:

Quadro 4 - Ações relativas ao desenvolvimento das etapas do Arco de Charlez de Maguerez

(continua)

Etapa	Ações relativas à 1ª etapa da M. P. com o Arco de Maguerez
1. Observação da Realidade (Problema)	* Identifica o recorte de realidade a ser observado * Elege a forma de observação * Realiza a observação (no formato definido ou possível) * Registra as observações * Analisa o registrado, em seu conteúdo, problematizando-o * Elege o foco do estudo a partir de um critério * Redige o problema * Justifica a escolha do problema
Etapa	Ações relativas à 2ª etapa da M.P. com o Arco de Maguerez
2. Pontos-chave	* Reflete a respeito do problema * Identifica possíveis fatores associados aos problemas * Identifica possíveis determinantes maiores do problema * Redige toda essa reflexão, extraindo o seu sentido para o estudo, pelas possíveis explicações da existência do problema * Analisa a reflexão, captando os vários aspectos envolvidos no problema * Elege, com critérios, aqueles aspectos que serão estudados na etapa seguinte * Redige os pontos-chave
Etapa	Ações relativas à 3ª etapa da M. P. com o Arco de Maguerez
3. Teorização	* Elege a forma de estudar cada ponto-chave * Prepara os instrumentos de coleta de informação * Testa os instrumentos * Organiza as condições para a aplicação dos instrumentos * Coleta as informações (aplicação dos procedimentos e instrumentos definidos) * Trata as informações * Analisa e discute as informações * Estabelece relações entre as diferentes informações * Conclui em função do problema, verificando se as hipóteses explicativas iniciais foram confirmadas, negadas ou não foram consideradas na Teorização * Registra toda a Teorização
Etapa	Ações relativas à 4ª etapa da M. P. com o Arco de Maguerez
4. Hipóteses de Solução	* Elabora as hipóteses de solução para o problema, com base na Teorização e etapas anteriores * Abrange diferentes instâncias ou níveis de ação visando à transformação daquela parcela de realidade estudada * Usa criatividade para encontrar ações novas * Explica/argumenta as hipóteses elaboradas * Registra toda a elaboração

(conclusão)

Etapa	* Ações relativas à 5ª etapa da M. P. com o Arco de Maguerez
5. Aplicação à Realidade (prática)	*Analisa a aplicabilidade das hipóteses *Elege, com critérios (exequibilidade, urgência, prioridade etc.) as que julga poder colocar em prática *Planeja a execução das ações pelas quais se compromete *Coloca-as em prática *Registra todo o processo, analisando os resultados, quando possível.

Fonte: Retirado do texto de Colombo e Berbel (2007). A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes dos professores.

Destarte, um quadro formado por mestres e doutores, com regime de trabalho exclusivo, parece insuficiente para o alcance dos objetivos a que o curso se propunha de acordo com o projeto pedagógico e o exigido por sua proposta pedagógica, que, baseada na investigação, guiada por problemas, e requerendo um volume de ações do aluno com exigência por acesso a tantas informações para a busca de solução, acaba por perder a intencionalidade do ensino. No que diz respeito aos atributos docentes, podemos constatar, conforme o Quadro 5:

Quadro 5 - Atributos docentes

Formação Acadêmica				Regime de trabalho				
Enfermagem		Farmácia		40h		40h-DE*		20h
14		01		-		15		-
Mestres	Doutores	Mestres	Doutores	Mestres	Doutores	Mestres	Doutores	-
04	10	-	01	-	-	4	11	-
Afastamentos								
Mestres				Doutores				
4				-				

Fonte: Elaboração própria com base em informações da Coordenação do Curso de Enfermagem UFMA/PINHEIRO (2023).

Nota: *DE: Dedicção Exclusiva.

De acordo com Freitas (2012), a abordagem da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez pode ser operacionalizada tanto em aulas teóricas como em aulas práticas, para o ensino de uma ou de várias disciplinas, ou até mesmo de apenas um conteúdo. Nesse sentido, requer mais tempo do professor para a execução das ações de ensino, maior habilidade para a promoção do diálogo, mais atividades externas à sala de aula (realidade *in loco*), mais paciência e segurança emocional na orientação dos alunos, maior capacidade para sistematizar e orientar propostas de solução real dos problemas pelos alunos. Isso coaduna com

a realidade vivenciada pelos docentes enfermeiros do Curso de Enfermagem, que muitas vezes se mostraram bastante preocupados no desenvolvimento do ensino, sobretudo em virtude do tempo, da apropriação dessa concepção de formação e da quantidade de docentes, como referida anteriormente.

Outro quesito que se coloca nesse conjunto de elementos interpostos como desafiadores, impactando inclusive no planejamento coletivo, era/é a permanência do professor no Centro, pois quase na totalidade os professores dão expediente de apenas dois dias, independente do seu regime de trabalho.

Essa situação da ausência do professor no Centro impactava/impacta no desenvolvimento de outras atividades que contribuem para a consolidação do curso, tais como pesquisa e extensão, eventos, reuniões e envolvimento com o contexto de inserção do curso e incorporação institucional. A pandemia e o uso das plataformas digitais parece ter agravado ainda mais esse quadro.

Retomando a questão da formação do professor do ensino superior, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 13.005/14, contempla a elevação da qualidade do ensino superior e a garantia da institucionalização de uma política nacional de valorização dos profissionais da educação pela ampliação do número de mestres e doutores, definindo o financiamento da formação inicial pelo poder público, como incentivo à participação em programas de mestrado e doutorado, mediante licença remunerada e o incentivo para qualificação dos docentes (Brasil, 2014).

Entretanto, o PNE não prevê a institucionalização de políticas de formação docente que contemple a todos os professores em suas necessidades formativas, como é o caso de experiências institucionais com programas de formação continuada centrados na formação pedagógica (Brasil, 2014). Há um incentivo à qualificação via pós-graduação, porém a falta de normatização desses programas talvez tenha inviabilizado a formação de professores universitários nesses espaços, o que é contraditório, pois, é no cenário da pós-graduação que se dá a legitimidade da inserção do professor universitário no magistério superior (Ramos; Farias; Ribeiro, 2017).

O marco legal no Brasil para atuação no ensino superior se dá mediante a LDB nº Lei n. 9.394/96 que define as diretrizes para a educação nacional e o Decreto nº 220/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino. Contudo, esses marcos legais deixam uma lacuna quando não explicitam de forma clara as

orientações para a formação de professores universitários que atuam nesse nível de ensino (Pachane; Pereira, 2004).

Na trajetória da LDB, podemos constatar que o primeiro projeto de lei, apresentado por Octávio Elísio à Câmara dos Deputados em Brasília no ano de 1988, estabelecia, em seu artigo 54, que as condições para o exercício do magistério no ensino superior seriam “[...] regulamentadas nos estatutos e regimentos das respectivas instituições de educação” (Saviani, 2016a).

Paralelamente a esse projeto que circulava na Câmara, o então senador Darcy Ribeiro apresentou novo projeto de lei integral da LDB, em que propunha no art. 74:

[...] a preparação para o exercício do magistério superior se faz em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias de ensino (Saviani, 2016a, p. 160).

Em um processo de enxugamento do texto da LDB, além das possíveis pressões feitas por diversos setores da sociedade, cujos interesses podem ser contrariados com a exigência de maior qualificação docente, entre outros cortes desnecessários, foi omitido o texto final do artigo da LDB: a necessidade de formação didático-pedagógica do professor universitário, passando a constar apenas no artigo 66 que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á a em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (Pachane; Pereira, 2004).

Entendemos que, a LDB não concebe um processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como preparo para o exercício no magistério superior, resumido este à titulação acadêmica. Fato que pode estar relacionado aos modelos de formação de professor que se constituíram historicamente. A partir desse contexto, Saviani (2008b), faz referência à formação do educador e aponta a existência de dois modelos de formação de educador, um que ele chama modelo dos conteúdos culturais cognitivos e o outro modelo didático-pedagógico. De acordo com o autor, no primeiro modelo, o professor é aquele que domina os conteúdos das disciplinas, não há preocupação didático-pedagógica. A questão didático-pedagógica se resolve por consequência na experiência prática, não sendo objeto de formação sistemática.

Ainda de acordo com Saviani (2008b), na universidade, via de regra, prevalece o entendimento de que o professor precisa dominar os objetos de ensino,

ou seja, para ser professor de determinada disciplina tem que dominar tal disciplina. O como se ensina, a forma, decorreria do próprio conhecimento, conforme o princípio “quem sabe, ensina”. Se aprendeu, por exemplo, enfermagem em clínica cirúrgica, sabe ensinar enfermagem clínica cirúrgica. Garantida a condição básica do o que ensinar, o como ensinar (a forma) será adquirido na própria prática, seguindo-se o princípio do aprender fazendo.

Diversamente, o modelo didático-pedagógico argumenta que o professor, para ser tal, necessita ter conhecimento específico no aspecto didático-pedagógico. No entanto, tradicionalmente na história da educação europeia, presenciou-se a questão pedagógica fazendo algum sentido para o professor primário, mas não para o professor secundário, muito menos para a formação no ensino superior.

No Brasil, de acordo com a LDB, contemplou-se a formação de professores para o ensino primário por meio das Escolas Normais Superiores, mantendo-se a formação dos professores secundários nos cursos de licenciaturas. E, no caso do ensino superior, limita-se apenas como preparo para o exercício no magistério superior, resumida à titulação acadêmica, como apontamos anteriormente, condição em que se insere o ensino superior de enfermagem.

Registremos que as DCN/ENF aprovadas em 2001 incluem na organização do currículo tópicos de estudos sobre conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem. No caso das licenciaturas em enfermagem, volta-se para a formação de professores para o ensino na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) em enfermagem e para outros cursos técnicos correlatos da área da saúde, fundamentando-se nas legislações vigentes dos órgãos competentes dirigidas à formação de professores da Educação Básica. Nesse sentido, a formação do professor deve ser orientada por dois campos normativos, um do professor para o Ensino Básico e o outro da formação do professor para Educação Profissional (Brasil, 2001a; Santos *et al.*, 2014).

Entendemos que a legislação não prevê uma formação para ser professor no ensino superior. Há apenas o destaque que os professores serão preparados em programas de pós-graduação, de preferência mestrado e doutorado, sem dizer como e de que forma essa formação poderá ser desenvolvida. Não obstante, os programas de pós-graduação *strictu sensu* possuem a função de formar o mestre e o doutor em pesquisador na área escolhida, e, não necessariamente, professor.

Nessa linha de raciocínio, inferimos que a LDB não concebe o ensinar no ensino superior como um processo de formação, mas sim, como uma preparação do exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente em pós-graduação *stricto sensu*.

Porém, o ingresso na carreira do magistério superior via concurso público de provas e títulos exige a comprovação da competência técnico-científica em detrimento da comprovação da formação didático-pedagógica. Desse modo, os professores do ensino superior, em particular os formados em cursos de bacharelado, em sua maioria, como é o caso da enfermagem, mesmo sem receber qualquer formação para o exercício da docência, têm exercido as atividades próprias da docência sem nenhum conhecimento pedagógico, o que torna mais difícil o enfrentamento aos obstáculos, chegando a gerar descontentamentos no processo ensino-aprendizagem nas universidades (Rosemberg, 2000).

Entendemos, portanto, que a formação de professores para o ensino superior não está regulamentada sob forma de um curso específico como nos outros níveis. De um modo geral, a LDB admite que a base docente desse nível de ensino seja preparada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mas não de forma obrigatória. O que percebemos no seio da referida normativa é uma significativa lacuna no que concerne ao campo da formação didático-pedagógica dos professores do ensino superior.

Nesse sentido, diante da falha observada, temos um grande desafio: o combate às contingências das políticas de formação de professores defensoras de concepções hegemônicas, fundamentando práticas pedagógicas alinhadas à ordem vigente ou adaptadas às mudanças e exigências do mercado. A despeito desse lapso, acreditamos que ele possa ser enfrentado e preenchido por uma possibilidade de formação de professores na contramão da ordem existente, com iniciativa institucional que aponte, a partir das contribuições de concepções pedagógicas contra-hegemônicas, um caminho de resistência ativa.

Seguindo essa linha de raciocínio, com base em Saviani (2019a), entendemos que a formação de professores é de suma importância e deve, sem dúvida, contrapor-se ao processo formativo baseado na lógica neoliberal. Para isso, é essencial adotar os pressupostos de uma concepção teórico-pedagógica que promova uma educação contra-hegemônica. A construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica, como uma concepção teórico-pedagógica crítica, envolve princípios

fundamentais considerados essenciais para a formação de professores em uma perspectiva contra-hegemônica.

Com essa perspectiva, trataremos na próxima seção sobre as concepções teórico-pedagógicas, em especial a teoria pedagógica histórico-crítica, seu método pedagógico e suas contribuições para a formação continuada de professores.

4 As concepções teórico-pedagógicas, a Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições para uma formação de professores no Curso de Enfermagem

Nesta seção, remetemo-nos às concepções teórico-pedagógicas, fazendo uma exposição que inclui o surgimento e a necessidade destas na história da educação e como elas vão se desenvolvendo ao longo do século XX. Demonstramos também as diferentes concepções a partir do pensamento de Saviani, bem como caracterizamos em que constitui uma concepção teórico-pedagógica. Assim, movendo-nos pela história, vamos apresentando algumas concepções com suas bases conceituais, com destaque para as concepções crítico-reprodutivistas que, com suas limitações (no sentido de apontar a crítica ao existente, sem apresentar uma intervenção prática), suscitavam a necessidade de uma pedagogia que se contrapusesse à ordem vigente, isto é, na seara das pedagogias contra-hegemônicas, o que provocou o avanço para uma proposição dialética, a Pedagogia Histórico-Crítica, inspirada no Materialismo Histórico-dialético, por Dermeval Saviani. Com esse propósito, vamos demonstrando seu contexto de surgimento, dando ênfase a seu método pedagógico histórico-crítico e apontando essas perspectivas como um caminho para a formação de professores enfermeiros do Curso de Enfermagem em questão.

4.1 Concepções teórico-pedagógicas

A atividade humana de ensinar, realizada por meio dos processos educativos, desenvolveu-se, tal qual toda prática humana – de forma espontânea, como uma atividade indiferenciada no interior da prática social global. Não obstante, seguindo o desenvolvimento da humanidade, o processo educativo foi se diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado, erigindo-se ao longo da história como forma principal e dominante de educação, por meio da instituição de ensino, com exigências de concepções e teorias pedagógicas, que nada mais são do que formulações ideais encarnadas e constitutivas da própria substância do desenvolvimento da prática educacional, expressando modelos formativos e projetos pedagógicos orientadores do agir educativo (Lavoura, 2020; Saviani, 1996).

Assim, as concepções teórico-pedagógicas constituíram-se, e constituem-se, ao longo da história da educação, a partir das necessidades de se pensar e

produzir formulações teóricas para a prática pedagógica. Uma teoria pedagógica possui sua gênese, seu desenvolvimento, sua consolidação e, até mesmo, suas crises e condições de desaparecimento ou superação, a partir das particularidades históricas dinamizadas pelas contradições da prática social humana (Lavoura, 2020).

As concepções teórico-pedagógicas surgem na história da educação brasileira para orientar e dirigir o modo de realizar o ato educativo e podem ser consideradas, a partir de três níveis de fundamentação ideal da prática educativa e desde a relação da educação com a sociedade. Em relação aos níveis, estes têm pesos diferentes e se combinam diferentemente, conforme variam as concepções: o nível da filosofia da educação, o nível da teoria da educação e o nível da prática pedagógica. Essas concepções de educação podem ser agrupadas em cinco grandes tendências: a concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica, considerada paralelamente à concepção produtivista; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico-crítica (Saviani, 2007b, 2008a).

O nível da filosofia da educação baseado em uma reflexão metódica, profunda e ampla sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo. Já o nível da teoria da educação procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional, que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, expressando as concepções e o entendimento sobre as instituições de ensino (desde a escola até a universidade), sobre a educação e sobre a formação humana (Saviani, 2007b, 2021a).

Quando a teoria da educação é identificada com uma real teoria pedagógica, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, esse nível de teoria da educação se empenha em sistematizar os métodos, os processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir sua eficácia. O terceiro nível é o da prática pedagógica, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo, levando-se em consideração as especificidades das relações ensino-aprendizagem e professor-aluno (Saviani, 2007b, 2021a).

Compreender como se relacionam e se articulam os três níveis de fundamentação apontados anteriormente: filosofia da educação, teoria educacional e

prática pedagógica, no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica, é imprescindível para a apreensão do método pedagógico histórico-crítico. Cumpre destacar que o peso de cada um deles e a maneira como eles se relacionam e se vinculam depende de cada uma das concepções pedagógicas existentes (Lavoura, 2020).

À guisa de exemplo, Saviani (2008a) explicita o caso da Pedagogia Nova, em que o nível da teoria da educação ganha autonomia em relação à filosofia da educação, devendo buscar apoio nas ciências, pois, por meio do método científico, é possível acessar os elementos empíricos que caracterizam a vida dos educandos. A Pedagogia Nova buscou revestir-se do atributo científico, apoiando-se em ciências já instituídas ou procurando tornar científica a pedagogia por meio dos experimentos. A prática pedagógica, tal como se patenteia no escolanovismo, irá valorizar as experiências de vida, os interesses dos educandos, a atividade prática, configurando-se como uma teoria que estabelece o primado da prática sobre a teoria.

Ao contrário dessa preponderância de um dos níveis em detrimento do outro, vamos encontrar concepções pedagógicas, como é o caso da crítico-reprodutivista, em que o nível da teoria da educação evidencia uma extrema carência em termos teóricos, porque, como tributária de uma teoria da sociedade, assimila uma filosofia da educação, que sequer chega a ser desenvolvida. Nessa concepção, inexistente a prática pedagógica. Ressaltemos também o caso da pedagogia tecnicista, em que o nível da filosofia da educação é tomado de empréstimo, de forma indireta e por meio dos pressupostos da concepção analítica da educação, que não tem como objetivo analisar e explicar o fenômeno educativo, tampouco a prática pedagógica (Saviani, 2008a)

Nessa direção, Saviani (2017a, 2007b) postula que uma concepção pedagógica, situada no âmbito mais geral de uma concepção de educação, distingue-se de outra não necessariamente por conter este nível e não aquele, mas, frequentemente, pela maneira como articulam esses níveis e pelo peso maior ou menor que cada um deles adquire no interior da concepção, e destaca que, na concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica, os três níveis se fazem presentes.

De acordo com Saviani (2021a), o que diferencia a concepção pedagógica histórico-crítica das demais é a presença desses três níveis e o modo como eles se articulam, estabelecendo entre si relações recíprocas, de maneira que

cada nível se comporta ao mesmo tempo como determinado e determinante dos demais. Uma importante implicação desse modo de entender a educação é que a prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação, é vista como ponto de partida e ponto de chegada, e sua coerência e eficácia são garantidas pela mediação da filosofia e da teoria da educação. Dessa forma, afirma o autor:

O conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia como teoria da educação busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (Saviani, 2021a, p. 19).

Assim, não se constituem como pedagogias aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade e não têm como objetivo formular diretrizes que orientem a prática pedagógica, como é o caso das teorias, denominadas por Saviani de crítico-reprodutivistas (Saviani, 2011a).

Convém ressaltar uma consideração de Saviani (2019b) ao esclarecer que o fato de as teorias cunhadas por ele de crítico-reprodutivistas não apresentarem alternativa, isto é não fornecerem uma orientação pedagógica para a prática pedagógica, não pode ser considerado, em sentido próprio, como uma limitação, uma vez que jamais tiveram essa pretensão. Trata-se de teorias sobre a educação e não de teorias da educação. Seu objetivo é, pois, compreender e explicitar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática pedagógica.

Ainda na esteira de Saviani (2019b), as teorias crítico-reprodutivistas operaram uma discordância cerrada à hegemonia instalada na sociedade capitalista e assim participam do movimento contra-hegemônico. No entanto, não sendo teorias da educação, elas não são, em sentido próprio, pedagogias. Com efeito, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia, como já foi explicitado anteriormente.

Destarte, no que diz respeito à relação da educação com a sociedade, as concepções teórico-pedagógicas são consideradas em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido de conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente.

As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo e são chamadas de pedagogias hegemônicas. As segundas correspondem aos interesses dos dominados, situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico. Na sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante, e as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento dos trabalhadores.

Ao longo da história da educação brasileira, as concepções teórico-pedagógicas estão distribuídas com base em uma noção de predominância ou hegemonia, em que cada período corresponde à predominância de determinada concepção pedagógica, sendo que isso diferencia os períodos entre si. Obviamente, que essa periodização não exclui as ideias não predominantes, mesmo aquelas que jamais puderam sequer aspirar a alguma hegemonia. É o caso, por exemplo, das concepções libertárias, que tiveram um papel importante na pedagogia do movimento operário, especialmente nas duas primeiras décadas do século XX (Saviani, 2005).

No que se refere ao movimento operário, cabe observar seu desenvolvimento no decorrer da Primeira República sob a égide das ideias pedagógicas socialistas, na década de 1890; e dos ideários anarquistas (libertários) e comunistas, nas duas primeiras décadas do século XX (Saviani, 2005).

Os quadros libertários provinham basicamente do fluxo migratório e expressavam-se por meio da criação de um número crescente de jornais, revistas, sindicatos livres e ligas operárias. A educação ocupava posição central e expressava-se em um duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas. As ideias anarquistas originavam-se dos estudos de autores libertários que deles extraíam conceitos educacionais, como o de educação integral, oriunda da concepção de Robin, e o de ensino racionalista, proveniente de Francisco Ferrer (Saviani, 2019a).

Tais ações, entretanto, não ficavam apenas no estudo das ideias, pois os referidos anarquistas buscavam praticá-las por meio da criação da universidade popular, centro de estudos sociais e escolas modernas. A partir dos anos 20, com o desenvolvimento da experiência soviética, a hegemonia do movimento operário foi se transferindo dos libertários para os comunistas, haja vista que, em 1922, é

fundado o Partido Comunista do Brasileiro (PCB). O PCB também se dedicou à educação política e formação de quadros, mas, como os demais partidos operários, socialistas, e centro-socialistas, não chegou propriamente a explicitar sua concepção pedagógica (Saviani, 2019a).

Provavelmente isso se deveu à mudança de rumo do movimento revolucionário diante do fracasso das tentativas de revolução no Ocidente, em que se afastou a possibilidade de uma revolução internacionalmente conduzida e a revolução assumia um caráter nacional, orientação assumida pelo PCB na forma da participação na revolução democrático-burguesa como condição prévia para se colocar, no momento seguinte, a questão revolucionária socialista (Saviani, 2019a).

É nesse contexto que o PCB integra, por meio de seu braço legal, o Bloco Operário-Camponês, no processo que desembocou na Revolução de 1930, tendo liderado, em 1935, a Aliança Nacional Libertadora (ANL). Está aí, talvez, uma possível explicação para o porquê de não se ter logrado uma formulação mais clara de uma concepção pedagógica de esquerda por parte dos comunistas. Com efeito, se o que estava na ordem do dia era a realização da revolução democrático-burguesa, a concepção pedagógica mais avançada e adequada a esse processo de transformação da sociedade brasileira estava dada pelo movimento escolanovista (Saviani, 2019a).

Encabeçado pelos renovadores da educação, o pensamento pedagógico brasileiro buscará ancorar-se em bases científicas, elegendo a ciência como a grande aspiração de uma concepção pedagógica que pudesse orientar a reconstrução social do país pela via educacional. É nesse contexto que o Manifesto dos Pioneiros de 1932 irá proclamar que os trabalhos científicos no ramo da educação faziam sentir, com toda sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, quanto nos da engenharia e das finanças (Saviani, 2007c, 2019b).

Com esse entendimento, os renovadores da educação, a exemplo de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira irão empreender reformas no ensino superior, por meio da instituição de universidades nos padrões modernos, na tentativa de estruturação de um campo cultural, tendo como pano de fundo a pesquisa com vistas ao desenvolvimento da sociedade, bem como a formação da classe dirigente (Mendonça, 2000).

Ao longo dos anos 30 do século XX, o movimento renovador foi irradiando sua influência por meio da ocupação dos principais postos da burocracia educacional e pela criação de órgãos de divulgação, na busca de sua supremacia no campo educacional, ocupando, por exemplo, postos da burocracia educacional, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que se converteu no principal centro aglutinador e estimulador de experiências de renovação pedagógica (Saviani, 2005).

Cabe ressaltar a hegemonia da Pedagogia Nova na elaboração do projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação de 1961: a orientação majoritária no texto do Projeto de Lei revela a predominância das ideias renovadoras. Assim, essa concepção vai alargando seu espectro de atuação, a par da ação do INEP, e por meio da fundação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1951 e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em 1955, articulando os centros regionais de pesquisa (Saviani, 2005).

Entretanto, no final da década de 1950 e início de 60, o modelo renovador vai demonstrando seu esgotamento, o que se evidencia pelo fato de que as experiências dessa concepção pedagógica se encerram ao final dos anos 1960, quando também é fechado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os centros regionais a ele vinculados. No interior dessa crise, articula-se a concepção teórico-pedagógica tecnicista, de base produtivista, que se tornará dominante na década seguinte, assumida como orientação oficial do grupo dos militares tecnocratas, que passou a constituir o núcleo do poder a partir do golpe militar-empresarial de 1964 (Saviani, 2005).

Essa concepção produtivista pretendeu moldar todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista que, convertida em pedagogia oficial, foi encampada pelo aparelho do Estado, que procurou difundir-la e implementá-la em todos os níveis de ensino (Saviani, 2005).

Dessa forma, no âmbito da educação, procedeu-se ao ajuste do sistema de ensino à nova situação decorrente do golpe militar-empresarial de 1964, por meio da Lei nº 5540/68 e do Decreto nº 446/69, no que diz respeito ao ensino superior. Buscou-se imprimir uma nova orientação pedagógica inspirada na teoria do capital humano, manifestada com plena clareza na Lei nº 5.540/68, erigindo, como base de toda a reforma universitária educacional, os princípios da racionalidade e produtividade (Saviani, 2019b).

Formulada por Theodore Schultz, a teoria do capital humano foi desenvolvida a partir dos anos 60, sendo saudada como a cabal demonstração do “valor econômico” da educação, que passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero item de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção (Saviani, 2019b).

Na década de 1970, junto à concepção produtivista e à predominância tecnicista, surgiram estudos empenhados em fazer a crítica do ensino dominante, pondo em evidência as funções reais da educação que, entretanto, era acobertada pelo discurso político-pedagógico oficial (Saviani, 2019b).

Podemos observar que o clima de denúncia dos problemas educacionais que mobilizava os profissionais da educação, no fim da década de 1970, foi substituído pela busca de propostas alternativas para encaminhar os problemas da educação brasileira em consonância com o processo de democratização para além do regime autoritário. Dessa forma, algumas formulações no campo contra-hegemônico vão surgir nessa década, delineadas pelas ideias de Paulo Freire (Educação Popular), pela tradição anarquista (Pedagogia da Prática) e por José Carlos Libâneo (Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos) (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Cabe ressaltar que, a partir da década de 1990, houve uma transmutação destas propostas pedagógicas ditas críticas, que passaram a se alinhar com o quadro hegemônico político e cultural. A exemplo disso, a formulação da Escola Cidadã pelo Instituto Paulo Freire (articulando o Relatório Jacques Delors, Edgar Morin e Paulo Freire), a proposta de Esther Pilar Grossi, denominada de Pós-construtivismo (aliando Piaget, Wallon, Vigotski e Paulo Freire) e a Escola Plural, idealizada por Miguel Arroyo, na rede da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e descendente das pedagogias da prática (referendando os quatros pilares da educação do Relatório Jacques Delors) (Galvão; Lavoura; Martins, 2019; Miranda, 2007).

No que diz respeito à Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, capitaneada por Libâneo na década de 1980, é importante destacar que já existiam grandes diferenças com a Pedagogia Histórico-Crítica, desde a década de 1980. Essas diferenças, num primeiro momento, foram obscurecidas pela busca de união de forças na tentativa de construção de uma pedagogia crítica. Atualmente, estas

diferenças mostram-se de forma bastante acentuada, particularmente no que se refere ao distanciamento entre posições de José Carlos Libâneo e uma perspectiva educacional socialista marxista (Duarte, 2001a).

Ainda na década de 70, sob a influência da concepção crítico-reprodutivista, surge a tentativa de empreender a crítica da teoria do capital humano, para evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração do não reprodutivismo (Saviani, 2011a).

Essa visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, pois, de alguma forma, impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a tecnicista. Tais teorias alimentaram reflexões e análises daqueles que em nosso país se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante. A perspectiva crítica aparecia assim como se fosse dotada de certa homogeneidade em que não se distinguia o reprodutivismo do não reprodutivismo (Saviani, 2011a).

Progressivamente, no entanto, foram tornando-se cada vez mais evidentes os limites da teoria crítico-reprodutivista. Ela se revela capaz de fazer a crítica do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo (Saviani, 2011a).

Com isso, o final da década de 1970 e início da década de 1980 foram marcados pelas teorias que não apenas se constituíam como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapunham. Evidencia-se então a necessidade de se construírem pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dos dominados (Saviani, 2019b).

Segundo Marques e Duarte (2020), essa problemática emerge da insuficiência de uma resposta meramente negativa colocada pelas teorias crítico-reprodutivistas, o que provocou Saviani a avançar em uma proposição dialética para a educação no fim da década de 70. Nesse sentido, explica Saviani (2011a, p. 61):

Diante da insatisfação com essas análises crítico-reprodutivistas, foi avolumando-se a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta de seu caráter contraditório, resultando em orientações em

influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade.

Tal teoria passou a ser denominada histórico-crítica, pois procurava-se reter o caráter crítico de articulação com os condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculando-o, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. A essa teoria, como à pedagogia em específico, interessa refletir os métodos por meio dos quais o aluno irá se apropriar dos conhecimentos. Dessa forma, mais que o acúmulo quantitativo dos saberes, é preciso qualificar o que se ensina e se aprende, como e por quê (Marques; Duarte, 2020; Saviani, 2011a).

É sobre essa pedagogia e seu método pedagógico que iremos tratar na subseção seguinte.

4.2 A Pedagogia Histórico-Crítica e o método pedagógico histórico-crítico

Como já mencionado neste trabalho, é no final da década de 1970 que emergirá um movimento pedagógico que vai responder à necessidade de encontrar uma alternativa à pedagogia dominante em que a saída se mostrará a partir da construção de um novo horizonte para a educação, qual seja, o surgimento de uma teoria pedagógica, que, em primeiro momento, foi denominada de revolucionária e mais tarde será cunhada por seu idealizador, professor Dermeval Saviani, de Pedagogia Histórico-Crítica, indubitavelmente uma das contribuições mais importantes no âmbito pedagógico brasileiro.

O contexto de suas primeiras elaborações, final da década de 1970 e particularmente em 1979, era marcado por uma profunda crise política, econômica e social e intensa repressão pela ditadura militar, que teve início com o golpe militar-empresarial-imperialista, desencadeado em março de 1964, do qual seguiram 21 anos de intensas perseguições, repressões, torturas e mortes. A magnitude da crise, porém, colocava em disputa não apenas dois projetos de educação e de sociedade distintos, mas sim, antagônicos: o projeto do capital e o projeto dos movimentos sociais (Orso, 2023).

Do primeiro, faziam parte, principalmente, os empresários, proprietários de terra, sobretudo, os latifundiários, os setores conservadores ligados às igrejas e aos militares, que se utilizavam do aparato econômico, ideológico, burocrático e repressivo na tentativa de reproduzir as relações, conservar a ordem e manter a

sociedade existente, numa palavra, perpetuar o *status quo* e seus privilégios. Do segundo faziam parte os movimentos sociais populares, representados por uma fração de políticos, lideranças, sindicais, intelectuais, estudantes, religiosos, progressistas, que estavam comprometidos com a superação das desigualdades sociais, com o fim das arbitrariedades, com as transformações sociais e a construção de sociedade justa e igualitária (Orso, 2023).

Nesse contexto, vai se registrar um momento virtuoso de articulação entre teoria e prática da educação e os movimentos em sua plena efervescência, no combate à ditadura militar pelos setores organizados da sociedade civil, identificados com a construção histórica do socialismo. Essa vigorosa onda de ação política e de pensamento engajado dos educadores e estudantes fortaleceu-se e integrou o processo de reconstrução do regime democrático protagonizado por diversos setores da sociedade brasileira (Rosar, 2011).

Estes setores estavam organizados em várias frentes de luta: sindicatos, partidos, centrais sindicais, movimento de trabalhadores do campo, entre outros, destacando-se o Movimento dos Sem Terra (MST), Movimento Eclesial de Base, entidades classistas, científicas e culturais e articulações diversificadas de estudantes, professores e técnicos administrativos em nível local, regional e nacional, tais como a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Associação Nacional de Docentes (ANDES), a Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação (CNTE), a Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (FASUBRA) e entidades representativas de outras categorias de trabalhadores do setor público (Rosar, 2011).

É oportuno destacar, nesse período, o fortalecimento dos movimentos dos educadores, lutando por uma educação pública, crítica e de qualidade, comprometida com a transformação social. Nesta direção, cabe registrar a criação da Pedagogia da Libertação, no final da década de 1950 e início dos anos de 1960 por Paulo Freire, que, ao mesmo tempo em que buscava alfabetizar, estimulava a conscientização dos educandos e a luta contra a pobreza, pela libertação, tendo como base as categorias: opressores, oprimidos, libertação. Todavia, com o golpe de 1964, logo após a instauração da ditadura, Freire é exilado e se interrompe esse esperançoso processo de alfabetização (Orso, 2023).

Pouco tempo depois, entre os anos de 1970 e 1990, Mauricio Tragtenberg se destaca como principal expoente da Pedagogia Libertária, luta contra o

autoritarismo e a ditadura militar, defendendo a autonomia dos alunos, a desburocratização das relações e a autogestão como meio de emancipação. Ainda no período autoritário, no final dos anos de 1970 e início da década de 1980, também surge a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, tendo como principal expoente José Carlos Libâneo, que tecia críticas à Pedagogia da Libertação, por julgar que secundava a transmissão e a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados (Orso, 2023).

De acordo com Rosar (2011), de um modo generalizado, podemos afirmar que sobretudo os anos de 1980 marcaram o crescimento quantitativo e qualitativo do pensamento pedagógico crítico, que se aprofundava, ultrapassando a construção teórica dos períodos anteriores da história da educação brasileira, no primeiro quartel do século XX, deixando entrever fortes indícios da erosão dos fundamentos do liberalismo, a partir das crises do capitalismo enfrentadas no Brasil e na América Latina, em decorrência do processo de endividamento imposto pelos organismos multilaterais de política econômica, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Não obstante, a autora afirma:

[...] Entretanto, embora esse movimento de desconstrução da ideologia liberal tenha se fortalecido, atingindo-se um processo ampliado de difusão do pensamento marxista, principalmente a partir da pesquisa em programas de pós-graduação articulados com os diversos movimentos sociais, o liberalismo resgatou a sua liderança, nas duas últimas décadas do século XX, sob a égide da “nova” ideologia do neoliberalismo (Rosar, 2011, p. 146).

Porém devemos considerar que se viveu um momento promissor, pois como explicita Rosar (2011, p. 147):

[...] Na realidade viveu-se um momento promissor de formulação de uma proposta de educação contra-hegemônica, desenhando-se perspectivas de construção das bases de uma escola inspirada no ideário da pedagogia socialista, durante as Conferências Brasileiras de Educação que se sucederam: I CBE – A política educacional – (1980) – São Paulo; II CBE – Educação: perspectiva de democratização da sociedade – (1982 – Belo Horizonte; III CBE – Da crítica às propostas – (1984) – Niterói; IV CBE – A educação na nova Constituição – (1986) – Goiânia; V CBE – A nova LDBEN – (1988) – Brasília.

Compreendemos em meio a toda essa conjuntura acima referida, que a luta de classe é motor universal da história, que, em meio às contradições, possibilita o desenvolvimento histórico-social por indivíduos singulares e em determinadas condições particulares. Isto nos parece importante e, ao nosso ver, ajuda-nos na compreensão do movimento e da dinâmica em que a realidade se

move na história, ajudando-nos no rompimento definitivo e radical do idealismo travestido em muitas concepções novidadeiras mas que no fundo falsificam e distorcem a realidade. Entendemos, por isso, que o estado de vigilância crítica deve ser permanente.

O contexto mencionado demonstra e se caracteriza por uma grande agitação, inquietação e mobilização popular. E foi nesse cenário de crise, de autoritarismo, de ebulição social, de lutas por mudanças políticas, econômicas e educacionais que se deu o crescimento quantitativo e qualitativo do pensamento pedagógico crítico, o qual tem seu aprofundamento de construção teórica, no final da década de 1970. A realidade social demandava uma nova educação e, por conseguinte, uma nova teoria pedagógica que instrumentalizasse a classe trabalhadora para lutas em defesa de seus interesses (Orso, 2023).

Essa conjuntura, nesse tempo histórico, era de um clima muito fértil no campo dos debates pedagógicos, como explicita Saviani (2011a), no prefácio da 4ª edição do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*:

[...] Os debates expressavam a hegemonia do pensamento progressista, isto é, das ideias de esquerda, não certamente no âmbito da prática educativa, mas seguramente no campo das discussões teóricas. E em nível do pensamento de esquerda, o movimento constitui sem dúvida, a manifestação mais vigorosa. Nessa circunstância, configurou-se uma espécie de “moda marxista” que motivou várias adesões do marxismo no campo educacional. Lutando contra todas as formas de modismo pedagógico, confrontei-me então, com o modismo marxista que implica uma adesão acrítica e, por vezes, sectária a esta corrente de pensamento. Situei-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico, afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava (Saviani, 2011a, p. 19).

As vertentes marxistas em educação situam-se, de acordo com Saviani (2021c) no grupo mais amplo das teorias críticas da educação. Entre as teorias críticas da educação encontram-se aquelas chamadas por Saviani de crítico-reprodutivistas, em que algumas são de inspiração marxista, mas com uma abordagem não dialética da escola, como é o caso de, por exemplo, Louis Althusser. Elas não concebem as instituições de educação escolar e aqui incluímos em todos os níveis de ensino, inclusive o acadêmico ou superior, como instituições marcadas por contradições passíveis de serem exploradas na direção da sociedade capitalista.

À medida que as análises de Saviani (2011a) foram se aprofundando, o autor percebeu que outras teorias, como a da Escola Capitalista de Baudelot e Establet, também não poderiam ser consideradas expressão de visão dialética, pelo

fato de que os autores trabalham as contradições apenas no âmbito da sociedade: não existe uma análise da educação como um processo contraditório. Tais autores entendem a educação escolar como um instrumento exclusivo da burguesia na luta contra o proletariado.

Os autores supra-aludidos consideram as instituições de ensino somente como reprodutoras das relações sociais existentes e não como um local que, por contradição, possa contribuir com a transformação social. Baudelot e Establet, por exemplo, afirmam que a resistência e a ideologia do proletariado surgem de movimentos e lutas populares, não passando pela escola (Saviani, 2011a).

De acordo com Saviani (2011a), mesmo com essa tônica de desvalorização da escola, essa visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica do regime autoritário e a pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista, e de certa forma alimentou reflexões e análises daqueles que em nosso país se colocavam na oposição da pedagogia oficial e da política educacional dominante.

Destarte, foram se tornando cada vez mais evidentes os limites da teoria crítico-reprodutivista. Por mais que buscassem compreender o processo educativo com base nas relações sociais, não conseguiam contribuir com a educação na perspectiva transformadora. Não apresentaram proposta pedagógica em contraposição à pedagogia hegemônica e, por conseguinte, não responderam às queixas dos que almejavam uma alternativa ao quadro educacional estabelecido pelo regime militar (Colares; Arruda; Colares, 2021).

Era imperativa a busca de uma saída. Porém, sem uma saída à vista, o final da década de 1970, como já mencionamos anteriormente, marcado por uma efervescência das lutas sociais empunhadas por vários movimentos, inclusive no campo educacional, é que vai se estruturar a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

A estruturação da PHC resulta dos desdobramentos de todo esse contexto que estamos apontando desde o início desta seção. Essa teoria pedagógica buscou, além de compreender a educação e sua inserção no campo das determinações sociais, considerando seus limites e papéis desempenhados, formular princípios, métodos e procedimentos à prática pedagógica, a fim de subsidiar a educação num processo de transformação social (Colares; Arruda; Colares, 2021).

Uma peculiaridade desse período é que emergiu um esforço coletivo caracterizado pela organização do campo educacional expresso no surgimento de entidades como a Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação (ANPED), criada em 1970, o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), articulado em 1978, com a organização, nesse ano, do Primeiro Seminário de Educação Brasileira, e a Associação Nacional de Educação (ANDE), fundada em 1979 (Saviani, 2011b).

A edição de um periódico dessa última entidade, a Revista ANDE, constituiu-se um espaço importante para a busca de difusão - preferencialmente, junto aos professores das instituições públicas de ensino - das ideias pedagógicas de orientação dialética que vieram a configurar a PHC (Saviani, 2011b).

Foi também nesse período que Saviani iniciou o trabalho com a disciplina Teoria da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cuja programação tinha como objeto o estudo monográfico da Gramsci, buscando extrair desse manancial os elementos teóricos que permitissem compreender de forma crítica os problemas da educação brasileira (Saviani; Martins; Cardoso, 2015).

Segundo Saviani (2011a), a PHC se robustece como uma teoria educacional sistematizada, com a criação da primeira turma de doutorado da PUC-SP, com esforços coletivos para tornar mais clara a sua formulação. Assim o autor designa a tese de Carlos Roberto Jamil Cury, "Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo", defendida em 1979, como um marco teórico importante na elaboração da PHC.

A primeira formulação propriamente pedagógico-metodológica foi efetivada no texto "Escola e Democracia II, para além da curvatura da vara", publicado em 1982 no nº 3 da Revista da ANDE, sendo incorporado em 1983, como capítulo de nº 3 do livro Escola e Democracia, sintetizando uma proposta de inspiração das duas grandes matrizes pedagógicas burguesas: a escola tradicional e a escola nova. A essa proposta, Saviani chamou naquele momento de Pedagogia revolucionária. Dois anos depois, em 1984, Saviani adota a denominação Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011a, 2021c).

Nessa linha de raciocínio, Saviani (2011a, p. 76) assim explicita:

[...] o que eu quero traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em empreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto a concepção proposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a

compreensão da história a partir do desenvolvimento material da determinação das condições materiais da existência humana.

Assim, essa pedagogia entende que o papel educativo do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos se efetiva de maneira mais consistente quanto mais esse ensino esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética. A formação de base do Materialismo Histórico-Dialético é um processo que ocorre ao longo de toda a escolarização, desde a educação infantil até o ensino superior, tendo em vista que o objetivo da PHC é orientar a prática pedagógica dos professores que atuam na educação escolar em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino superior (Duarte, 2016; 2013).

Destarte, de acordo com Saviani (2011a), um dos seus principais esforços foi compreender o processo de escolarização com base no desenvolvimento histórico objetivo, sendo fiel ao seu fundamento filosófico, o Materialismo Histórico-Dialético, analisando e entendendo a questão educacional em meio à captação do movimento objetivo do processo histórico das condições materiais da existência humana.

Nesse sentido, nossa compreensão é que consideramos importante destacar é que esse desenvolvimento histórico nada mais é que o processo historicamente situado, no decorrer do qual os seres humanos produzem sua existência, agindo sobre a natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades.

A existência humana, porém, não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas precisa ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto de uma atividade vital. Isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasceu sabendo produzir-se como homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide então com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007a).

Dessa forma, diante da necessidade de produzir sua existência, os indivíduos o fazem por meio de sua atividade vital, porém precisam formar-se. Logo, não é por demais afirmar que a origem da educação coincide com a própria existência dos homens. Com a consideração de que a maneira de garantir a existência da vida humana também passa pela transmissão de geração para

geração dos conhecimentos dos meios necessários que permitam a produção da existência (Galvão; Lavoura; Martins, 2019; Saviani, 2007a).

É com essa perspectiva que, ao fazer a análise histórica do processo de escolarização, a PHC se empenha em explicitar a problemática do ensino moderno, tendo como pressuposto o caráter histórico e objetivo do desenvolvimento da realidade humana, resultando em explícita defesa da especificidade desse ensino e sua importância como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento universal (Saviani, 2011a).

Por esse viés, Saviani (2011a) delineou a natureza da educação, compreendendo-a a partir da própria apreensão da natureza humana. Se a natureza da educação é ser um processo de trabalho, é preciso então identificá-la com a categoria de produção de trabalho não material, diferenciando-se do trabalho material.

Para Saviani (2011a) o trabalho material é aquele que produz bens materiais e o não material está vinculado à produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, ou seja, refere-se à produção do saber, seja um saber sobre a natureza, seja um saber sobre a cultura, isto é, sobre o conjunto da produção humana, em que se situa a educação como categoria de trabalho não material. Cabe ressaltar que tanto o trabalho material quanto o não material necessitam de um planejamento, pois se trata de atividade, de uma ação adequada a uma finalidade. São, pois, ações intencionais.

Desse modo, pertencendo o ato educativo à categoria de trabalho não material, são os conhecimentos, as ideias, os valores, as atitudes, habilidades e símbolos que interessam, enquanto se faz necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza, o que corresponde à especificidade do processo de escolarização em qualquer nível de ensino (Saviani, 2011a).

Portanto, a produção não material coincide com a produção do saber, não todo e qualquer tipo de saber produzido ao longo da história. Mas o saber objetivo produzido historicamente com base nos conhecimentos advindos das ciências, das artes e da filosofia, uma vez que é este tipo de saber que passa a predominar na sociedade moderna e no processo de escolarização contemporâneo, seja nas escolas, seja nas universidades, formas principais e dominantes da educação, nessa

etapa histórica e que ainda não se esgotou e que corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista (Saviani, 1996).

Esse saber objetivo, metódico, sistematicamente elaborado com base nas ciências, artes e filosofia, que é o objeto específico do processo de escolarização permite que o trabalho educativo cumpra com sua natureza de produzir direta e intencionalmente, nos indivíduos singulares, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, configurando-se como aqueles elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos (Saviani, 2015).

Porém, Saviani (2015) chama a atenção para o fato de que não basta a existência desse saber objetivo e sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, o que implica identificar, organizar, sequenciar e dosar os conteúdos e as formas que melhor possam fazer cumprir a finalidade da ação educativa.

Nesse sentido é que Saviani (2015, p. 287) explicita o objeto da educação:

[...] o objeto da educação diz respeito, por um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Com essa compreensão, entendemos que, para PHC, a educação é vista como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Assim, a PHC se constitui uma teoria pedagógica que opera na materialidade, que atua nas e com as contradições, nos e com os antagonismos de classes, para a superação, indo ao encontro dos interesses dos trabalhadores, expressando, em seu plano pedagógico, o encontro dos trabalhadores com sua teoria pedagógica, do mesmo modo que encontra neles os agentes que podem realizá-la e emancipá-la (Orso, 2021b; 2023b).

Saviani (2021d, p. 106) explicita dessa forma o lado em que se coloca a PHC:

[...] uma das características fundamentais da pedagogia histórico-crítica é que ela se processa claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí seu caráter contra hegemônico inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual.

Sendo assim, é que essa pedagogia é revolucionária e crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Em vez de entender a educação como determinante

principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se sua especificidade, a PHC entende que a educação se relaciona com a sociedade (Saviani, 2021c).

Portanto, é preciso tomar posição de classe, o que a PHC faz sem hesitação nenhuma, alinhando-se aos interesses da classe trabalhadora:

[...] Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre os interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata. [...] a proposta da socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção. Ou seja, do ponto de vista pedagógico, também se trata de socializar o saber elaborado, pois este é um meio de produção (Saviani, 2011a, p. 72).

Com Saviani (2011a), compreendemos que a socialização do saber acima referida diz respeito à natureza, à especificidade e ao objeto da educação mencionados por nós anteriormente. Trata-se, pois, da tarefa desafiante do método pedagógico histórico-crítico possibilitar essa assimilação do saber sistematizado pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam num estágio determinado. Estágio este que é decorrente de toda uma trajetória histórica.

Em outras palavras, isso nos remete às questões do método educativo, e, no caso, ao método da PHC. Essa concepção apresenta abstrações teóricas sobre o caminho a ser considerado na elaboração coletiva da prática educativa, tendo como referência central a prática social ou as relações sociais concretas. A prática social tomada como referência organizadora do processo metodológico da atividade pedagógica implica um posicionamento sobre a relação entre processo de escolarização e sociedade, indicando a necessidade de compreensão sistemática sobre o modo social de produzir e reproduzir e a função que desempenha o ensino em todos seus níveis, nas formações sociais (Abrantes, 2018).

Não é por demais acentuar que a PHC se fundamenta no reconhecimento de que a educação atual se produz na sociedade de classes e consequentemente no contexto de luta de classes. Dessa forma, insere-se metodologicamente como uma prática posicionada nessa luta de classe, vislumbrando constituir-se como

instrumento orientador da classe trabalhadora nos seus anseios por uma educação de qualidade.

O antagonismo entre capital e trabalho, a necessidade de formação diferenciada da formação de trabalho decorrente do modo de produção capitalista, a desigualdade substancial nas condições de vida, a dualidade de projetos educativos para diferentes classes sociais indicam uma situação do fazer educativo em que o método pedagógico da PHC se caracteriza como expressão do compromisso com a necessidade histórica de formar pessoas que pensem e transformem a sociedade. Pessoas que produzam relações sociais libertadoras (Abrantes, 2018).

Nessa linha de raciocínio, em oposição às teorias pedagógicas existentes, para as quais não carece a preocupação com o tipo de educação e com o que se ensina, desde que é claro, impliquem a manutenção da realidade social, a PCH pressupõe tanto o conhecimento de sua teoria e dos conteúdos escolares, quanto o domínio do método do Materialismo Histórico-Dialético, o compromisso com a superação da sociedade existente e o domínio das formas mais adequadas ao ensino, ou seja, ao seu método pedagógico histórico-crítico (Orso, 2023).

Seguindo essa perspectiva, a fundamentação teórica da PHC, nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos, políticos e sociais, se propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma de sociedade atual dominada pelo capital (Saviani, 2021a) é, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta se inspira. Aquilo que está em causa é a construção de perspectivas para uma concepção pedagógica em consonância com uma concepção de mundo e de homem própria do Materialismo Histórico-Dialético.

Assim é que o método pedagógico está sistematizado a partir de um dos textos fundantes de Marx, como explicita Saviani (2021c, p. 59):

[...] “Também é fácil perceber de onde retiro o critério de cientificidade do método proposto. Não é do esquema indutivo tal como fórmula Bacon, nem do modelo experimentalista ao qual se filia Dewey. É sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no “método da economia política” (Marx, 1973, p. 228-240). Isso não quer dizer, porém, que eu esteja incidindo na mesma falha que denunciara na Escola Nova: confundir o ensino com pesquisa científica. Simplesmente estou querendo dizer que o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples” constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos

conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Dessa forma, no método pedagógico da PHC, a mediação da abstração ocorre no campo do processo de escolarização a partir do desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. Essa é a defesa que a PHC incessantemente busca fazer: o ensino deve propiciar processos de abstração do pensamento a partir do desenvolvimento da teoria e dos conteúdos de ensino (Lavoura; Marsiglia, 2015).

A elevação do pensamento empírico ao pensamento teórico – este superando aquele por incorporação, portanto, dele se valendo como parte de um processo mais amplo e complexo de apreensão do pensamento – não ocorre de maneira natural, espontânea, mas sim, pressupõe a exigência de situações planejadas e organizadas, tornando ímpar o processo de ensino (Lavoura; Marsiglia, 2015).

Como já mencionado neste texto, a prática social é a questão central da PHC, notadamente, considerando-a ponto de partida e ponto de chegada da prática pedagógica. Cabe destacar que essa relação entre ponto de partida e o ponto de chegada reflete o momento dialético inerente ao método de Marx, como descrito no método da economia política, está presente em todo o encaminhamento da proposta e exige do planejamento de ensino a pontuação dos conteúdos que possibilitem aos alunos a visão de totalidade dos fenômenos da prática social, analisados em sua história (Lavoura; Marsiglia, 2015).

Não é por demais lembrar que, ao compreender a ação pedagógica como ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2011a), a PHC, interessada em articular o ensino com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação seu método de ensino, eficazmente. Dessa forma, situa-se para além dos métodos tradicionais e novos, visando superar, por incorporação, as contribuições dessas duas tendências pedagógicas (Saviani, 2008a).

Assim, seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta o interesse dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos

conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos de processos de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2021c).

Orientado por essas preocupações, a PHC procurou construir seu método pedagógico que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a prática social (Saviani, 2008a).

Assim, ancorados em Saviani (2011a), nós entendemos que, nessa perspectiva, a prática pedagógica irá configurar-se como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e não intencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica. Nesse sentido, eleva o pensamento empírico ao pensamento teórico.

De acordo com Martins (2011), o pensamento teórico é pré-requisito para a transformação criativa da realidade. Visa ao futuro, a partir de possibilidades concretas do presente. Ocorre, porém, que esse tipo de pensamento é uma conquista do desenvolvimento, uma vez que todo pensamento, em suas origens, é empírico.

Tal superação não ocorre espontânea e naturalmente. Ela precisa ser provocada e, portanto, coloca-se na dependência de condições planejadas e organizadas em face desse objetivo. Logo, a efetivação da possibilidade de superação do pensamento empírico em direção ao teórico não se constitui à margem das condições culturais e materiais de desenvolvimento das funções psicológicas e, da mesma forma, das condições educacionais disponibilizadas – dado que reitera a importância ímpar do ensino escolar sobre dimensões qualitativas (Martins, 2011).

Portanto, a posse, por parte de cada indivíduo particular, dos atributos humanos, no que se incluem as plenas possibilidades do pensamento, é processo socialmente dependente. Para isso ocorrer, contudo, demanda que forças objetivas operem a esse favor. Tal como postulado pela PHC, operar nessa direção é a função precípua da educação escolar em todos os níveis de ensino, a quem compete a tarefa de ensinar, isto é, de promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível (Martins, 2011).

A esse respeito, de acordo com Saviani (2008a), o processo de mediação no método pedagógico da PHC, objetiva-se nos momentos intermediários do

método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução de problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos da prática pedagógica.

Assim, para Duarte (2016), ao postular que a tarefa do ensino é a socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento, a PHC tem por objetivo a formação das bases para difusão do Materialismo Histórico-Dialético como concepção de mundo. Nesse sentido, a adoção dessa pedagogia não deve limitar-se à busca de maneiras de se aplicar o método pedagógico da PHC ao ensino de cada tópico ou unidade dos conteúdos escolares e acadêmicos. A descoberta das formas mais adequadas de levar os indivíduos a se apropriarem dos elementos culturais necessários a sua humanização é uma tarefa que, para ser bem-sucedida, requer clareza sobre o que justifica, em termos de concepção de mundo, a defesa do ensino dos conteúdos clássicos para a PHC. Sem essa compreensão da relação entre o ensino dos conteúdos clássicos e o processo de transformação da concepção de mundo, torna-se um enigma o fato de Saviani ter definido a catarse como um momento decisivo do método pedagógico de ensino da PHC.

A partir dessa visão pedagógica, inspirada no processo de conhecer de Marx, que estuda os processos da vida real, de forma a explicá-los cientificamente e ao mesmo tempo enraizado na prática social, Saviani apresenta os cinco momentos intermediários da mediação do método pedagógico histórico-crítico simetricamente àqueles correspondentes aos esquemas propostos por Hebart (Pedagogia Tradicional) e Dewey (Pedagogia Nova) (Saviani, 2008a). Explica Saviani (2021c, p. 56):

[...] Os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade. Os métodos que preconizam mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. Enquanto no primeiro caso professor e alunos são sempre considerados em termos individuais, no segundo caso professor e alunos são tomados como agentes sociais.

Assim, Saviani (2021c, p. 56) continua:

[...] “Assim se fosse possível traduzir os métodos de ensino que estou propondo na forma de passos à semelhança dos esquemas de Herbat e de Dewey, eu diria que o ponto de partida do ensino não é a **preparação** dos alunos cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a **atividade** que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo) que é comum a professores e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim

como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor de um lado e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos chamar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético.

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária, uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética, uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (Saviani, 2021c).

O segundo passo não seria a **apresentação** de novos conhecimentos por parte do professor (Pedagogia Tradicional) nem **o problema** (Pedagogia Nova). Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a este segundo passo de **problematização**. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar (Saviani, 2021c). Segue-se **o terceiro passo**, que não coincide com a **assimilação** de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (Pedagogia Tradicional) nem com a coleta de **dados** (Pedagogia Nova), ainda que por certo envolva transmissão e assimilação de conhecimentos, podendo, eventualmente, envolver levantamento de dados. Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor (Saviani, 2021c).

Dizemos transmissão direta ou indireta, porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, este terceiro passo de **instrumentalização**.

Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (Saviani, 2021c).

O quarto passo não será a **generalização** (Pedagogia Tradicional) nem a hipótese (Pedagogia Nova). Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. A este quarto passo chamou-se de **catarse** (Saviani, 2021c).

A catarse na acepção gramsciana indica a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do objetivo ao subjetivo e da necessidade à liberdade. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social (Gramsci, 1978; Saviani, 2021c).

O quinto passo, finalmente, também não será a **aplicação** (Pedagogia Tradicional) nem a **experimentação** (Pedagogia Nova). O ponto de chegada é a própria **prática social**, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica (Saviani, 2021c).

Podemos concluir que, pela mediação da prática pedagógica, a compreensão e a vivência da prática social passaram por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela **mediação** da ação pedagógica. E uma vez que somos, como agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da

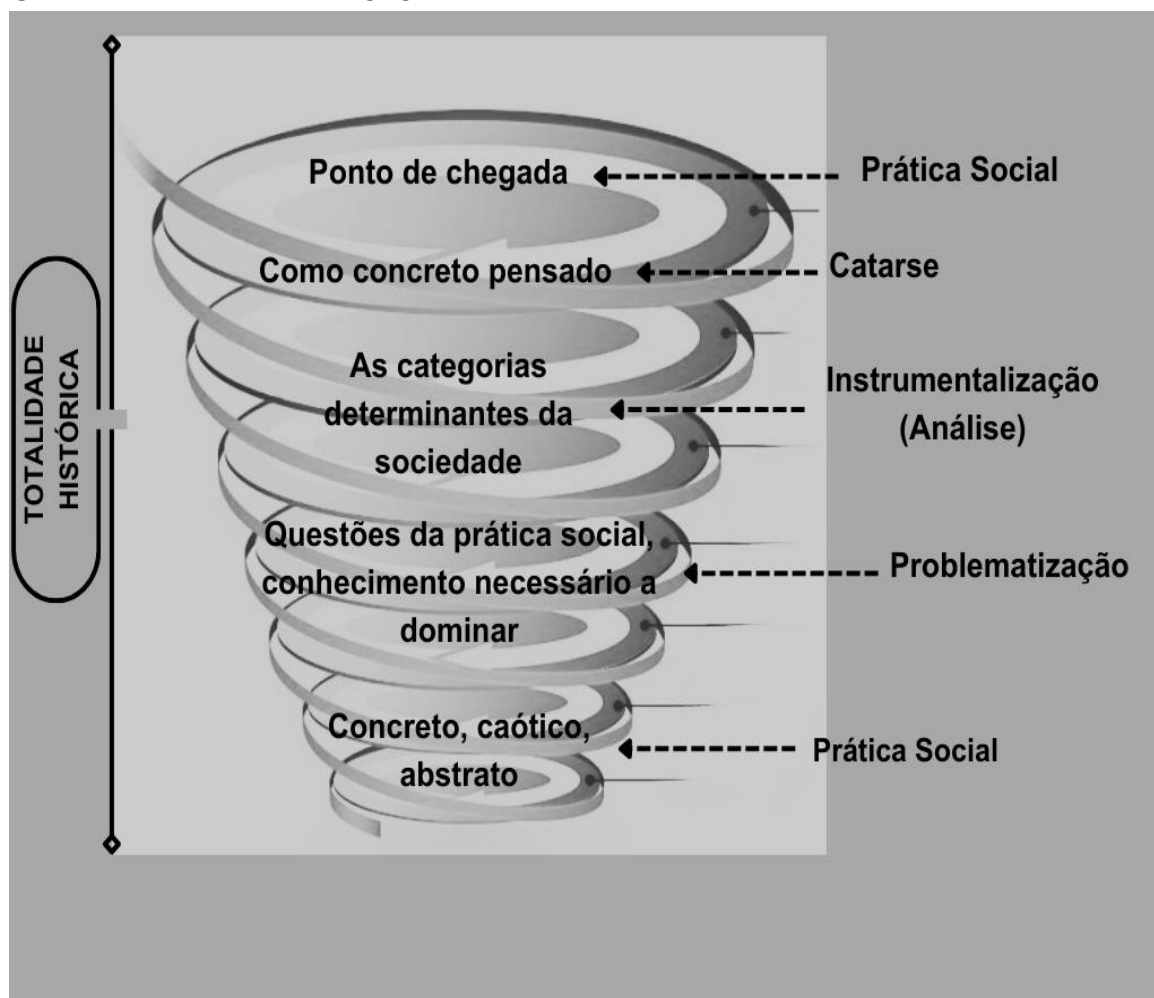
prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (Saviani, 2016b).

É preciso manter sempre presente o caráter dialético desse processo pedagógico em sua relação com a prática social. Sendo mediação no interior da prática social. Isso significa que a prática pedagógica se põe objetivamente como uma modalidade da própria prática social. Portanto, é preciso evitar a interpretação formal e mecânica dessa relação. Ou seja: é uma leitura equivocada aquela que considera que a atividade pedagógica parte da prática social no sentido de que os educandos se encontram atuando na prática social e, diante dos problemas enfrentados (entendamos aqui os problemas na sua acepção própria, isto é algo que precisa ser resolvido), eles saem da prática e iniciam atividades educativas para realizar os estudos necessários para compreendê-la, após o que, uma vez tendo uma nova compreensão, voltam à prática para desenvolvê-la com nova qualidade (Saviani, 2016b).

Seguindo essa linha de pensamento e com base em Saviani (2016b), compreendemos que a prática pedagógica, como parte integrante e inseparável da totalidade da educação, é uma modalidade da própria prática social, da qual nunca se desvincula. Nesse sentido, os educandos atuam como agentes dessa prática, e, por meio da mediação pedagógica, conseguem aprimorar a qualidade de sua atuação, tornando-a mais coerente, consistente e eficaz em relação ao objetivo de transformar a sociedade. Essa transformação se dá na luta contra a classe dominante, que busca perpetuar a atual estrutura social. Assim, trata-se de um único processo indivisível, que se desenvolve através de seus próprios movimentos constitutivos.

Dessa forma, não se trata de uma sequência lógica ou cronológica: é uma sequência **dialética**. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de processo em que esses elementos se interpenetram, desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 - O Método Pedagógico Histórico-Crítico em seu Movimento Dialético



Fonte: adaptação a partir de Menezes (2022, p. 269). O método em Marx: um estudo sobre o presente como síntese de múltiplas determinações.

Nesse sentido, a defesa deste trabalho é na direção dessa concepção teórico-pedagógica como perspectiva que possibilite um ensino em enfermagem, que esteja para além da formação nos indivíduos das disposições adaptativas às demandas sociais, mas que produza de forma intencional em cada estudante de enfermagem, na sua singularidade, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, permitindo a combinação de competência técnica com compromisso político, em busca da forma mais adequada para atingir tal fim, o que exige uma formação de professores baseada na perspectiva histórico-crítica.

A partir de Saviani, Martins e Rezende (2020), compreendemos que para tal o enfermeiro professor precisará de uma formação que o leve a dominar uma visão histórica abrangente, que contemple o surgimento e o desenvolvimento da sociedade, bem como as tendências de sua transformação, alinhando-se às análises

propostas pelo marxismo. Somente com esse entendimento, o professor estará apto a formar novas gerações sob a perspectiva histórico-crítica

Cada momento do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) exige uma formação docente que qualifique os pressupostos epistemológicos essenciais ao desenvolvimento da prática pedagógica, tanto no processo de escolarização em geral quanto no ensino superior de enfermagem em particular. Não se trata apenas de contextualizar temas e conteúdo de enfermagem. A instrumentalização, nesse contexto, é um atributo que demanda rigor metodológico e compromisso político, fundamentais para uma formação docente sólida e eficaz.

Para Saviani (2011a), no caso da contextualização, sem uma fundamentação epistemológica, há grande chance de limitar o conhecimento do aluno. Essa limitação pode acontecer, pois o professor, muitas vezes, procura aproximar do cotidiano dos alunos os problemas da prática social. Nesse sentido, o professor permanece na cotidianidade, não tendo recursos de conteúdo e experiência técnica para a instrumentalização do aluno.

Compreendemos, portanto, a importância de uma formação docente sólida e do conhecimento aprofundado que o professor deve ter sobre o processo didático-pedagógico, conforme as exigências dessa instrumentalização. Nessa linha, Saviani (2011a) afirma que, para o aluno acessar o conhecimento científico, o professor precisa compreendê-lo como um aluno concreto. Isso significa que, como síntese das relações sociais, o aluno está inserido em uma sociedade que impõe a necessidade de dominar esse tipo de conhecimento. Segundo o autor, o que é relevante para o aluno está diretamente relacionado a suas condições concretas, nas quais ele se encontra sem ter escolhido. Já o aluno empírico, à luz do método materialista histórico-dialético, possui interesses que, muitas vezes, não coincidem com os interesses do aluno concreto.

O aluno concreto exige ser compreendido como síntese de múltiplas determinações, concretamente forjado na realidade histórica, política e social de seu grupo familiar e de classe. O empírico diz respeito ao que é acessível ao nosso campo perceptual e sensorial. Portanto, a empiria é uma abstração que não demonstra as múltiplas determinações formadoras da unidade da diversidade, diferentemente do concreto, em que as relações são compreendidas na síntese (Saviani, 2011a).

Dessa forma, colocamos a questão do conhecimento e a mediação do professor. Pois o professor, como alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão aos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento desenvolvido socialmente (Saviani, 2011a).

É importante destacar que, no processo de mediação, há uma diferença entre a forma como o professor e o aluno se relacionam com a sociedade e o processo educativo. Conforme Saviani (2021c), o aluno se relaciona de maneira predominantemente sincrética, enquanto o professor o faz de forma sintética. O objetivo do processo pedagógico é que, ao final, o aluno possa se aproximar dessa relação sintética com o conhecimento e a sociedade, como ocorre com o professor.

Para Saviani (2011a) é em tal contexto que se deve considerar a relação entre conteúdo e forma. Do ponto de vista teórico, forma e conteúdo relacionam-se. Uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer essa articulação, pois a separação desses elementos é própria de uma lógica não dialética, da lógica formal pela qual se pode separar, pela abstração, um do outro.

Entendemos, por esse viés, que somente superando as formações de corte tecnicista, baseadas meramente em domínio de procedimentos, voltadas para resolução de problemas e vazias de teoria é que poderemos formar professores com domínio da cultura historicamente produzida pelo conjunto dos homens, para assim formarem novas gerações. Para tanto, o caminho é buscar na Pedagogia Histórica-Crítica suas contribuições para uma formação de professores nessa dimensão e densidade, o que iremos desenvolver na seção seguinte.

4.3 Uma formação de professores histórico-crítica no Curso de Enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão: a Pedagogia Histórico-Crítica como caminho

A formação de professores como objeto de estudo integra debates que vieram se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial, a partir da implementação da LDB, promulgada em 1996 (Martins, 2010).

No entanto, essas discussões têm se centrado na formação de professores no âmbito dos cursos de ensino superior, nos conhecimentos

necessários a sua prática, no papel dos mesmos na sociedade, na configuração dos cursos de bacharelados, tecnólogos, licenciaturas, nos polos a serem privilegiados nos cursos. Porém, a preocupação com a formação dos professores universitários das diversas categorias profissionais, em particular do enfermeiro, que atuam na sociedade não tem ocupado espaço nesses debates com a mesma intensidade (Carneiro; Freire; Cavalcante, 2014).

Nessa linha de raciocínio, compreendemos que as questões da formação de professores estão intrinsecamente relacionadas com os determinantes históricos, pois a organização da sociedade voltada para o sistema econômico capitalista promove uma disputa no interior da sociedade, em que as correntes teórico-pedagógicas hegemônicas parecem estar conferindo o rumo ao processo histórico da formação de professores em todas as áreas e níveis de ensino, particularmente nos professores do ensino de graduação de enfermagem.

A esse respeito, com apoio em Martins (2010), entendemos que, ao trazer para o debate a formação de docentes enfermeiros do ensino superior de enfermagem, não podemos preterir da análise dos condicionantes entre a formação do enfermeiro e as demandas hegemônicas da sociedade capitalista, suas determinações e implicações.

Em alguns momentos das particularidades históricas, o ensino de graduação em enfermagem esteve alinhado de forma acrítica a responder às demandas do mercado, realizando um processo formativo, orientado no pragmatismo-utilitário, em consonância com o sistema produtivo, à luz da concepção tecnicista.

Não obstante, o debate sobre a formação dos professores do ensino superior, sobretudo no que diz respeito à legislação, também é evidenciado no ensino de enfermagem em nível de graduação, campo no qual precisamos suscitar o debate, em particular sobre a base epistemológica que deve norteá-lo.

O que observamos é presença de um ensino orientado por concepções teórico-pedagógicas alinhadas às demandas das contínuas estruturas e reestruturas do capital, as quais Saviani (2019b) sintetiza como neoprodutivismo, e suas vertentes, quais sejam: o neoescolanovismo, expresso na pedagogia do aprender a aprender; o neoconstrutivismo, expresso na individualização da aprendizagem e na pedagogia das competências; e o neotecnismo, expresso em

princípios ligados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de qualidade total.

Nessa direção, o debate educacional, bem como o campo da formação de professores, no final do século XX e início do século XXI, vai se caracterizar por uma quase total hegemonia das pedagogias do “aprender a aprender” com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista (Duarte, 2003).

No ensino de enfermagem, as DCN/ENF aprovadas em 2001, fundamentadas na pedagogia do aprender a aprender, e sua contundente expressão na pedagogia das competências, orientando a prática pedagógica do enfermeiro professor, explicita seu excesso de centralidade das competências no método de ensino, incorporadas como exclusivo objetivo e intenção do processo formativo

A pedagogia das competências segue a mesma linha do “aprender fazendo”, da resolução de problemas e do pragmatismo. Ela faz parte da ampla corrente do “aprender a aprender”. Sua particularidade está na tentativa de decomposição desse conceito em uma lista de habilidades e competências, que passam a ser o foco da avaliação, em vez de avaliar a aprendizagem de conteúdos (Duarte, 2010).

A competência relaciona-se com a lógica mercantil, a qual se encontrará, também no final do século XX e início do século XXI, cada vez mais orquestrada pelos organismos internacionais no campo da educação, incluindo o campo da formação de professores. Tais organismos apontam para a associação entre competência individual do docente e a qualidade da educação. Para o Banco Mundial (BM), por exemplo, um trabalhador competente deverá ser capaz de satisfazer as novas exigências do setor produtivo de maneira prática e dinâmica, obtendo eficiência e sucesso nas ações empreendidas (Koga; Guindani; Ferreira, 2017).

Ou seja, um professor competente tal qual o trabalhador do futuro delineado pelos intelectuais, defensores do projeto do capital, precisaria também ser capaz de aprender a aprender e aprender ao longo da vida: ter autonomia a fim de atualizar individual e continuamente seus conhecimentos, suas habilidades e atitudes para corresponder com sucesso e, antes de tudo, às exigências dos postos e do mercado de trabalho (Koga; Guindani; Ferreira, 2017).

Por esse prisma, entendemos que a competência está baseada no critério de lucratividade e da sociabilidade adaptativa às bases materiais de produção que, por sua vez, demandam processos pedagógicos e currículos materializados em conteúdos nos projetos políticos pedagógicos que atendam as demandas da produção material e social da existência a partir das exigências de cada regime de acumulação. Concordando com Martins (2010), entendemos que, nessa linha de raciocínio, a formação de professores assume uma dimensão estritamente instrumental, em função da nova dinâmica do capital e se mostra também esvaziada na sua função de formar cada indivíduo como ser humano, sobrepondo-se o saber-fazer a qualquer outra forma de saber.

Não obstante, de acordo com Martins (2010) citando Silva Jr. e Cammarano Gonzales (2001), essa sobreposição apresenta-se com uma roupagem progressista e sedutora. Tais autores destacam os vínculos entre as reformas educacionais impostas no final do século XX, a construção de competências e a prática social, colocando em questão a dupla face do modelo educacional presente nas diretrizes educacionais em curso no país: se, por um lado, esse modelo exige a construção de conhecimento por meio de uma prática social, dado potencialmente positivo, por outro, pretere a base valorativa dessa prática social, que, no momento atual, constitui-se predominantemente dos valores econômicos do mercado.

Ainda de acordo com Martins (2010), ao destacarem a positividade explícita e a negatividade oculta desse modelo, os autores afirmam a necessária negação da base valorativa sobre a qual se encontra alicerçada a sociedade contemporânea e a formação de seus membros, na determinação da produção de um modelo de competência às avessas.

Um modelo, portanto, que se contraponha ao tipo de saber que assume forma de valor e que é vendido e consumido como qualquer outra mercadoria. Ao ser consumido, até mesmo sob o emblemático slogan do “aprender a aprender”, quiçá próprio de quem nunca pode aprender efetivamente, isto é, que não possibilitou aos indivíduos a conquista da própria autonomia intelectual. E que, igualmente, se contraponha à formação de indivíduos centrada nos ideais de eficácia, eficiência e otimização das performances, voltada para o desempenho pragmático-utilitário e quantificável (Martins, 2010).

Em direção contrária, corroborando com o que diz Martins (2010) advogamos a necessidade de um modelo de formação de professores enfermeiros,

alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos.

Assim é que pensamos ser a PHC um indicativo para a formação de professores enfermeiros. Portanto, colocamo-nos em confronto com posicionamentos que permeiam o campo da educação em enfermagem e que têm se expressado hegemonicamente, não só na direção da formação de alunos, mas que têm sido o norte para a formação de professores.

De acordo com Marsiglia e Martins (2013), a formação profissional deve pautar-se pela organização intencional dos conteúdos desse processo e levar em conta as condições objetivas de sua efetivação. Em se tratando da formação de professores, isso não é diferente, inclusive no caso dos professores enfermeiros do ensino de graduação em enfermagem.

Ainda de acordo com Marsiglia e Martins (2013), o professor, seja em formação inicial ou continuada, deve se preparar para atuar na prática social e esta não é sua prática, como sinalizam as pedagogias do “aprender a aprender”, adotadas e reverenciadas na atualidade, na mesma medida de seu grau de alienação. A prática social é a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico.

Isso é relevante, pois já foi demonstrado neste trabalho que os pressupostos epistemológicos das pedagogias do “aprender a aprender”, por meio da pedagogia das competências, orientam o processo formativo na enfermagem. Esses pressupostos parecem estar na base epistemológica da prática pedagógica do professor enfermeiro, que se vê limitada a problemas cotidianos e busca, nas metodologias, soluções alinhadas a suas predisposições, fundamentadas em conhecimentos tácitos e pragmáticos, moldados pelas demandas do mercado e da produção capitalista, conforme os discursos neoliberais. Esses conhecimentos, desvinculados de uma concepção histórica do ensino, acabam se apresentando como uma empiria pseudoconcreta, como destaca Kosik (1976, p. 15-16).

[...] o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido ... [...] No mundo da pseudoconcreticidade o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e essência desaparece.

Com base no excerto supra, compreendemos que a representação da aparência, da pseudoconcreticidade não é suficiente para que o professor

compreenda a complexa dinâmica do real, ou seja, para que possa desvelar o que está oculto, o que força o professor para a busca do concreto pensado.

Assim, Kosik (1976) vai acentuar a necessidade de destruição dessa aparência, afirmando a importância da dialética materialista nesse percurso, em que o pensamento precisa movimentar-se do senso comum para uma forma científica, ultrapassando os limites da aparência e percebendo que a realidade humano-social é produzida pelos homens que, a partir de sua atividade vital, produzem também sua existência. Isto coaduna com a afirmação de Marx (1998) de que a consciência é o reflexo da realidade e, portanto, o professor precisa conhecê-la, de modo que desenvolva uma prática no sentido de alterar e transformar o próprio ser e a totalidade em que está inserido, ou seja, a prática social.

É nesse sentido que a formação do professor enfermeiro seja inicial ou continuada deve constituir-se num espaço específico para o contato com os conhecimentos, que o leve a analisar o processo de desenvolvimento econômico, político e social da sociedade e a forma como sua prática pedagógica é chamada a desenvolver seu papel no contexto dado.

Com base em Saviani (2011a), entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica ancorada no Materialismo Histórico-Dialético, ao compreender o processo de escolarização em qualquer nível de ensino como um processo fundamental para o desenvolvimento humano, a partir do ensino sistemático dos conteúdos historicamente produzidos e socialmente acumulados, é o caminho para se construir o referido espaço, em que a formação do professor enfermeiro tenha o horizonte para a emancipação humana e consequente compreensão da totalidade histórica em que está inserido.

Dessa forma, ao se apresentar como um modelo teórico que tem o Materialismo Histórico-Dialético como seu fundamento filosófico, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende que o processo de formação deve ser dirigido ao máximo desenvolvimento humano e para todos os indivíduos. Isso porque o que a nossa constituição biológica nos dá, não garante a efetiva humanização. Para nos tornarmos humanos, precisamos nos apropriar daquilo que as gerações anteriores já produziram, incorporaram, superaram, transformaram, o que nos coloca não mais em um mundo natural, mas no mundo da cultura (Marsiglia; Martins, 2013).

Com essa consideração é que Saviani (2015) diz que o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Com base na declaração de Saviani, fica claro que a Pedagogia Histórico-Crítica define a prática pedagógica como uma atividade organizada, planejada e direcionada a um objetivo específico, e não algo à deriva. Isso a diferencia de muitas outras concepções teórico-pedagógicas em voga, como as pedagogias do "aprender a aprender" e "das competências", que valorizam o conhecimento tácito e a construção espontânea do saber docente, frequentemente com um afastamento dos fundamentos teóricos. Contudo, pensamos que a formação de professores sem uma base teórica sólida é inviável.

Duarte (2003), a esse respeito, diz que de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que a formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nos ideários que se tornaram dominantes no campo da didática e da formação de professores; e de pouco ou nada servirá manter a formação de professores na universidades, se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado e subjetivo. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de formadores de professores serem pesquisadores da educação, se as pesquisas em educação se renderem ao recuo da teoria.

Retomando o conceito de trabalho educativo de Saviani, Duarte (2003) diz que é preciso produzir em cada indivíduo singular a humanidade já realizada coletivamente. Ao retomar este conceito, consideramos importante lembrar, segundo Duarte (2013), que o que o trabalho educativo produz é a humanidade do indivíduo, a transformação em indivíduo humano, pois toda pessoa possui, ao nascer, a condição de um ser humano no sentido de que nasce pertencendo à espécie humana. Igualmente, ela é um ser humano ímpar, um ser individualizado por características biológicas que herda geneticamente e que a singularizam como organismo.

Nesse sentido, bastante restrito, toda pessoa nasce como um indivíduo humano. Por outro lado, ela nem é, ainda, plenamente um ser humano, nem plenamente um indivíduo. Ela se tornará um indivíduo e se tornará um ser humano

por meio do processo educativo, que é essencialmente social e cultural: a transmissão da riqueza material e espiritual necessária ao desenvolvimento da individualidade (Duarte, 2013).

Não é demasiado acentuar que isto quer dizer que não nascemos com o essencial de nossa individualidade e de nossa humanidade. Mas aquilo de que precisamos para desenvolver essa individualidade e essa humanidade já existe na sociedade, ou seja, na cultura. Assim, a base da formação da individualidade é a apropriação da riqueza humana tanto em formas materiais quanto em suas formas imateriais (Duarte, 2013).

Precisamos então de um processo de formação que vise a um professor culto, conforme Saviani, em uma entrevista cedida a Martins e Rezende (2020), que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realize uma prática pedagógica profunda de formação dos alunos a ele confiados.

Assim concordamos com Duarte (2003) e nos opomos claramente a algumas perspectivas teórico-pedagógicas que fazem crítica à centralização do saber teórico, científico e acadêmico e enfatizam conhecimentos tácitos, pessoais e subjetivos: a racionalidade técnica e prática como paradigma e a as competências e habilidades como base para a formação de professores.

Essas propostas desqualificam os conhecimentos clássicos como apontado por Martins (2010) e se sustentam pelo descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade e, como já apontado anteriormente, inserem-se num quadro mais amplo de alinhamento dos ideários pedagógicos à estruturação e reestruturação do capital.

Isso nos parece perpassar a concepção pedagógica do curso de enfermagem ora analisado. Nesse sentido, faz-se necessária a sistematização dos conhecimentos específicos da área, bem como conhecimentos filosóficos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos. Conhecimentos estes históricos e que, de acordo com Saviani (2011a), através dos quais se aprende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente. Constituem-se em instrumentos para a compreensão da realidade em que o professor vive e atua como mediadores da relação do professor com sua prática e com a prática social.

Defendemos que a visão amplamente disseminada da ciência como mera instrumentalização técnica e resolução de problemas deve ser superada. É

necessário compreender o conhecimento em ciência da enfermagem em sua articulação com a realidade social e econômica, reconhecendo que fatores econômicos, embora importantes, não são os únicos determinantes na produção, mercado e divulgação desse saber científico.

Além disso, o ensino de graduação em enfermagem deve garantir o acesso ao conhecimento sistematizado, especialmente para os filhos das classes populares. Cabe ao professor enfermeiro organizar esse processo, pois ele é o mais experiente na relação pedagógica, detentor do conhecimento clássico e capacitado para transformá-lo em saber acadêmico e apresentá-lo aos alunos. Portanto, a valorização do processo de formação e do conhecimento é fundamental nos programas formativos de professores enfermeiros, pois são instrumentos essenciais para a formação humana.

De acordo com Saviani (2015), a ideia do saber sistematizado apresentado pela Pedagogia Histórico-Crítica não diz respeito apenas a um rol de conhecimentos previamente definidos e que deverão ser apresentados para os alunos. Torna-se necessário o desenvolvimento de procedimentos para que o conhecimento científico seja pensado, dosado e adequadamente sequenciado e assimilado pelos estudantes, dentro de um determinado tempo, o que se articula à organização de uma proposta metodológica específica pela Pedagogia Histórico-Crítica, que é o método pedagógico histórico-crítico.

Nesse sentido, outro ponto que defendemos neste trabalho é a metodologia dialética de ensino, uma vez que, para viabilizar sua função formadora e contribuir para a formação dos indivíduos, é necessário que a universidade propicie a efetivação de métodos pedagógicos que viabilizem a transmissão e assimilação do saber sistematizado pelos alunos, ou seja, que possibilite o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade a todos os indivíduos. Para tanto, os professores precisam ser formados e formarem por meio de metodologias dialéticas de ensino.

De acordo com Saviani (2011a), uma das tarefas básicas da Pedagogia Histórico-Crítica é a seleção adequada dos conhecimentos (saber objetivo) produzidos historicamente e a conversão desse saber objetivo em saber escolar, acadêmico e, por fim, a configuração de meios (métodos) por meio dos quais os alunos efetivamente assimilem tal saber.

Para Saviani (2011a), embora a Pedagogia Histórico-Crítica tenha a questão dos conhecimentos clássicos como um dos seus pontos centrais, em se tratando do processo de escolarização no nível escolar ou acadêmico, é essencial que observemos de modo cuidadoso a dimensão metodológica no processo pedagógico. Como já citado neste trabalho, trata-se de refletir sobre uma relação entre conteúdo e forma, na qual os métodos (forma) não devam ser concebidos por si mesmos, mas sim, como meios para viabilização de determinados fins, no caso da Pedagogia Histórico-Crítica, de assimilação de determinados conhecimentos (conteúdos) pelos alunos.

Os procedimentos didáticos, por sua vez, são as estratégias utilizadas para concretizar a prática pedagógica, guiada pelo método e com o objetivo de alcançar os resultados de um projeto específico. O método, nesse contexto, refere-se à relação interna entre a teoria e a ação prática que ela orienta. Assim, os procedimentos didáticos se manifestam como partes essenciais do método, estando subordinados a ele. Portanto, é inviável aplicar qualquer método pedagógico sem antes conhecer e dominar profundamente seus fundamentos teóricos e filosóficos (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019).

O método pedagógico histórico-crítico não pode ser compreendido como um procedimento de ensino ou campo linear de atividade, pois se encontra articulado a finalidades específicas e à compreensão materialista histórico-dialética de indivíduo e de conhecimento. Conforme Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 7):

[...] a coerência com a concepção de conhecimento dialético-materialista exige: 1) ultrapassar a apreensão do real em suas manifestações fenomênicas e aparentes tendo em vista superar o subjetivismo especulativo da realidade objetiva, dado que exige a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e aptos a desvelar o real, indo da aparência à essência dos fenômenos; 2) garantir a apropriação do caráter histórico dos fenômenos, a demandar análise dialética da relação entre sujeito e gênero humano, ou seja, operar dialeticamente com as categorias particularidade e universalidade; 3) possibilitar a inteligibilidade acerca do real, posto que o conhecimento se identifique com a reprodução do movimento da realidade objetiva na consciência.

Compreendemos que essa metodologia se constitui, também, em possibilidade de proposta para a formação do professor enfermeiro, sendo sua base o processo dialético que envolve a totalidade, a contradição e o movimento de síntese, análise e síntese. Conforme indica Saviani (2017b), trata-se do movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do

abstrato. De outro modo, a passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise.

O processo formativo do professor enfermeiro, a partir dos momentos do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica, configura-se como um caminho que pode viabilizar a articulação entre teoria e prática e entre conhecimento específico e pedagógico.

Assim, a formação de professores, na condição de processo de formação de trabalhadores, produzirá direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade coletiva e historicamente produzida pelo conjunto dos homens.

Porém a necessidade desse novo projeto de formação exige a identificação da crítica da sociedade capitalista, o reconhecimento da articulação dialética entre educação e sociedade, e a visão histórica do ser humano como princípios que devem fundamentar tal projeto. Tais princípios levam ao reconhecimento de que há um conjunto articulado e sólido de conhecimentos científicos necessários a essa formação, já que se constituem em instrumento técnico e político necessário ao trabalho do professor. Contudo, tal formação requer um processo de análise específico, que deve ser base para a formação do professor enfermeiro, qual seja, a reflexão filosófica.

De acordo com Saviani (2013b, p. 20):

[...] a reflexão é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de avaliar-se, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real. Pode aplicar-se às impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se sobre o seu significado. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E isso é filosofar.

A reflexão filosófica exige radicalidade, rigor e globalidade, métodos determinados e perspectiva de conjunto, e lógica dialética, possibilitando aprofundamento da consciência da situação problemática e um salto qualitativo que leva à superação (Saviani, 2013b).

A transmissão de sólido conhecimento clássico e o desenvolvimento de reflexão filosófica em processos formativos de professores são elementos essenciais para a formação da consciência filosófica, como uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativada e cultivada, e capaz de superar o senso comum, entendido como concepção fragmentada, incoerente, desarticulada, implícita, mecânica, passiva e simplista (Mazzeu, 2011; Saviani, 2013a).

É importante atentarmos para essa questão de que o processo de formação de professores é repleto do senso comum. Os professores ou futuros professores são como sujeitos que, ao longo de sua formação e atuação profissional, relacionaram-se com a realidade da formação e construíram concepções espontâneas sobre o papel do ensino, bem como sobre a melhor forma de realizá-lo e também de aprender. Ao que nos parece esse conhecimento como senso comum se faz presente entre os professores enfermeiros, o que consideramos que deve ser superado no sentido de uma consciência filosófica.

Nesse sentido, defendemos que, com essa consciência, o professor enfermeiro pode analisar e tomar posições claras e fundamentais em relação à sociedade que deseja, ao homem que se quer formar, e à ciência que se entende como objeto do ensino de enfermagem. Dessa forma o professor enfermeiro pode comprometer-se com a formação humanizadora, por meio da transmissão de conhecimento às novas gerações, e com uma nova realidade social.

5 CONSTRUINDO PERSPECTIVAS PARA UMA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA CRÍTICA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM DO CENTRO DE PINHEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Nesta seção, propomo-nos a apontar perspectivas para uma concepção pedagógica crítica para o Curso de Enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão, trazendo a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica com ênfase no pensamento do seu formulador, Dermeval Saviani, e de outros autores que compõem o conjunto de autores na produção coletiva dessa concepção. Inicialmente trazemos alguns apontamentos nos aspectos históricos e ontológicos, caracterizando a relação de identidade trabalho/educação no processo de formação do enfermeiro, ao mesmo tempo em que destacamos a ruptura desta pelo regime de produção capitalista, engendrando concepções pedagógicas que se estruturam a partir do capitalismo e vamos trazendo análises, apontando uma possibilidade para se adotar uma concepção que se contraponha às adaptações das demandas do capital.

Segundo Saviani (2011a), uma concepção teórico-pedagógica enquanto um aspecto ou dimensão da vida social surge e se desenvolve no interior de um modo de produção determinado, devendo também ser colocada e analisada no movimento histórico e contraditório que emerge dos antagonismos sociais.

Nessa perspectiva, Saviani (2009), ao definir a atividade educativa como o ato de produzir, ativa e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que os homens forjaram coletivamente na história, reporta-se explicitamente ao modo de produção, pois entende que do modo como os homens produzem sua existência deriva o modo como se produz a educação.

Assim, os processos de produção da vida social e suas respectivas formas organizativas, só poderão ser por nós compreendidos se tivermos como foco as relações sociais de produção, o que nos permitirá entender os seres humanos, as bases materiais de vida social e as formas de relações sociais dadas em determinados tempos históricos (Marx; Engels, 2007).

Para Marx e Engels (2007), o mundo é um produto histórico, resultado da atividade de toda uma série de gerações. Ao conceber o mundo nessa perspectiva, afirmaram o seguinte pressuposto:

[...] Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos de que só se pode abstrair na imaginação. São

os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica. [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida. [...] Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. [...] Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos (Marx; Engels, 2007, p. 86-87).

Marx (2008, p. 47) postula ainda que:

[...] Na produção social da própria existência humana, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, essas relações de produção correspondem a um grau de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Isso implica pressupor que as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social. Compreender o modo de produção da própria existência humana, com base e fundamento na história, é tarefa da PHC e de educadores que almejam lutar pela transformação social e, para tanto, buscam fundamentar-se nessa teoria pedagógica (Lombardi, 2010).

Nessa perspectiva, na formulação da teoria pedagógica histórico-crítica, Saviani (2009) parte da compreensão do modo como a existência humana vem sendo produzida sob a forma capitalista, procurando identificar os problemas que, uma vez postos por esse modo de produção, exigem a intervenção de uma concepção teórico pedagógica que se contraponha a essa forma de sociabilidade capitalista (Saviani, 2009).

Com a produção da existência humana, surge também a necessidade de cuidar da vida humana para que ela possa continuar. Diante dessa necessidade, as mulheres vão aprender a cuidar, cuidando na relação com outros seres humanos. Dessa maneira, desenvolvendo todos os cuidados e as práticas relativas ao nascimento, ao cuidado às crianças, à amamentação e também aos doentes moribundos, a partir do conhecimento das virtudes profiláticas e curativas das plantas tornam-se “médico do povo”. Esses cuidados constituindo um conjunto de

práticas desenvolvidas por essas mulheres nos domicílios são dirigidos ao corpo concreto, global, não dissociado do espírito e ligado a todo o universo, comunicando-se pelo corpo de quem cuida (Collière, 1989),

Ditas práticas, circunscritas por um saber empírico, intuitivo, eram repassadas de geração em geração a outras mulheres, no intento da continuidade da espécie, da manutenção da vida. Dessa forma, as mulheres apropriavam-se coletivamente dos seus instrumentos e meios de produção do cuidado. Tomando o ser humano como um todo, elas precisavam pensar, estudar cada nova situação que se apresentava. Nesse processo, elas educavam-se e educavam as novas gerações de mulheres. Assim, no decurso da evolução histórica da humanidade, essas práticas de cuidado foram se transformando em ofício (Collière, 1989).

A partir do que nos aponta Collière (1989), presumimos que a produção dessas práticas de cuidado era ao mesmo tempo a formação de suas exercentes, isto é um processo educativo. Isto é, a origem da formação dessas mulheres coincidia, então, com a origem do próprio cuidado. A partir de Saviani (2007a), compreendemos que aqui, nos prenúncios da enfermagem, a relação entre trabalho e educação/formação é uma relação de identidade.

Nessa linha de raciocínio, tomando o conceito de prática social formulado por Trezza, Santos e Leite (2008), podemos constatar aqui também uma enfermagem nascendo já como prática social, ainda não científica, mas independente e confiante nos seus conhecimentos e resultados positivos de suas ações. Ou seja, uma enfermagem como trabalho que cuida de seres humanos em suas múltiplas dimensões, inseridos numa totalidade histórica e dinâmica.

Para essas autoras, a prática social é a ação que se desenvolve em resposta a um interesse e/ou necessidade da pessoa e da sociedade, exercida por seus praticantes sobre o objeto do seu fazer, através da qual estabelecem relações, e aplicam o seu saber como forma de transformar a realidade concreta. Esses praticantes, ao participarem desse processo de transformação, transformam-se também.

Porém na mudança do eixo de produção, determinando o surgimento de um novo modo de produção, com uma nova estrutura social: o modo de produção capitalista, com a sociedade de mercado, a partir da segunda metade do século XIX, com Florence Nightingale, o conjunto destas práticas humanas de cuidar são sistematizadas e institucionalizadas, associadas aos princípios científicos,

constituindo-se num corpo de conhecimentos que dá um novo estatuto para a profissão de enfermagem, sendo altamente favorável à lógica capitalista que se instalava, dentro das contradições que este regime de produção apresentava, nesta particularidade histórica (Trezza; Santos; Leite, 2008).

Tais conhecimentos ganharam especificidade no conjunto de divisão do trabalho social e são reconhecidos como campo de atividades especializadas e necessárias/úteis para a sociedade e que, para o seu exercício requerem uma formação especial, fundamentada em conteúdos produzidos a partir dos saberes historicamente produzidos para fundamentar o agir profissional (Pires, 2009; Trezza; Santos; Leite, 2008).

Dessa forma, é garantido o desenvolvimento da profissão de enfermagem, no âmbito da arte e da ciência. Porém, nesse contexto, de acordo com Trezza, Santos e Leite (2008), a enfermagem parece não se ver como trabalho, como prática social, ainda que continue guardando o princípio histórico de atividade exercida por pessoas, que cuidam de seres humanos em suas múltiplas dimensões.

Segundo as autoras, Florence Nightingale parece distanciar-se dessa intenção, pois ao organizar a prática da enfermagem, ao dividir seu fazer conforme a classe social das mulheres enfermeiras, ao sistematizar o ensino, garantiu o desenvolvimento da profissão no esquema de trabalho proposto pela organização do trabalho capitalista: dividido por tarefa, mal remunerado e com excessiva jornada. Contrário ao desenvolvimento que transformava as enfermeiras em anjos, Florence dava-lhe a condição de trabalho, parte da divisão do trabalho em saúde, subordinado ao médico, serviço socialmente necessário e portanto, prática social. (Trezza; Santos; Leite, 2008).

Essas transformações ocorrem paralelamente ao movimento social de transformação do hospital como local de atendimento às pessoas, retirando esse trabalho do seu local habitual que era o domicílio. Desse modo, a enfermagem profissional ou moderna ancorada no modelo de Florence Nightingale, nasce sob o modo de produção capitalista e se organiza dentro dos seus preceitos, isto é, basicamente dentro do espaço institucional hospitalar, já organizado dentro dos princípios empresariais, onde a divisão parcelar do trabalho garante ao proprietário diretamente ou mediado pela figura do gerente, o controle do processo de trabalho (Lucena *et al.*, 2006; Pires, 1988).

Difundindo-se por todo o mundo, influenciou decisivamente na estruturação do ensino por meio da implantação de escolas de enfermagem e no desenvolvimento da profissão. No Brasil, o modelo de Nightingale de ensino foi organizado e implantado sob a influência das enfermeiras norte-americanas, e os auspícios dos Estados Unidos, por meio de órgãos internacionais como a Fundação Rockefeller (Baptista, 1997).

É importante evidenciar que essa influência, como um elemento conjuntural, compõe o cenário em que se desenvolve a prática de enfermagem no Brasil, e alicerça um corpo de conhecimentos que possibilita sua sustentação. Logo esse processo não ocorre de forma desarticulada da organização mais geral da sociedade, encontrando-se marcado pelas determinações temporais que correspondem exatamente à necessidade histórica dos serviços de saúde, organizados como projeto do capitalismo que se instalava como temos demonstrado ao longo deste trabalho.

Esse conjunto de conhecimentos que irão embasar o processo formativo da(o) enfermeira(o) brasileira(o), bem como a conformação de um processo pedagógico que lhes dão forma, produzidos historicamente a partir de contextos produtivos e economicamente moldados, inicialmente pelo modo de produção taylorista/fordista e suas contradições, seguem-se adaptando às demandas específicas do sistema capitalista e seus desdobramentos, exigindo o engendramento de uma concepção teórico-pedagógica com ênfase no "fazer", o que privilegia um conjunto de conteúdos inicialmente voltados para a repetição de técnicas limitadoras da criatividade das (dos) alunas (os) e focando mais no ensino sobre as doenças do que nas necessidades de saúde concretas ou potenciais dos seres humanos.

Cabe destacar que a produção do conhecimento em enfermagem deve se dar sobre o cuidado, enquanto objeto epistemológico da enfermagem, considerando os seres humanos inseridos numa totalidade histórica e dinâmica, enquanto objetos finais dos exercentes da enfermagem (Leopardi; Gelbeckes; Ramos, 2001). Consideramos que a formação da (o) enfermeira (o) brasileira (o) vai se distanciando desse processo, ficando bastante perceptível a ausência da perspectiva historicizadora.

Caracterizado, porém, pelo pragmatismo-utilitarismo, o ensino da enfermagem brasileira segue sofrendo mudanças à medida em que avançavam (e

ainda avançam) as transformações no sistema de produção, que demandava a transmissão-apropriação de conhecimento tácito como resposta à preparação de mão de obra a fim de, primeiramente, formar profissionais capacitados para garantir o saneamento básico e depois as demandas do mercado hospitalar e, assim, assegurar as condições necessárias para a manutenção do sistema produtivo.

À guisa de exemplo, os conteúdos curriculares ministrados pelos professores da Escola de Formação de Enfermeiras do DNSP eram inspirados no currículo americano, *Standard Curriculum for Schools of Nursing*, voltado para o alto grau de habilidade técnica. E o bom ensino era demonstrado pela capacidade de o aluno se adaptar e aplicar seus conhecimentos em novas situações. Há uma ligação direta com as exigências da base material de produção, que condiciona a geração de conhecimento. Assim, as relações sociais do modo de produção capitalista vão influenciando diretamente as mudanças no ensino da enfermagem brasileira. À medida que essa base material se transforma, o ensino também se adapta.

Compreender então o movimento da base material estrutural da sociedade no Brasil — desde uma economia inicialmente sustentada pelo comércio internacional, passando pelo desenvolvimento do capitalismo nacional com a promoção da atividade industrial, até o avanço avassalador do setor privado rumo a um capitalismo associado ou dependente — nos permite trilhar um caminho seguro. Esse percurso nos possibilita identificar que o conhecimento produzido e suas formas de socialização, em cada estágio de avanço do capitalismo e suas condições de hegemonia, estão diretamente conectados a essa base material de produção em sua particularidade histórica.

Portanto o conhecimento dessa realidade, o modo e a possibilidade de conhecê-la dependem, afinal, de uma concepção, explícita ou implícita, sobre a mesma. Nesse sentido, o questionamento sobre como se pode conhecer a realidade é sempre precedido por uma questão mais fundamental: que é a realidade? (Kosik, 1976).

No que diz respeito ao referencial teórico-metodológico que adotamos para desvendar a concepção teórico-pedagógica do Curso de Enfermagem, pensamos ser seguro para uma compreensão do real em seus determinantes históricos e materiais e em sua intencionalidade, a partir do entendimento do funcionamento da sociedade em que vivemos. Isso porque a análise de um objeto em sua totalidade histórica pressupõe compreender como essa sociedade opera, e

como tal objeto se desenvolveu na evolução histórica dessa sociedade até o presente momento. Somente assim poderemos nos mover de forma crítica dentro desse contexto e mobilizar os elementos transformadores contidos em seu processo histórico de construção, que, de maneira contraditória, podem parecer confusos à primeira vista.

Nessa perspectiva, é necessário distinguir uma coisa da outra, ou seja, a realidade não se reduz ao fenômeno e não pode ser compreendida se nosso pensamento se mantiver apenas no nível dos fenômenos. É preciso partir deles e ir além deles, encontrando caminhos que nos revelem os processos mais profundos e essenciais que geram o movimento da realidade. Os fenômenos, segundo Kosik (1976), revelam e escondem esses processos essenciais, isto é, ao mesmo tempo em que o fenômeno indica sua essência, também a esconde/oculta.

Para Kosik (1976), na imediatez do cotidiano nos relacionamos com as coisas a partir de sua pseudoconcreticidade. De acordo com este autor, pseudoconcreticidade é o conhecimento superficial que temos dos objetos/fenômenos. Para além disso, a pseudoconcreticidade se traduz num tipo de prática social, orientada por finalidades pragmáticas e focadas em questões imediatas.

Por essa linha de raciocínio, o conhecimento superficial é uma consequência, uma vez que as pessoas não precisam, na maior parte do tempo, de conhecimentos mais profundos da realidade para resolver problemas no plano puramente utilitário. No caso da prática social no campo da produção dos conhecimentos científicos, esse imediatismo pragmático e utilitarista não só é insuficiente como se torna um obstáculo ao avanço do conhecimento, alcançando a concreticidade, ou seja, conhecer o fenômeno em sua essência, isto é, a coisa em si.

Assim, a partir de Marx (2008), entender que a transformação, oscilação ou crise na base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura nos permite distinguir entre alteração material das condições econômicas de produção e as formas jurídicas, políticas. Ou seja, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência desse conflito, levando-o até as últimas consequências. E, assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se pode julgar uma tal época de transformação pela consciência de si. É preciso, pelo contrário, explicar essa consciência pelas

contradições da vida material, pelo conflito que existe entre forças produtivas e relações sociais de produção, desocultando o fenômeno.

Para Bottomoré (2001), citado por Colares e Lombardi (2021), as forças produtivas incluem as habilidades, o conhecimento, a experiência e outras faculdades humanas usadas no trabalho, como a competência. As forças produtivas representam as possibilidades que a sociedade tem a sua disposição para a produção material.

A ordem do sistema produtivo capitalista e seus antagonismos sociais condiciona toda a produção material realizada pela classe dominada, para beneficiar apenas a classe dominante, a tal ponto de gerar alienação dessa produção, do seu processo e resultado. Ou seja, na sociedade capitalista as forças produtivas correspondentes às potencialidades humanas encontram-se articuladas ao sistema produtivo capitalista com a finalidade de gerar sua acumulação, a partir da exploração e dominação, formas pelas quais o capital se intensifica e se amplia (Saviani; Duarte, 2010).

Por outro lado, essa produção material da vida em seu caráter universal deve gerar formas de apropriação e objetivação das forças essenciais humanas, universalizando o processo de humanização da natureza e de criação da cultura e disso resultar um conhecimento, uma força produtiva, que também se torna cada vez mais universal, exatamente em virtude das relações cada vez mais numerosas dos indivíduos com a natureza, com as objetivações humanas, e dos próprios seres humanos entre si (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Nessa direção, é que a Pedagogia Histórico-Crítica, inspirada na perspectiva materialista histórica e dialética, é o caminho que possibilita atingir tal finalidade. Essa pedagogia, ao evidenciar a realidade concreta, não separa os conteúdos sobre o mundo da existência efetiva desse mesmo mundo, haja vista as relações entre conhecimentos escolares e/ou acadêmicos e a totalidade humana historicamente desenvolvida (Lavoura; Martins, 2017).

Não podemos deixar de levar em consideração que o conjunto das teorias pedagógicas, bem como as controvérsias epistemológicas contemporâneas fazem parte e recebem suas determinações de uma realidade estrutural e superestrutural indissociáveis. Dessa forma, as teorias nunca são meras teorias; as práticas fundamentadas por elas não são simples práticas; e as controvérsias epistemológicas estão longe de se constituírem em diletantismos acadêmicos. Ou

seja, tudo isso porta densidades de interesses, de objetivos, dentro de certos contextos históricos particulares. Há um cenário histórico no qual tudo isso acontece (Sanfelice, 2010).

As considerações supra elencadas se alinham com o que declara Saviani (2014, p. 14):

[...] A cultura, as instituições de ensino, a educação, pertencem ao âmbito da superestrutura, que são determinadas pela infraestrutura material, pela base econômica, então não é possível que um elemento superestrutural seja capaz de mudar uma infraestrutura. O contrário é o que acontece. Sendo mudada a base material, por decorrência a superestrutura também se modifica.

Destarte, podemos identificar uma base ideológica comum entre o tecnicismo e o escolanovismo, que têm se mostrado, historicamente, como um fundamento do ensino de enfermagem, pois vem orientando e prescrevendo conteúdos em suas intencionalidades. Isso se torna ainda mais fulcral para este trabalho porque vamos percebendo que, nas particularidades do processo histórico do ensino de enfermagem, tanto a base ideológica quanto a epistemológica dessas concepções têm se sustentado em um tecnicismo que vem se transmutando nas particularidades históricas, mas mantendo seu caráter universal, ao fazer a mediação para a produção de um conhecimento na intencionalidade do desenvolvimento do modelo de produção capitalista.

Nesse sentido, a partir de Sanfelice (2010), compreendemos que o cerne de todo o arcabouço ideológico e epistemológico dessas concepções pedagógicas está no fato de que elas acompanham, como elemento da superestrutura, toda a base material de produção capitalista, que, por sua característica de hegemonia, imiscui-se nas teorias e práticas pedagógicas em suas particularidades históricas e mais ou menos aos poucos, e de forma subliminar, contamina-as. Como nos adverte Sanfelice (2010), somente as formulações pedagógicas de resistência, ou seja, aquelas que se propõem a agir na contra-hegemonia, as contra-hegemônicas, é que buscam se diferenciar.

Pelo viés da contra-hegemonia é que a Pedagogia Histórico-Crítica tem como uma de suas características fundamentais o posicionamento claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí seu caráter de pedagogia contra-hegemônica, inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual. Assim, essa concepção pedagógica advoga que é preciso vencer a resistência da classe dominante, cujos

interesses implicam a manutenção, consolidação e perpetuação da forma atual de sociedade (Saviani, 2021b).

É certo que os interesses da classe dominante apontam na direção da conservação da forma social existente e caminham para evitar que as contradições da estrutura venham à tona. Assim, podemos dizer que os interesses da classe dominante caminham contra a história, coincidem com a tendência de frear o processo histórico, que se configura pelas transformações em nível conjuntural, as quais, à medida que vão se aprofundando, tornam-se fatores geradores de nova estrutura (Saviani, 2021b).

Inversamente, a perspectiva dos interesses dos dominados aponta para a aceleração do processo histórico, porque não interessa às camadas dominadas a manutenção da estrutura, mas sua transformação; interessa construir um tipo de sociedade que as liberte da situação de dominação. Assim sendo, na perspectiva da classe dominada, as crises de conjuntura são vistas como manifestação das contradições da estrutura. Portanto, sua ação vai na direção de explorar os elementos da conjuntura, a fim de que eles possam vir a alterar a própria estrutura. Consequentemente, os elementos da conjuntura são entendidos como instrumentos para trazer à tona, pôr em evidência as contradições de estrutura e, dessa maneira, mudar a correlação de forças para a transformação da própria sociedade (Saviani, 2021b).

Nessa linha de raciocínio, configura-se a disputa no âmbito da hegemonia de ideias pedagógicas no ensino e particularmente no ensino superior, no movimento do processo histórico de configuração do pensamento pedagógico brasileiro iniciado no Brasil a partir da década de 20 do século XX (Saviani (2007c)

Nesse contexto, sob os auspícios dos ventos modernizantes, a partir do pensamento hegemônico dos renovadores da educação tem início o movimento de renovação do ensino denominado Escola Nova, também conhecido como Escola Ativa, Progressista e Escolanovismo. Esse pensamento pedagógico brasileiro buscará ancorar-se em bases científicas, elegendo a ciência como a grande aspiração de uma concepção pedagógica que possa orientar a reconstrução social do país pela reconstrução educacional. Com o avanço desse movimento renovador, a aspiração de fundar na ciência o estudo e a solução dos problemas educativos tende a se estender em âmbito nacional (Saviani, 2007c).

A tendência em se propor inovações no campo educacional não é recente. Como nos aponta Duarte (2008), a expressão métodos ativos é utilizada como referência às ideias pedagógicas que tiveram suas origens nesse movimento, surgindo com uma nova teoria pedagógica cujo ponto de partida eram as críticas feitas ao tipo de educação escolar existente à época, que passou então a ser chamada de pedagogia tradicional.

Contudo, de acordo com Duarte (2010), essa atitude negativa em relação ao ensino, seus métodos, práticas e conteúdos clássicos da chamada educação tradicional é ainda mais antiga, presente já na primeira metade do século XIX, quando Pestalozzi e Froebel tentaram colocar em prática as ideias educacionais do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Em que pese o caráter predecessor da pedagogia dita tradicional, o movimento que ganhou força no âmbito da educação foi o escolanovismo, tendo como grande nome nas Américas o do filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859-1952), cujo pensamento, por seu ideal pedagógico, ainda exerce grande influência sobre as pedagogias contemporâneas (Berbel, 2011).

Assim, no Brasil essas ideias, a partir do escolanovismo, ganham força com os pioneiros da educação que propagam os ideais dessa nova tendência a partir do documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros”, lançado em 1932, em que os renovadores consubstanciam tais ideais e fixam o sentido fundamental da política brasileira de educação. O texto começa com a frase “*Na hierarquia dos problemas sociais, nenhum sobreleva em importância a educação*”. Essa é a premissa-chave que justifica todo o empreendimento da reconstrução educacional de que trata o Manifesto. Por isso, na sequência, os renovadores tratam de justificar essa afirmação. Para isso, começam considerando que nem mesmo os problemas econômicos são mais importantes (Saviani, 2019b).

Isso porque é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças produtivas e o desenvolvimento das aptidões para a invenção e iniciativa, que são os fatores fundamentais do crescimento de riqueza de uma sociedade (Saviani, 2019b). Tendo por base essa assertiva, a concepção escolanovista firmará sua hegemonia em uma particularidade da história, mantendo essa seiva de pensamento para as demais teorias pedagógicas que nela têm sua matriz epistemológica.

Ao tratar dos fundamentos filosóficos e sociais da educação, começam por suas finalidades, esclarecendo que todo fazer educativo se guia sempre por uma concepção de vida, a qual, por sua vez, é determinada pela estrutura da sociedade. Dessa maneira, o mestre orienta-se, sempre, por um ideal ao qual se devem conformar os educandos. Assim, o texto dos Pioneiros considera que a Escola Nova se constitui como uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida (Saviani, 2019b).

Diferentemente da concepção humanista tradicional, a Escola Nova se funda no caráter biológico que permite a cada indivíduo, conforme determina seu direito, educar-se até onde o permitam suas aptidões naturais, independentemente de razões de ordem econômica e social. Assim, a Escola Nova assume sua verdadeira feição social, formando a hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades, construída a partir de todos os grupos sociais, cujos membros seriam contemplados com as mesmas oportunidades educacionais (Saviani, 2019b).

Como uma espécie de corolário da questão universitária, o documento passa a tratar do problema dos melhores, ligado ao papel da universidade na formação das elites intelectuais, que compreendem pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores. O Manifesto expressa que, se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa (Saviani, 2019b).

Segundo o Manifesto, cabe à universidade, não por motivos econômicos, mas por diferenciação das capacidades mediante a educação fundada na ação biológica e funcional, selecionar os mais capazes e elevar ao máximo o desenvolvimento de suas aptidões naturais. Eis aí a via para constituir a elite de que o país precisaria para enfrentar a variedade de problemas postos pela complexidade das sociedades modernas (Saviani, 2019b). Não é por demais acentuar que esse fundamento irá permear as demais concepções teórico-pedagógicas que se originam dessa matriz, tendo como meta tornar indivíduos aptos para atuar em situações-problemas, que exigem resolutividade por causa do desenvolvimento da sociedade.

Não obstante, nos fins do século XX, vamos perceber o recrudescimento destes ideários pedagógicos. De acordo com Duarte (2010), surgem novas

concepções teórico-pedagógicas, porém com a mesma tônica do escolanovismo: a negação da abordagem de ensino que eles denominaram tradicional.

Para o autor, durante um século de releituras sobre o fundamento do lema pedagógico escolanovista, o “aprender a aprender”, essas concepções pedagógicas com suas abordagens metodológicas foram inventadas partindo de diferentes autores, experiências e vocabulários, com novos sentidos, dados sobretudo pelo contexto ideológico das três últimas décadas do século XX e duas primeiras décadas do século XXI, caracterizada pela ideologia neoliberal, associada à fragmentação política, ao subjetivismo epistemológico e ao relativismo cultural próprio do pós-modernismo.

Entre essas concepções surgiram aquelas que propuseram mudanças na formação dos profissionais, tanto em nível profissionalizante como em cursos de nível superior. O surgimento dessas pedagogias dentro da história do debate educacional se dá principalmente no embate educacional entre escolanovismo e o ensino tradicional, fazendo surgir uma onda de pedagogias e metodologias que revigoraram o lema “aprender a aprender” e que atualmente são hegemônicas no campo educacional brasileiro tais como o Construtivismo, a Pedagogia do Professor Reflexivo, Pedagogia de Projetos, a Pedagogia das Competências (Duarte, 2001b).

A filiação dessas concepções pedagógicas atualmente hegemônicas às ideias escolanovistas não deve ser vista, entretanto, como um indicador de anacronismo das mesmas. Elas estão internamente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo. As ideias defendidas por essas pedagogias mesmo quando têm mais de um século de existência assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderno, acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal (Duarte, 2010).

A esse respeito, Saviani (2019b), considerando o alinhamento dessas concepções pedagógicas às demandas das contínuas estruturações e reestruturações do capital, declara que elas podem ser sintetizadas pelo que denominou de um neoprodutivismo e suas variantes, como neoescolanovismo, neotecnicismo, neoconstrutivismo e o neopragmatismo, expressos na individualização da aprendizagem, a partir das exigências das novas competências.

Com Saviani (2019b), compreendemos que essas novas condições reforçaram a importância da educação escolar e acadêmica na formação dos

trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente, apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem econômica. Foi mantida, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo e a marca distintiva da teoria do capital humano, mas com um significado substantivamente alterado

O significado anterior estava pautado numa lógica econômica centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores. A partir da segunda metade da década de 1960, adentrando os anos de 1990, o significado que veio a prevalecer deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados, guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado de trabalho. A ideia defendida quanto a noção de competências nos processos formativos é, destarte, a de que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego (Gentili, 2005).

Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa posição de classe dominante. É significativo para nós, então, reafirmarmos que uma pedagogia hegemônica no modo de produção vigente, ou seja, na ordem social capitalista, vai acompanhar, como um elemento da superestrutura, toda a base material a ela correspondente, mesmo com a ressalva de que essa não é igual para todo mundo (Sanfelice, 2010).

De outro modo, se o escolanovismo reportava-se à valorização dos processos de convivência entre os indivíduos, do relacionamento entre eles e de sua adaptação à sociedade, no contexto atual ele é ressignificado e o “aprender a aprender” assume o sentido de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. Assim, o escolanovismo motivava-se do otimismo próprio de uma economia em expansão, em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes, caminhando em direção ao pleno emprego propiciado pelas políticas keynesianas (Saviani, 2019b).

Diferentemente, na situação atual, o “aprender a aprender” liga-se à necessidade de constante atualização, exigida pela necessidade de ampliar a esfera

da empregabilidade. Para Saviani (2019b), essa assertiva fica clara ao analisar o texto de Vítor Fonseca, autor português, significativamente intitulado *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*, publicado em 1998. Para ele, a mundialização da economia exige a gestão do imprevisível. Não se trata mais de contar com um emprego seguro, e tanto os empresários como os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade (Saviani, 2019b).

De acordo com Saviani (2019b), segundo o mesmo autor, o segredo do sucesso estaria na capacidade de adaptação e de aprender a aprender a reaprender, pois os postos de trabalho se vêm reduzindo na agricultura e na indústria, o que faz com que os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, devendo ser ocupados pelos trabalhadores mais competentes. Segundo Fonseca (1998), a adaptação à sociedade atual exige novos tipos de raciocínio, o desenvolvimento da capacidade de comunicação e a recuperação de funções cognitivas deterioradas pelo trabalho puramente mecânico, a fim de atingir níveis mais flexíveis de operação simbólica.

Portanto, a adaptação à sociedade cognitiva exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível. E, para atingir esse objetivo, o papel central da educação e do ensino, em qualquer nível, é definido consubstanciando uma capacidade maior de aprender a aprender (Saviani, 2019b).

Dessa forma, se os ajustes, a metamorfose, a ressignificação do lema “aprender a aprender” em relação a sua elaboração originária que tinha a matriz epistemológica no liberalismo tradicional, na atualidade é o liberalismo travestido de *neo*. O *neo* não acrescenta nada, é apenas atualização da concepção burguesa de mundo que enforma a sociedade (Duarte, 2010; Sanfelice, 2010).

É importante lembrar que este momento atual não é fruto do acaso. Mas é, antes, resultante de determinantes históricos: das transformações de base econômica, que incluem desde o desenvolvimentismo à revolução microeletrônica; do reordenamento nas relações de classe, no plano social, em benefício dos detentores do capital em detrimento da força de trabalho; de uma nova relação, em nível político, Estado-sociedade, traduzida na orientação denominada neoliberal (Saviani, 2016a).

No neoliberalismo se propõe, dessa forma, a transferência da lógica do mercado para a educação, elegendo a livre concorrência como fundamental para a garantia da eficiência e da qualidade dos serviços educacionais prestados e se transfere a meritocracia vigente no campo empresarial para o educacional, como forma de garantir o estabelecimento de critérios competitivos, adequados para promover os mais capazes e mais esforçados (Gentili, 1996).

Nesse sentido, as categorias com as quais se irá pensar a partir de agora e os dispositivos institucionais postos em prática para sua elaboração, as normas práticas de sua produção e de sua difusão dependerão da valorização econômica da atividade de ensino ou de pesquisa. Isso afeta não somente a finalidade dessas atividades, mas também suas condições e formas institucionais de produção, todas comandadas por uma mesma norma empreendedora (Laval, 2016).

Esse fenômeno representa uma extensão original da lei do valor econômico no campo do conhecimento e que se poderia chamar de economia do conhecimento, ou, com maior rigor, de capitalismo do conhecimento. As exigências de contínua atualização da qualificação profissional se impõem assim aos docentes e pesquisadores universitários e a seus egressos, e, paralelamente ou em continuação, impulsionam ações intra-empresariais de capacitação de acordo com as necessidades momentâneas da manutenção da empregabilidade dos trabalhadores e a evolução das formas e diferentes situações de trabalho (Laval, 2016; Dias Sobrinho, 2014).

Estabelecendo o link com nosso objeto de estudo, inferimos que a concepção pedagógica subjacente ao processo formativo do enfermeiro em meio às contradições das novas relações sociais de produção esteve/está historicamente voltada excessiva e exclusivamente para mediação da produção de um conhecimento a partir das demandas do mercado. Em dito processo, cabe destacar que, embora o sujeito político coletivo, a ABEn, tenha oferecido resistência, percebemos que esta não trouxe tantas alterações, no sentido de direcionamento para uma formação crítica e não puramente técnica e voltada aos ditames do mercado.

A partir de Minto (2011), entendemos que os processos formativos foram se configurando em uma formação para a competitividade que em nada se relaciona com uma formação autônoma, sólida, com base nos mais avançados conhecimentos científicos do nosso tempo e que, na particularidade brasileira, vem adquirindo

significado de uma formação também adaptativa, a partir da produção de competências. Do ponto de vista dos setores econômicos que demandam essa força de trabalho, o objetivo é baratear seus custos de produção e reprodução, para os mercadores do serviço de educação ampliarem suas taxas de lucratividade, pois o apelo ao consumo da educação torna-se imperativo (Minto, 2011).

Do ponto de vista pedagógico, expressa-se na difusão das pedagogias assentadas no esvaziamento dos conteúdos formativos substituídos por noções do aprender a aprender e educação ao longo da vida, expedientes importantes desse processo adaptativo e uma maneira pela qual a ideologia conservadora almeja transferir a responsabilidade e os encargos financeiros por essa adaptabilidade ao conjunto dos trabalhadores. No limite, quem adquire competências para a empregabilidade, expressão-chave do léxico conservador, é o indivíduo-trabalhador (Minto, 2011).

Assim, a partir da ideologia pós-moderna dos novos paradigmas, da sociedade do conhecimento, dos alicerces da apologética neoliberal de deixar tudo nas mãos do mercado, das requintadas teorias educacionais tecnicistas de defesa do valor econômico da educação, forjou-se uma nova panaceia da educação. Esse novo protagonismo não difere da centralidade anterior, de tipo liberal-escolanovista, pois, embora seu horizonte continue sendo o modo de produção capitalista e a sociedade burguesa, as bases concretas sobre as quais se organiza o capital hoje não mais requerem da educação um papel do tipo desenvolvimentista, sintetizado na fórmula mais educação, mais desenvolvimento (Minto, 2011).

A retórica do (neo) desenvolvimentismo inclui, hoje, a própria reprodução do campo educacional como setor econômico, alçando tal centralidade para muito além do desenvolvimento em sentido clássico, ou seja, formação da força de trabalho como insumo que valoriza o capital, o que explica o ecletismo dos discursos conservadores sobre os processos formativos no ensino superior (Minto, 2011).

Nesse sentido e considerando os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, reafirmamos que as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de ensino, as quais, por sua vez, exercem influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente.

No contexto neoliberal, por exemplo, foram entregues as reformas educacionais a partir do expediente da LDB (Lei – 9.394/96), que facultou às IES a

liberdade de instituir suas Diretrizes Curriculares Nacionais em seus cursos de graduação. A instituição dessas diretrizes estabelece as mudanças para a estruturação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em enfermagem, tendo como centralidade teórico-metodológica as pedagogias do “aprender a aprender”, com ênfase na Pedagogia das competências, necessárias à resolução dos problemas que se apresentam nos cenários dos serviços de saúde (Brasil, 2001b).

Por tal expediente, foi prescrito que os currículos podem construir perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdo, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referências nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade no SUS, considerando o processo da Reforma Sanitária Brasileira (Brasil, 2001b).

O ideário básico é tornar o currículo menos enrijecido, vinculando-o aos processos de reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação mais moldável e à flexibilização dos processos de trabalho, com o realce de que as mudanças no mundo do trabalho e nos perfis profissionais são determinantes para os ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional, com vistas a naturalizar o espaço universitário como campo desse tipo de formação, em detrimento de processos mais amplos, reduzindo o papel das universidades (Catani; Oliveira; Dourado, 2001).

Com base em Saviani (2011a), compreendemos que flexibilização é uma estratégia que se utiliza do referencial das pedagogias do “aprender a aprender”, com destaque para as competências, dando ênfase à dimensão subjetiva do conhecimento, em oposição à pedagogia tradicional, centrada na objetividade dos conteúdos disciplinares, que fazia do currículo algo impermeável e operacionalizado pela transmissão dos conhecimentos.

Tendo por base a filosofia pragmática, esse referencial teórico pedagógico do “aprender a aprender” vai afirmar que o professor, em particular, e a instituição de ensino escolar ou acadêmico, como um todo, não devem ofuscar o estudante; ao contrário, precisam reforçar a capacidade do aluno para construir seu próprio aprendizado e, dessa forma, qualificar-se para escolher como se adaptar e como cooperar com o sistema (Ramos, 2003)

Com essa perspectiva, e de acordo com a Resolução CNE/CES nº 3 de 2001, é que as DCNs/ENF são instituídas com assento nas competências gerais e específicas e no aluno como sujeito da aprendizagem, um ser capaz de aprender a aprender para resolver problemas, e no professor como facilitador dessa aprendizagem. As DCNs/ENF, desse modo, orientarão a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de enfermagem, os quais deverão considerar os conteúdos significativos e relevantes para o aluno de enfermagem. Trata-se de conteúdos que tenham alguma utilidade prática no seu cotidiano. Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana (Fernandes; Rebouças, 2013).

Além disso, a organização dos conteúdos deve apontar para a necessidade de definição de componentes curriculares estratégicos que articulem o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver e o aprender a ser, oferecendo elementos para as bases epistemológicas e metodológicas que irão proporcionar a produção de um perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e atitudes compatíveis com as exigências de formação pertinentes para atuar com qualidade e eficiência na resolução dos problemas no âmbito do SUS.

Nesse cenário, é demandada uma abordagem por competências, a qual segundo Perrenoud (1999), junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos, em que a formação por competências exige uma revolução cultural para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento simples, baseado em um postulado relativamente simples, ou seja, constroem-se competências exercitando-se em situações e problemas complexos.

Seguindo essa trilha e com o discurso de mudança e da inovação, o Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão foi elaborado com pauta na metodologia da problematização e abordagem ativa de ensino por meio do Arco de Maguerez, assinalado no currículo por competências (UFMA, 2015a)

Esse projeto pedagógico está assim fundamentado numa concepção teórico-pedagógica que supervaloriza o cotidiano e encontra ressonância na defesa de conhecimentos tácitos, na formação do aluno de enfermagem, isto é conhecimento pessoal, não verbalizado e circunstanciado, tendo como fim atingir ser

resolutivo diante das complexas situações-problemas do cotidiano. Portanto, uma concepção pedagógica que se volta para o imediato aparente da realidade.

A referência é o trabalho intencional com problemas para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, enfatizando o lema “aprender a aprender”, em torno de problemas que, uma vez observados na realidade, redigidos e sintetizados em uma primeira etapa do Arco de Maguerez, passarão a ser referência para a investigação em todas as outras etapas (Berbel, 1998).

Compreendemos, baseando-nos em Berbel (1998), que esse processo investigativo sobre um problema construído pelos alunos, tendo o professor como facilitador, desencadeará uma busca de fatores explicativos e a proposição de sua solução.

Para Berbel (1998), problematizar significa ser capaz de, a partir de uma reflexão sobre possíveis causas e determinantes em torno de um problema, responder ao conflito intrínseco que este traz. Tal processo deve se dar a partir de conteúdos construídos pelo educando, o qual precisa organizar o conteúdo/conhecimento apresentado, adaptando-o a sua estrutura cognitiva prévia, para então depois descobrir relações, leis, conceitos que precisará assimilar.

É importante acentuar ainda que o Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem foi gestado num contexto de franco avanço das políticas de cunho neoliberal, como a expansão universitária e as reformas curriculares. Assim, construído sobre as bases da problematização e do método do Arco de Maguerez, com o fito de reorientar e inovar a formação do enfermeiro, o projeto pedagógico irá partir da negação de um ensino transmissivo, transmitido pelo professor e em que o estudante assume uma postura de passividade; bem como da negação do discurso da descontextualização das demandas sociais, no contexto dos serviços de saúde nacional e local, desarticulado dos princípios do SUS, ou seja, a mesma tônica da renovação das pedagogias do “aprender a aprender”.

Desse modo, a partir da problematização e do método ativo do Arco de Maguerez, o ensino integrado aos contextos dos serviços de saúde, por meio da integração ensino-serviço-comunidade tornará os educandos, enquanto sujeitos ativos, aptos para intervir sobre os determinantes e condicionantes sociais do processo saúde/doença em todos os níveis de atenção, a partir da aquisição de competências e habilidades específicas. Nesse âmbito, a interdisciplinaridade

desenvolverá a integração dos saberes, nos eixos integradores, a partir do Arco de Magueréz, solucionando a fragmentação no ensino ocasionada pela presença de várias disciplinas (UFMA, 2015a).

Essa configuração do ensino conformada pela concepção pedagógica que o orienta vai na direção do que temos afirmado neste trabalho sobre as pedagogias circunscritas no lema “aprender a aprender”. Ademais acrescenta-se, com fundamento em Ramos (2003), que, ancoradas no pragmatismo-utilitarismo, essas concepções não tratam o conhecimento como uma reprodução mental do objeto em sua estrutura e dinâmica como tal, como ela é mesmo na sua existência, mas como instrumento para se lidar com a realidade ou como determinações de como agir em respostas a certas contingências. Esses ideários pedagógicos suprimem o problema relativo à distinção entre o fenômeno – a forma como a realidade se apresenta para nós – e a realidade concreta. Ou, em outras palavras, entre aparência e essência, deixando de ser importante construir conceitos, teorias, modelos que se aproximam o máximo da essência dos fenômenos ou da realidade concreta.

Para Ramos (2003), é suprimida a ideia de que os sujeitos possuam um esquema conceitual que os possibilite atuar sobre conteúdos empíricos vindos da experiência, a partir do qual se constroem novos conceitos. Há supressão do princípio de distinção entre o conceito e a realidade, enquanto totalidade, que este conceito tenta explicar.

Pensamos que isso se alinha com o que está na base do processo formativo desencadeado pela Metodologia da Problematização com o Arco, uma vez que este se desenvolve a partir de etapas que devem ser seguidas pelo estudante como construtor do seu conhecimento, tendo como linha guia um problema emergente do contexto e para o qual se exigem competências e habilidades para a solução, ou seja, para uma intervenção. Isso nos parece engessar a formação do aluno, a partir de regras gerais que desconsideram a particularidade na relação sujeito/objeto, o que impossibilita o movimento do conhecimento no pensamento do aluno, e a compreensão da realidade para uma prática crítica e criativa, além de se perder a intencionalidade do ensino.

Nessa perspectiva, ao pensarmos o ensino de enfermagem a partir do pressuposto de que a enfermagem enquanto disciplina tem no cuidado do ser humano em sua complexidade o seu objeto de estudo, entendemos que a produção

do conhecimento deve emergir desse cuidado a um corpo que vive de modo inteiro ou é vivido como inteiro, pessoa e experiência inteira (Leopardi; Gelbcker; Ramos, 2001). A partir das autoras supracitadas compreendemos ser a partir deste ente complexo, o homem, que se deve pensar os conhecimentos/conteúdos necessários que os futuros exercentes da enfermagem precisam saber sobre o cuidado para que se tornem eficazes e eficientes na ação de cuidar. Portanto, conhecer o cuidado, sua natureza e seu domínio deve ser o foco epistemológico da produção do conhecimento/conteúdos pela disciplina da enfermagem.

Ainda com Leopardi, Gelbcker, e Ramos (2001) e o pensamento de Saviani (2015a) quando trata da natureza e especificidade da educação, inferimos que o cuidado deve se constituir o objeto principal em torno do ensino/currículo de enfermagem, a partir do qual emergirão as várias disciplinas necessárias exigidas no atendimento às necessidades do ser social, inserido numa realidade histórica, garantindo a intencionalidade desse ensino.

Dessa maneira, o conhecimento se movimentaria do concreto real, o ser humano, passando pela análise das disciplinas, chegaria ao concreto do pensamento, como síntese de múltiplas determinações, ou seja, o conhecimento necessário ao aluno do curso de enfermagem, futuro enfermeiro, para atender as necessidades de cuidado do ser humano, objeto final do trabalho de enfermagem. Esse nos parece ser um caminho para romper com as usuais fragmentações, enquanto alternativa para a produção de um conhecimento que produza um cuidado na perspectiva integradora.

Assim, no que diz respeito à fragmentação do conhecimento por conta da separação das disciplinas, trazida na justificativa do projeto pedagógico do curso para o uso da problematização com o Arco, parece-nos haver um equívoco, pois variabilidade de disciplinas não significa a fragmentação do conteúdo. Com Malachen (2016), entendemos, por outro lado, tratar-se de uma questão de especialização do saber manifestada no trabalho. Compreendendo, então, a especialização do saber de forma dialética podemos afirmar, conforme a autora, que ela gerou problemas, mas também trouxe avanços. Talvez a fragilidade do ensino disciplinar seja que ele não consiga mostrar ao aluno que cada disciplina acadêmica está ligada a uma totalidade da prática social. Destarte, deve-se, portanto, apresentar as disciplinas como diferentes elementos que compõem uma totalidade.

Ademais, a partir da autora, compreendemos que, para a Pedagogia Histórico-Crítica, todo ensino é interdisciplinar.

Para Saviani (2011a), devemos considerar que as diferentes disciplinas não seriam um reflexo da alienação oriunda das diferenças entre as classes. Portanto é preciso, segundo este autor, analisar a diferença entre divisão social e divisão técnica do trabalho, a partir do que escreveu Marx.

Temos, seguindo essa senda teórica, uma divisão que corresponde às atividades sociais. Umas são mais valorizadas que outras. Tal divisão é produto da estrutura social determinada pela divisão das classes sociais. Assim, por meio do processo de apropriação coletiva dos meios de produção, essa tendência seria superada. Uma questão, porém, que se coloca é se, numa sociedade onde o conjunto dos indivíduos concorre para o mesmo fim, seria correto dizer que todos teriam a mesma atividade. Essa seria uma ideia equivocada, pois numa sociedade socialista com vista ao comunismo, haveria superação da divisão social do trabalho, mas não a superação da divisão técnica do trabalho (Saviani, 2011a).

Na divisão técnica do trabalho, haveria, portanto, especificidades distintas componentes de uma totalidade. Dessa forma, o próprio conceito de síntese implica a unidade das diferenças. Nesse sentido, o conceito de concreto em Marx (2008) é a unidade da diversidade. Faz-se necessário, por isso, o momento analítico, momento de abstração para chegar ao concreto, à síntese. Ou seja, o conhecimento parte da síntese em direção à síntese, pela mediação da análise. Dito de outra forma, parte do empírico ao concreto pela mediação do abstrato (Saviani, 2011a).

Saviani, com a consideração do pensamento marxista, defende que o estudo das disciplinas escolares e/ou acadêmicas corresponderia ao movimento analítico:

[...] Penso em suma, que as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isto tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas, na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com geografia e vice-versa (Saviani, 2011a, p.124).

Pela leitura de Saviani (2021c), parece-nos que a questão coloca-se em torno de que, nas concepções pedagógicas do “aprender a aprender”, está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes os condicionamentos histórico-sociais do ensino.

Somado a isto, Duarte (2001b), voltando-se também para as pedagogias do “aprender a aprender”, chegou à conclusão de que elas carregam quatro posicionamentos valorativos, os quais podem ser assim sintetizados: 1- para o “aprender a aprender”, são mais importantes as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho, sem transmissão de conhecimento pelo professor, pois elas promoveriam o desenvolvimento da autonomia do indivíduo; 2 – para as pedagogias do “aprender a aprender”, é mais importante o aluno desenvolver seu próprio método científico de conhecer que adquirir conhecimentos científicos já existentes; 3 – para as pedagogias do “aprender a aprender”, a atividade dos alunos será verdadeiramente educativa, se for impulsionada e guiada pelos interesses e necessidades do próprio indivíduo; e 4 – para as pedagogias do “aprender a aprender”, o ensino deve preparar os sujeitos para acompanharem/adaptarem-se à sociedade em acelerado processo de mudanças.

Nessa perspectiva, entendemos que o conhecimento orientado pelas teorias pedagógicas supramencionadas, a partir dessas valorações vistas, é concebido como uma ferramenta, em que a prática cotidiana determina a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos a serem ensinados, numa preocupação com a adaptação do estudante às demandas da realidade do capitalismo globalizado. Concordando com Duarte (2008), trata-se de formar nos indivíduos a disposição para uma constante e extenuante adaptação à realidade regida pelo capital.

Ou seja, não caberia ensinar o saber objetivo, mas preparar indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelos contextos e demandas profissionais, configurando-se em um processo de adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência de tais concepções pedagógicas é exatamente o esvaziamento teórico do trabalho educativo, transformando-o num processo sem conteúdo (Duarte, 2001b)

Tomando como base essa assertiva, presumimos que a concepção de formação em que as exigências da realidade e os problemas dela advindos e vivenciados pelos alunos determinam os conteúdos programáticos esteve na gênese, a partir da década de 1980, da formação dos projetos da área técnica, cujas influências irão se estender para os cursos de graduação em enfermagem. De certo, conforme Saviani (2019b), a base está no alinhamento às demandas das contínuas estruturas e reestruturas do capital.

Inferimos, então, que, dada a presença marcante da Pedagogia das competências nas DCNs/ENF, é na apreensão de suas conexões com as bases materiais de produção capitalista, que estão os nexos determinantes dos processos pedagógicos mediados por essa concepção pedagógica que atende as demandas e os contextos da produção material e social da existência, a partir das exigências de cada regime de acumulação em suas particularidades históricas. No caso do regime vigente, é o modo de produção e acumulação capitalista. Cabe lembrar que, nos planos de ensino dos professores do Curso de Enfermagem em questão, há um excesso de objetivos operacionais, segundo os quais o aluno deveria estar apto para desenvolver alguma competência no final, ou seja, “ser capaz de”.

Essa situação tem estreito nexos com o fato de que, no neoliberalismo, o conhecimento se transformou na chave de acesso à sociedade do conhecimento e, na perspectiva dos neoliberais, nesse novo modelo de sociedade, o ensino superior passa a ter a função de transmitir certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito.

Concomitantemente, no intuito da conservação desse *status quo*, a classe burguesa cria novas ancoragens teóricas e simbólicas, enquanto mediações entre sujeito e realidade social em uma perspectiva de manutenção da ordem social e econômica vigente. Essa compreensão nos autoriza a afirmar que, nos cenários historicamente construídos pelo contraditório, as concepções pedagógicas hegemônicas sempre se imiscuem em outras teorias e práticas pedagógicas, que, em última instância, respondem aos interesses do capital e da sua lógica, disputando a direção da educação, e dos aparelhos de Estado que podem servi-la e que, por convencimento, buscam estabelecer o consenso (Sanfelice, 2010; Neves, 2011).

Nesse quadro, insere-se a Metodologia da Problemática, articulada à Pedagogia das competências, como declara Perrenoud (2000):

[...] “Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo princípios pedagógicos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no

desenvolvimento de competências não é uma ruptura (Perrenoud, 2000, p.3).

De acordo com Duarte (2008), identificam-se elos entre os diversos ideários pedagógicos acima citados. Com essa consideração, a partir de nossas análises em relação ao Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem do Centro de Pinheiro, podemos estabelecer interfaces de sua concepção teórico-metodológica com esses “modismos” educacionais.

Isso mostra-se muito real quando analisamos os planos de ensino dos professores do curso, nos quais o ecletismo epistemológico se evidencia, compatível com os fundamentos do método do Arco, mas que, na sua essência, há a predominância do ensino dos conhecimentos tácitos como finalidade para desenvolver competências requeridas pelo mercado hospitalar com toda sua engenharia tecnológica.

Depreendemos que esse ecletismo epistemológico pode ser um dos fatores de dificuldades na compreensão e execução, por parte dos professores, da proposta do curso, que, construída por um grupo de intelectuais e técnicos a serviço da gestão superior, formularam uma proposta pedagógica impregnada de diversas vertentes teóricas e metodológicas, as quais não apresentam como fim orientar o processo de ensino e aprendizagem, mas atender o sistema produtivo do capitalismo. Portanto, não podem ser consideradas como pedagogias.

Ademais, a proposta de um curso integrado em módulos representa um desafio que os professores não conseguem efetivar, tendo em vista que os planos de ensino demonstram um planejamento individualizado, no qual não há convergência de conteúdos integrados em torno de um objeto, para assim atender a interdisciplinaridade, como já mencionado anteriormente.

No nosso entendimento, a partir de Rosar (2011), parece oportuno estabelecer uma relação entre o que foi apontado acima com o distanciamento dos educadores nos debates teórico-metodológicos, os quais, em grande medida, não priorizam a retomada de questões de ordem política e ideológica, cada vez mais complexas em sua prática educativa, por causa do uso de propostas inovadoras, sobretudo, com foco nas novas tecnologias da educação, multiplicadoras de processos formativos à distância, o que contribui para a expansão ilimitada do “sincretismo pedagógico” e da reificação dos processos educativos.

Vejamos, a esse respeito, o que diz (Rosar, 2011, p. 153):

[...] O mais intrigante é ver que entre opções distintas e até mesmo antagônicas, alguns pesquisadores constroem interpretações da realidade, por meio de recursos diversos, praticando um elevado grau de “contorcionismo teórico-metodológico” que confunde as novas gerações empenhadas em compreender as diferentes correntes de pensamento. Sem descobrir quem é quem e o porquê das opções teórico-metodológicas que produzem mais vazios e contradições do que esclarecimentos sobre o modo de produção da realidade e do próprio trabalho pedagógico, seguem tropeçando em diferentes formas de sincretismo pedagógico, o que contribui para que alguns segmentos de educadores militantes fiquem à deriva, por vezes navegando em direções contrárias ao próprio fortalecimento da organização e luta da categoria.

Essa posição parece-nos ir ao encontro do que defendemos, pela visão de Saviani (2008c): a ausência de uma teoria pedagógica no Curso de Enfermagem em questão pode se incluir dentre os fatores que têm levado o Curso de Enfermagem a um processo de formação à deriva e esvaziado da produção de conhecimentos historicamente produzidos pelo conjunto dos homens.

Nessa linha de raciocínio, ainda ancorados em Saviani (2021a) e Sanfelice (2010), nosso entendimento é que os fundamentos subjacentes ao ensino desenvolvido no Curso de Enfermagem têm, pois, importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico. Portanto, seu fundamento epistemológico e metodológico encontra-se situado no bojo das concepções pedagógicas hegemônicas e fundamentado, logo, na teoria do capital humano.

Ao longo deste trabalho, demonstramos esse aspecto como uma questão fundamental, ou seja, que a base econômica, ou seja, o capital, sofrendo mutações, foi erigindo, como estratégias de sua própria sustentação, diferentes formulações ideológicas, dentre as quais as concepções teórico-pedagógicas, com uma intencionalidade real, particular e histórica: a legitimação do capital.

Cabe ressaltar que, com essa busca de conservação da ordem existente na sociedade, ou seja, do modo de produção capitalista, essas concepções teórico-pedagógicas advogam por tal hegemonia, ou seja, orientam processos pedagógicos para fins da preponderância do ideário capitalista; são, portanto, pertencentes ao grupo das teorias hegemônicas, correspondendo aos interesses dominantes, que hegemonizam o campo pedagógico (Saviani, 2008c).

É em tal circunstância que o ensino superior se torna alvo preferencial dos processos formativos e das orientações dos organismos internacionais. A já referida economia do conhecimento, portanto, estará amplamente enraizada no mundo contemporâneo e constitui o cerne da globalização dos mercados, valorizando predominantemente os conhecimentos que apresentam critérios

produtivistas, de utilidade e aplicabilidade às organizações mercantis. Esses conhecimentos, notavelmente impulsionados pelos avanços das tecnologias que movem o capitalismo informacional, são o motor do modelo progressivo vigente (Dias Sobrinho, 2014).

A expansão precarizada nas universidades federais por meio do REUNI representou o fomento do ensino superior público, com foco na graduação, com a racionalização dos recursos e com a utilização máxima da capacidade de operação das IFES, a partir de contratos de gestão que garantiam o recebimento de verbas públicas pelo cumprimento das metas assumidas, dentro de prazos estabelecidos e mediante indicadores estabelecidos (Léda; Sousa, 2018).

Para a Universidade Federal do Maranhão, o fomento à interiorização foi uma das principais consequências do REUNI, com a abertura de novos campi e revitalização do funcionamento de outros, como o de Pinheiro, bem como novos cursos, como é o caso do Curso de Enfermagem.

De acordo com as análises de Léda *et al.* (2015), no processo de expansão e interiorização da UFMA, podemos identificar aumentos significativos quanto ao número de cursos de graduação, de discentes (graduação e pós-graduação) e de programas de pós-graduação. Em contrapartida, o aumento na contratação de docentes efetivos e de técnicos-administrativos não seguiu a mesma proporção, o que, sem dúvida, tem contribuído para a configuração de um quadro de precarização do trabalho docente, já que esse profissional se insere não somente nas atividades da graduação, mas também nas de cunho administrativo (diante do déficit de técnicos) e nas da pós-graduação.

Essa situação se aplica ao quadro de tensões em que funciona o Curso de Enfermagem do Centro de Pinheiro, merecendo realce o fato de que este, desde a sua criação, apresenta-se num contexto de extrema precariedade, tanto no que diz respeito a sua infraestrutura física, administrativa, quanto aos recursos humanos, sobretudo em relação ao déficit do corpo docente, o que tem um enorme impacto na qualidade da formação. Dessa forma, o professor tem sido levado a lidar com uma diversidade de demandas e necessidades que se afloram a cada momento no cotidiano de seus encargos docentes e da organização institucional, dificultando o pleno desenvolvimento das atividades do curso. Um exemplo foi o que ocorreu no segundo semestre de 2023, quando o colegiado foi obrigado a decidir pela não

entrada de novos alunos, conforme registros em ata no Sistema Eletrônico de Informações (UFMA, 2023b).

Somado a essas tensões, um fator que se mostra como entrave no desenvolvimento e consolidação do Curso de Enfermagem é ausência de uma política de permanência até então pouco pensada, sobretudo para os docentes. Nessa direção, de acordo com Léda *et al.* (2015), a análise da interiorização no Maranhão também deve ser realizada considerando peculiaridades do estado, como sua extensão territorial, a distância entre os municípios e as péssimas condições para os deslocamentos intermunicipais, diferenciando o processo aqui vivenciado daqueles que ocorrem em outras localidades.

Além desses fatores, as condições estruturais das cidades que abrigam os *campi*, e aqueles que são fornecidos pela universidade configuram-se como aspectos que dificultam a permanência de professores e alunos (Léda *et al.*, 2015). No Curso de Enfermagem, temos percebido um fluxo considerável de remoções docentes, alguns por motivos de saúde.

No que diz respeito à qualidade, tratamos a partir da perspectiva dada pela Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, uma qualidade atrelada às finalidades da educação, isto é, que garanta a apropriação do conhecimento científico, produzido e acumulado pelos homens, como patrimônio histórico. Portanto, não basta apenas o acesso a uma parcela da sociedade. Não é suficiente apenas expandir para o interior de qualquer jeito.

Para Frigotto (2018), na ótica de uma educação de qualidade democrática estão implicados, como condição necessária, o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela sociedade e a afirmação dos valores coletivos da justiça, solidariedade e cooperação. Em relação ao método, a qualidade democrática da educação implica romper com a visão fragmentária de conhecimento e superar a oposição entre educação geral e específica, humanista e profissional, política e técnica.

No plano pedagógico, isso demanda ter como ponto de partida e de chegada os alunos como sujeitos concretos, dentro das condições sociais e culturais nas quais produzem suas vidas. Em relação aos alunos filhos da classe trabalhadora, que se encontram nas universidades públicas, trata-se de levá-los a atingir os mais elevados graus nos aspectos intelectual e cultural historicamente produzidos (Frigotto, 2018).

Não há, entretanto, educação de qualidade democrática sem as bases materiais democráticas que a envolvem: infraestrutura, espaços específicos para as atividades pedagógicas, tamanho das salas, ventilação, luminosidade, espaço para atividades culturais, de esporte e lazer, recursos pedagógicos básicos que compreendem existência de bibliotecas e laboratórios equipados e atualizados, almoxarifado para as diferentes áreas de conhecimento e que constituem o currículo, pessoal qualificado para o apoio e corpo docente, trabalhadores técnicos e administrativos e de serviços com formação específica e com salários equivalentes aos profissionais qualificados que atuam nas diferentes funções públicas (Frigotto, 2018).

Essas condições materiais se colocam como grandes desafios no desenvolvimento do ensino pelo docente no Curso de Enfermagem do Centro de Pinheiro, e apontam para a necessidade da luta por uma formação humana nas condições da sociedade atual, pois precisamos nos basear no reconhecimento de que uma formação humana não será plenamente alcançada na sociedade capitalista, pois requer uma mudança radical de todo o sistema das relações sociais (Duarte, 2021).

É imprescindível, dessa forma, uma mudança radical das atividades por meio das quais produzimos e reproduzimos a vida humana como uma realidade social e histórica, o que não é possível sem a superação das relações capitalistas de produção. Assim, a luta para que a formação dos seres humanos na sociedade atual se aproxime o máximo possível desse ideal é umas das condições indispensáveis ao processo revolucionário socialista, uma vez que seu propósito é superar as relações capitalistas de produção, para possibilitar que as forças produtivas materiais e ideais possam se desenvolver plenamente a serviço de toda a humanidade, ou seja, a serviço da universalidade e da liberdade como características da vida de todos os indivíduos (Duarte, 2021).

Não obstante, é preciso resistir ativamente. E, nesse sentido, concordando com Leher (2019), resistências requerem uma pedagogia de corte crítico. A Pedagogia Histórico-Crítica e seu método de trabalho, por isso, representam um caminho de inspiração para uma prática pedagógica no Curso de Enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão de outro tipo.

Impulsionados pelo pensamento de Saviani (2019a), advogamos uma prática pedagógica no ensino superior de enfermagem pautada na intencionalidade, conforme os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, no pleno desenvolvimento dos estudantes de enfermagem, visando a assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade em que vivem. Isso exige um empenho de propiciar a esses estudantes o domínio das objetivações humanas historicamente produzidas, consubstanciadas nos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos selecionados e organizados de maneira a viabilizar sua efetiva assimilação, conforme o método pedagógico histórico-crítico, apresentado e defendido neste trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa trajetória profissional, sobremaneira no contexto de atuação como enfermeiro docente, no curso de graduação em enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão, investigar, buscar as concepções que subjazem ao ensino de enfermagem desse curso, proposto no seu projeto pedagógico, foi algo que se impôs como uma necessidade, evidenciando-se e constituindo-se num campo problemático, que se define na questão: Que concepções teórico-pedagógicas presentes no Projeto Pedagógico orientam e fundamentam o Curso de Enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão? Impulsionada por este questionamento, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a concepção teórico-pedagógica subjacente ao curso de graduação em enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão, buscando entender o significado dos determinantes históricos e materiais em sua intencionalidade: (1) compreendendo as concepções teórico-pedagógicas presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão; (2) apontando perspectivas para uma concepção pedagógica crítica para o referido curso.

Historicamente o ensino de enfermagem teve como principal influência o currículo americano, Standard Curriculum for Schools of Nursing, o qual já estava em desenvolvimento nos Estados Unidos desde 1917 e deriva de uma tendência curricular denominada eficientismo social, representada pelos estudiosos do currículo Franklín Bobbit e Ralph Tyler, que vinham realizando estudos sobre currículo inspirados no disciplinamento para a vida social e produtiva do Taylorismo/Fordismo.

Esses pesquisadores acreditavam que as lições oriundas das fábricas, ou seja, a concepção taylorista/fordista poderia ser aplicada nas instituições de ensino. Tais estudiosos defendiam ainda um ensino focado em resultados por meio de métodos e forma objetiva de mensuração para avaliar de modo preciso o alcance das metas. Tais objetivos deveriam corresponder às competências e habilidades para exercer com eficiência as ocupações profissionais. O currículo, nessa perspectiva, é essencialmente uma questão técnica.

As ideias de Franklín Bobbit e Ralph Tyler irão se constituir a semente do que aqui no Brasil se denominou de tecnicismo, fundamento sobre o qual se

organiza e se realiza o ensino de enfermagem no país. Cabe ressaltar que uma outra tendência curricular surgida nos Estados Unidos, concorrendo com as ideias de Bobbit e Tyler é a do progressivismo, liderada por John Dewey, que vai contribuir para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de escolanovismo, surgindo em reação ao ensino tradicional, centrada nos interesses e nas experiências dos alunos.

O escolanovismo ou Pedagogia Nova, Escola Ativa ou Progressista vai hegemonizar o campo educacional a partir da década de 20 do século XX, advogando que é impossível desenvolver as forças de produção sem o preparo intensivo das forças produtivas e o desenvolvimento das aptidões para a invenção e iniciativa, enquanto fatores fundamentais do crescimento e riqueza de uma sociedade (Saviani, 2019b).

Essa seiva de pensamento será mantida nas demais concepções teórico-pedagógicas que têm sua matriz epistemológica no escolanovismo, tendo como meta tornar indivíduos aptos para atuar em situações-problema que exigem resolutividade por causa do desenvolvimento da sociedade.

No final da década de 1960 e início dos anos 1970, a Pedagogia Nova demonstra seu esgotamento e articula-se à concepção teórico-pedagógica tecnicista, de base produtivista, que se tornará dominante na década seguinte, assumida como orientação oficial dos grupos dos militares tecnocratas (Saviani, 2005).

Cabe lembrar que, desde o início da década de 60, o incremento das indústrias voltadas para o complexo médico-hospitalar, o aumento dos laboratórios de medicamentos e o aumento da população previdenciária, bem como a atenção médico-hospitalar torna-se o foco da prestação de serviços, forçando uma mudança na formação da (o) enfermeira (o).

Assim, sob os auspícios das relações sociais de produção urbano-industriais capitalistas e da concepção produtivista de educação, consubstanciada na LDB/1961 determinam-se os currículos para as carreiras universitárias, em que o currículo de enfermagem será fixado pelo CFE por meio do parecer nº 271/62 com ênfase nas especialidades médicas, em uma ação de força hegemônica do CFE que desconsidera as sugestões da ABEn.

É importante destacar que nesse período o empresariado encontra-se bem constituído a partir de organizações como o IPES, influenciando a configuração do ensino superior, a partir da concepção tecnicista, incorporada nas reformas

educativas, a partir da Lei da Reforma Universitária nº 5540/68. Nessa conjuntura, o currículo de enfermagem é reformulado a partir do parecer 163/72 que confirma a reforma no ensino de enfermagem, mantendo as especialidades médicas e mais uma vez desconsiderando as sugestões em uma demonstração de força do CFE (Saviani, 2019b).

A partir da década de 70, adentrando as últimas décadas do século XX, o capital passa a operar a partir de um novo padrão produtivo, estabelecendo a acumulação flexível e provocando mudanças no mundo do trabalho. A formação profissional, então, é colocada sob condições diretas de funcionamento do mercado capitalista, em franco predomínio da concepção produtivista de educação (Saviani, 2005).

A partir dessas exigências, o processo formativo dos trabalhadores da saúde/enfermagem será organizado e legitimado por um ensino centrado na produção de competências verificáveis em situações-problema e tarefas específicas desde as quais devem ser consideradas as competências que os alunos deverão ser capazes de dominar. Alinhado às orientações dos organismos internacionais, o sistema de ensino será mais diversificado e flexível, objetivando maior competitividade e concebendo a educação como campo estratégico para a aquisição de competências necessárias à vida profissional e à ascensão social.

Assim, é defendida uma educação adequada à necessidade e apta a produzir trabalhadores com um perfil cujos pilares sintetizadores seria o aprender a aprender. Nesse contexto, as novas relações sociais determinadas pelas mudanças estruturais do capitalismo com consequentes alterações no padrão produtivo e do trabalho, dado o avanço tecnológico, exigem diferentes arranjos na organização das forças produtivas, com o redirecionamento nos conhecimentos produzidos pelo viés da flexibilidade curricular e que atendam as exigências do novo processo produtivo.

Nesse contexto, os princípios orientadores gerais adotados para as mudanças curriculares a partir da LDB/96 foram: flexibilidade na organização, dinamicidade do currículo, adaptação às demandas do mercado de trabalho, ênfase na formação geral e definição e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Em suma: tornar a estrutura dos currículos mais flexível (Catani; Oliveira; Dourado, 2001).

Dessa forma, sob a chancela da LDB/96, deflagra-se o processo de reforma curricular por meio de lançamento de edital que solicitou que as IES enviassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, as quais serviram de base para o trabalho das comissões de especialistas de ensino de cada área (Catani; Oliveira; Dourado, 2001).

No caso da enfermagem, dentre os princípios adotados, destacamos: perfil de formando, egresso/profissional, competências e habilidades, conteúdos curriculares, estágio e atividades complementares, organização do curso, acompanhamento e avaliação. Adotando-se ainda que o objetivo das DCNs/enf é levar os alunos dos cursos de graduação em enfermagem a aprender a aprender, o que engloba o aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer.

É nestes termos que as DCNs/Enf irão se constituir um instrumento norteador do processo de construção coletiva dos projetos pedagógicos, trazendo, dentre outros, os seguintes parâmetros: a centralidade no aluno como sujeito da aprendizagem, apoiado no professor como facilitador, tendo como eixo orientador os conteúdos mínimos para a formação profissional, flexibilidade na organização do curso, princípio de formação integral e adoção de metodologias ativas como princípio inovador.

Esse princípio da inovação a partir de métodos ativos é a base do Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão, cuja matriz epistemológica é a da problematização com o método do Arco de Magueres para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Dessa forma, o curso de enfermagem em questão se desenvolve e se manifesta historicamente e na atualidade a partir das transformações das relações sociais de produção. Nessa direção, é que o escolanovismo, passando por transformações em função das mudanças no modo de produção, revigorou uma onda de pedagogias e metodologias em sintonia com o universo ideológico-contemporâneo, alinhadas às demandas das contínuas estruturações e reestruturações do capital, podendo ser sintetizadas em um neoprodutivismo, neoescolanovismo, neotecnicismo e neopragmatismo, expressos na individualização das aprendizagens, a partir das exigências das novas competências.

Cabe ressaltar que todo o processo de mudança no ensino de enfermagem se deu/dá num conjunto interrelacional de mudanças das políticas de saúde no Brasil, configurado num jogo de correlação de forças, em que interesses e demandas do capital e dos sujeitos políticos combinam-se diferentemente, o que gera crises e o aprofundamento destas desencadeia processos de mobilização com acirramento da luta social.

Assim é que se procurou mostrar que a consolidação e os processos de mudança no ensino de enfermagem no Brasil tiveram como base material o desenvolvimento capitalista nas condições de suas particularidades históricas.

As concepções teórico-pedagógicas, portanto, irão se transmutando e adaptando-se conforme este movimento nas particularidades históricas, porém mantendo seu caráter universal, a fazer a mediação para a produção de um conhecimento na intencionalidade para adaptação às mudanças ocorridas no sistema produtivo. Nesse sentido, levando-se em consideração este mover da história, permeado pelas contradições postas pela sociedade capitalista, vamos identificando as formas mais evoluídas dessas concepções sintetizadas nas pedagogias do “aprender a aprender” e seus métodos ativos de ensino, nas quais inclui-se a Metodologia da Problematização com o método ativo do Arco de Magueréz, associada ao desenvolvimento de competências, trazendo a inovação e a oposição à concepção pedagógica humanista tradicional como justificativa.

Na Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, base epistemológica do Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem do Centro de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão, é a partir da resolução de problemas que emanam dos contextos sociais que o estudante vai construindo seu conhecimento, com o apoio do professor facilitador, e assim adquirindo as competências que o tornam “apto para”, ou seja, capaz de atuar com eficiência mediante as demandas complexas requeridas pelo mundo do trabalho.

É importante dizer que, ao longo da realização deste trabalho, a partir do volume de leituras realizadas, não encontramos estudos - sobretudo no campo da enfermagem - que discutissem de forma aprofundada essas concepções em seus fundamentos epistemológicos, ao contrário, em sua maioria, os autores faziam referências enaltecedoras às mesmas, o que nos pareceu uma adesão aos modismos das ondas de pedagogias que se inserem na matriz epistemológica do “aprender a aprender”.

Compreendemos também haver uma carência de análises críticas das bases teóricas e epistemológicas de tais pedagogias. Nesse sentido, pensamos que este trabalho não esgota as possibilidades de análises histórico-críticas das concepções pedagógicas da Metodologia da problematização com o Arco associada ao desenvolvimento de competências, mas abre para perspectivas futuras de outros estudos, sobretudo quando identificamos que tanto a Metodologia da Problematização quanto a das competências, no nosso entendimento, a partir de Saviani (2021a), não deveriam ser vistas como uma pedagogia, uma vez que, segundo esse autor, uma pedagogia reporta-se a uma teoria pedagógica que se estrutura a partir e em função do ato educativo, orientando o processo de ensino e aprendizagem.

Com efeito, este trabalho poderá reverberar para uma melhor compreensão, debates e reflexões sobre as diretrizes do ensino de enfermagem, não só no Curso de Enfermagem em questão, mas em âmbito nacional, em espaços proporcionados pela ABEn, como o SENADEn e CBEn, elucidando questões sobre o ato de ensinar e aprender, suscitando clareza do lugar e do sentido que devem ocupar os conhecimentos científicos tanto na formação do enfermeiro quanto na dos professores enfermeiros, com ressonância nos projetos pedagógicos dos cursos, gerando influências na formação inicial do enfermeiro a partir de um modo de produção do conhecimento na perspectiva histórico-crítica.

Conforme Saviani (1994), a superação do capitalismo coincide com a luta em defesa da humanidade em seu conjunto. Para tanto, a consciência da situação, embora não seja suficiente, é uma condição prévia necessária e indispensável. E o desenvolvimento dessa consciência implica um trabalho educativo sem o qual resultaria impossível a mobilização das pessoas para a realização das transformações necessárias.

Ainda é importante registrar que, no percurso deste trabalho, mediante as condições dadas e as contradições por elas expressas, este caminhar oportunizou-me também, um mergulho profundo não só nos referenciais teóricos, mas no nosso modo de viver, de conceber o mundo e interpretar a realidade, que pensamos estar no cerne do referencial teórico-metodológico que adotamos, pois esse referencial, além de um método de produção do conhecimento, é também uma concepção de mundo.

REFERÊNCIAS

- ABEn. **Boletim ABEn 1/2025**: retrospectiva 2024. Disponível em: abennacional.org.br/post_noticias/boletim-aben-1-2025-retroespectiva-2024/. Acesso em fevereiro de 2025.
- ABEn. Carta de Florianópolis: enquadramento das diretrizes curriculares nacionais do curso de enfermagem. **Olho Mágico**, Londrina, n. 5, p. 27-30, 1999.
- ABRANTES, A. A. Como ensinar?: o método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: PASQUALIN, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. **Pedagogia Histórico-Crítica**: o legado e perspectiva. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- ALBUQUERQUE, G. L.; PIRES, D. E. P. O movimento participação (MP): uma contribuição à história da enfermagem brasileira. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 54, n. 2, p. 174-184, abr./jun. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672001000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/w8KZ9yZdftkYmyWSprwTP9M/#>. Acesso em: 4 abr. 2024.
- ALCÂNTARA, G. **A enfermagem moderna como categoria profissional**: obstáculos à sua expansão na sociedade brasileira. 1963. Tese (Concurso para titular de cátedra de História de enfermagem e ética) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1963.
- ALVES, A. G. *et al.* Tecnologia de informação e comunicação no ensino de enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 33, p. 1-8, 2020. DOI: <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020AO01385>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/86MXzxFkBtbMwzpxXq6LGhQ/#ModalTutors>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- AUGUSTO, M. H. O. Tecnologia em saúde no Brasil. **Revista de São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 6, n. 4, p. 2-8, 1992.
- AZEVEDO, D. B. **As conferências Nacionais de Saúde na construção do SUS (1967-1988)**. 2024. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amazonas, 2024.
- BAPTISTA, S. S. Trajetória das escolas de enfermagem na sociedade brasileira. **Esc. Anna Nery R. Enferm**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, dez, 1997.
- BARREIRA, I. A. A pesquisa em enfermagem no Brasil e sua posição em agência federal de fomento. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 51-57, jan. 1993. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-11691993000100007>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/1091#:~:text=Resumo%20O%20trabalho%20apresenta%20uma%20retrospectiva%20hist%C3%B3rica%20das,apresentando%20as%20origens%20e%20a%20estrutura%20deste%20%C3%B3rg%C3%A3o>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BARREIRA, I. *et al.* Primeira República: implantação da enfermagem laica e seus desdobramentos (189-1930). In: PADILHA, M. I.; BORENSTEIN, M. S.; SANTOS, I. (org.). **Enfermagem**: história de uma profissão. São Caetano do Sul: Difusão, 2011.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, v. 2, n. 2, 1998.

BERBEL, N. A. N. A utilização da metodologia da problematização com o arco de Maguerez no cuidar em saúde. In: FRANÇA, F. C. V. *et al.* **O processo de ensino e aprendizagem de profissionais de saúde**: a metodologia da problematização por meio do arco de Maguerez. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia do estudante. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BERBEL, N. A. N.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. A metodologia da problematização com o arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 264-287, 2011. DOI: 10.20396/rfe.v3i2.8635462. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635462>. Acesso em: 4 abr. 2024.

BERTOLLI FILHO, C. **História de saúde pública no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2001.

BESS, M. N.; AMORIM, W. M. Aspectos da formação profissional na Escola de Enfermagem Alfredo Pinto (1943-1949). **Esc Anna Nery R. Enferm**, v. 9, n. 3, p. 64-74, dez, 2006.

BOBBIT, J. F. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2005.

BORDENAVE, J. E. D. Alguns fatores pedagógicos. **Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor**: área de saúde. Traduzido e adaptado por Maria Thereza Grandi, a partir do artigo: La transferencia de tecnologia apropiada ao agricultor Brasília: Ministério da Saúde, 1989. p. 1989-1926.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **As conferências nacionais de saúde**: evolução e perspectivas. Brasília: CONASS, 2009, 100p.

BRASIL. **Decreto nº 16.300 de 31 de dezembro de 1923**. Aprova o regulamento do Departamento Nacional de Saúde Pública. Brasília, DF: Presidência da República, 1923. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16300.htm. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 12 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967**. Dispõe sobre a organização da administração federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1967.

BRASIL. Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990. Lei Orgânica da Saúde. Dispõe sobre as condições para promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27.833, 28 de set. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n. 1.133, de 7 de agosto de 2001**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares de Medicina, Enfermagem e Nutrição. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2001b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <https://www.iel.unicamp.br/sites/default/files/iel/pesquisa/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20466%20-%20pesquisa%20com%20seres%20humanos.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação de Serviços de Saúde Pública. **Enfermagem**: legislação e assuntos correlatos. 3. ed. Rio de Janeiro, 1974. v. 3.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portal Saúde. Conferências Nacionais de Saúde. Menciona a 2ª Conferência Nacional de Saúde realizada em 1950. Brasília: Ministério da Saúde, 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/assuntos/conferencias/2a-cns>. Acesso em 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 1.996, 20 de agosto de 2007. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 ago, 2007c, Seção 1, p. 14.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº198, de 13 de fevereiro de 2004. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 fev. 2004, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Relatório 5ª Conferência Nacional de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 1975. p. 12. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/relatório_5.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020

BRASIL. Portaria nº 1721, de 15 de dezembro de 1994. Fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de enfermagem. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1980-1982, 16 dez. 1994.

BRASIL. Secretaria de Desenvolvimento da Educação Superior. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**: diretrizes gerais. Brasília: Secretaria de Desenvolvimento da Educação Superior, 2007b.

CARNEIRO, I. M. S. P.; FREIRE, L. A.; CAVALCANTE, M. M. D. A racionalidade subjacente à práxis do professor no contexto da educação superior. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 37, p. 215-226, jan./jun. 2014.

CARVALHO, A. C. **Associação Brasileira de Enfermagem 1926-1976**: documentário. Brasília: ABEn Nacional, 2008, 574 p.

CARVALHO, A. C. **Orientação e ensino de estudantes no campo clínico**. 1972. 126 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 1972.

CARVALHO, V. A Enfermagem de saúde pública como prática social: um ponto de vista crítico sobre a formação da enfermeira em nível de graduação. **Escola Anna Nery Rev. de Enfermagem**. Rio de Janeiro, ano I, nº esp., jul.1997.

CARVALHO, V. Sobre a Associação Brasileira de Enfermagem - 85 anos de história: pontuais avanços e conquistas, contribuições marcantes e desafios. **Rev Bras Enferm** . Brasília, v. 65, n. 2, mar-abr, p. 207-14, 2012.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. DOURADO, L. F. Política educacional: mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 22, n. 75, p. 67-83, ago. 2001.

CÉA, G. S. S.; REIS, L. F.; CONTERNO, S. Profae e a lógica neoliberal: estreitas relações. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 1, jun, 2007.

CECIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, set-out, p. 1400-1410, 2004a.

CECIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 14, p. 41-65, 2004b

CHRISTÓFARO, M. A. C. Considerações da Associação Brasileira de Enfermagem sobre a proposta de reformulação do currículo mínimo para a formação do enfermeiro. **R. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 46, n. 34, p. 352-356, jul./dez.1993.

CHRISTÓFARO, M. A. C. Currículo mínimo para a formação do enfermeiro: na ordem do dia. **R. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 44, n. 2/3, p. 7-9, abril/set. 1991.

COHN, A. A reforma sanitária brasileira: a vitória sobre o modelo neoliberal. **Social Medicine**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 82-94, jul. 2008.

COLARES, A. A.; LOMBARDI, J. C. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica. *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

COLARES, A. A.; ARRUDA, E. P.; COLARES, M. L. I. S. Pedagogia histórico-crítica e a superação do projeto civilizatório burguês. *In*: HERMIDA, J. F. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública**. João Pessoa: UFPB, 2021.

COLLIÉRE, MF. **Promover a vida**: da prática das mulheres de virtude aos cuidados de enfermagem. Traduzido por Maria Leonor Braga Abecasis. Coimbra: Lidel, 1989

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização com o arco de Maguerez e sua relação com os saberes dos professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMA SANITÁRIA (Brasil). **Documento III**. Fiocruz, 1986. Disponível em: portal.fiocruz.br/tags/comissao-nacional-de-reforma-sanitaria. Acesso em: jan. 2025.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 4., 1967, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 1967. 296 p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/anais_4_conferencia_nacional_saude.pdf. Acesso em 21/01/2025.

CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM, 68.; ENCONTRO DE ENFERMAGEM MILITAR, 3; COLÓQUIO DE ENFERMAGEM EM SAÚDE MENTAL, 1., 2016, Brasília. **Boletim do 68º CBen nº 2**. Brasília: ABEn, 2016. Disponível em: <https://www.aben-df.com.br/jornal/pdf/Boletim%2068CBen%2030.pdf>.

COSTA, C. J. Fontes jesuíticas e a educação brasileira. *In*: COSTA, C. J.; PEREIRA, M. J. J.; FABIANO, L. H. (org.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados: UFGD, 2010. p. 193-214.

COSTA, N. R. Estado, educação e saúde: a higiene da vida cotidiana. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, n. 4, 1980.

CRUZ, M. V. Brasil nacional desenvolvimentista (1946-1964). *In*: HISTEDBR. **Coleção “Navegando pela História da Educação Brasileira” - 2006**. Campinas, SP: HISTEDBR, 2006. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Marta_Vieira_Cruz_artigo

.pdf#:~:text=Com%20base%20neste%20mapeamento,%20tentei%20delinear%20os%20mais. Acesso em: 11 abr. 2024.

CUNHA, L. A. **A Universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

CURY, C. R. J. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 3-19, jul. 1997.

DELORS, J. *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir: “relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI”. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas, SP, v. 19, n. 3, p. 643-662, 2014.

DOURADO, L. F. Políticas de gestão da educação superior: múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 2008. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1096.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, set./dez. 2001a.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento Escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria Histórico-Crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria de Vigotskiana. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001b.

[EDITORIAL]. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, n. 9, jan./mar. 1980. Disponível em:
https://docvirt.com/asp/acervo_cebes.asp?Bib=SAUDEDEBATE&PASTA=N.9&pesq=&x=59&y=14. Acesso em: 12 abr. 2024.

EIBENSCHUTZ, C. **Política de saúde**: o público e o privado. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

ESCOREL, S. História das políticas de saúde no Brasil de 1964 a 1990: do golpe militar à Reforma Sanitária. *In*: GIOVANELLA, L. *et al.* (org.). **Políticas de sistemas de saúde no Brasil**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro. Editora Fiocruz, 2012.

ESCOREL, S. Reviravolta na saúde. **Tema Radis**, [s. l.], n. 2, p. 5-7, nov. 1988.

ESCOREL, S.; BLOCH, R. A. As conferências nacionais de saúde na construção do SUS. *In*: LIMA, N. T.; GERSCHMAN, S.; EDLER, F. C.; SUAREZ, J. M. (org.). **Saúde e Democracia**: história e perspectivas do SUS. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 59-81.

ESCOREL, S.; TEIXEIRA, L. A. História das políticas de saúde no Brasil de 1822 a 1963: do império ao desenvolvimento populista. *In*: GIOVANELA, L. *et al.* (org.). **Políticas de sistemas de saúde no Brasil**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro. Fiocruz, 2012.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

FAUSTINO, R. L. H. *et al.* Caminhos da formação em enfermagem: continuidade ou ruptura? **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 56, n. 4, p. 343-347, jul./ago. 2003.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, J. D. A enfermagem no ontem, no hoje e no amanhã. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 38, n. 1, p. 43-48, jan./mar. 1985. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71671985000100006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/w4SwMYms59ySkJtDMC4Hpjb/#>. Acesso em: 12 abr. 2024.

FERNANDES, J. D. *et al.* Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. **Rev Esc Enferm USP**, v. 39, n. 4, p. 443-9, 2005.

FERNANDES, J. D.; REBOUÇAS, L. C. Uma década de diretrizes curriculares nacionais para a graduação em enfermagem: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 66, p. 95-101, set. 2013. Número especial. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000700013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/GZqsmSHGddpqFhBNWHpzs8d/?lang=pt#>. Acesso em: 5 abr. 2024.

FIOCRUZ. **Linha do tempo**: conferências nacionais de saúde. Brasília. Fundação Oswaldo Cruz, 2025. Disponível em: <https://fiocruz.br/linha-do-tempo-conferencias-nacionais-de-saude>. Acesso em 2025.

FONSECA, V. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 12., 1999, Ilhéus. **Plano nacional de graduação**: um projeto em construção. Ilhéus: Forgrad, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/png.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.

FRANCO, J. R. C.; FURTADO, O. M. **A Princesa da Baixada**. [S. l.: s. n.], 2024. Documento no prelo.

FREIRE, M. A. M. *et al.* As diretrizes do relatório Goldmark para a organização de um grupo subsidiário de enfermagem (1919-1923). **Cultura de los Cuidados**, San Vicente del Raspeig, ano 11, n. 22, jul. 2007.

FREITAS, R. A. M. M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 403-418, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, G. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. In: PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G. (org.). **Educação democrática**: antídoto a escola sem partido. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, G. Estruturas e Sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e Educação. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GALLEGUILLLOS, T. G. B.; OLIVEIRA, M. A. C. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 80-87, mar. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342001000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/RRB45WdzWyTHRJjNGkN8scs/?lang=pt#>. Acesso em: 4 abr. 2024.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GARCIA, T. R.; CHIANCA, T. C. M.; MOREIRA, A. S. P. Retrospectiva histórica do ensino de enfermagem no Brasil e tendências atuais. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 16, n. 112, p. 74-81, jan./dez. 1995.

GASTALDO, D. M.; MEYER, D. E. A formação da enfermeira: ênfase na conduta em detrimento do conhecimento. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 42, n. 1-4, p. 7-13, jan./dez., 1989. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71671989000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/krGtgg8qgjskcRzyLw7nF6R/#:~:text=As%20autoras%20analisam%20o%20valor%20dado%20a%20conduta,em%20super-valorizar%20a%20conduta%20moral%20da%20profissional%20enfermeira>. Acesso em: 4 abr. 2024.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (org.). **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

GERMANO, R. M. O ensino de enfermagem em tempos de mudança. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 56, n. 4, p. 365-368, 2003a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672003000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/CgygD7jBb9rbMd7BJrPBcrK/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2024.

GERMANO, R. M. Percurso Revisitado: o ensino de enfermagem no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 13-28, jan./abr. 2003b.

GRAMSCI, A. Caderno 12: apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, A. A concepção dialética da história. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, R. **Saúde e medicina no Brasil**: contribuição para um debate. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1984.

IANNI, O. As estratégias de desenvolvimento. In: TOLEDO, C. N (org.). **1964**: visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

IBGE. **Censo demográfico 2010**: síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida das populações brasileiras. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE. **Cidades e Estados do Brasil**: Pinheiro (MA). Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/pinheiro/panorama. Acesso em: 20 maio 2024.

IBGE. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**: Pinheiro (Ma). Rio de Janeiro. IBGE. 1959. v. 15, p. 274-280. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv2729_15.pdf. Acesso em: 2 abr. 2024.

KOGA, Y. M. N.; GUINDANI, E. R.; FERREIRA, M. Política educacional, formação docente e meritocracia no Brasil. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, 2017.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

KOSIK, K. **Dialética Do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.

KRUSE, M. H. L. Enfermagem moderna: a ordem do cuidado. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 59, n. esp., p. 403-10, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672006000700004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/x4gGJPzM6m4wynVKbRjJMmy/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2024.

KUENZER, A. Z. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar**, Curitiba, v. 19, n. esp., p. 43-69, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.299>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HKgfMrvfyLBNCfHjrN6ZysC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2024.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100-esp., p. 1153-1178, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LAVAL, C. Néolibéralisme, capitalisme, et connaissance. In: JORNADA DE REFLEXIÓN SOBRE TENDENCIAS EM LA EDUCACIÓN SUPERIOR. 2016. Montevideu: Comisión Sectorial de Enseñanza; FEUU, 2016.

LAVOURA, T. N. Método pedagógico histórico crítico e o ensino de ciências: considerações para a didática e a prática pedagógica. **Revista Simbio-Logias**, São Paulo, v. 12, n. 17, 2020.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **@interface**, v. 21, n. 62, p. 531-41, 2017.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis. v. 33, n. 1, p. 345-376, jan./abr. 2015.

LÉDA, D. B. *et al.* “É pro interior, vamos expandir de qualquer jeito”: reflexões sobre a interiorização em uma universidade federal. *In: SEMINÁRIO DA REDE UNIVERSITAS/BR POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL*, 23., 2015, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2015. p. 452-467.

LÉDA, D. B.; SOUSA, A. P. R. Políticas educacionais para o ensino superior de 2003 a 2012: expansão, precarização e privatização. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n. 8, p. 150-178, jan./jun. 2018.

LEHER, R. Mercantilização da Educação. *In: LEHER, R. **Autoritarismo conta a Universidade**: desafio de popularizar a defesa da educação pública*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LEOPARDI, M. T.; GELBCKE, F. L.; RAMOS, F. R. S. Cuidado: objeto de trabalho ou objeto epistemológico da enfermagem? **Texto & Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, jan./abr. p. 32-49, 2001.

LIMA, J. C. F. *et al.* **Memória da educação profissional em saúde**: anos 1980-1990. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2006. Disponível em: www.observatorio.epsjv.fiocruz.br.

LIMA, N. T.; FONSECA, C. M. O.; HOCHMAN, G. A saúde na construção do Estado Nacional. *In: LIMA, N. T.; GERSCHMAN, S.; EDLER, F. C.; SUAREZ, J. M. (org.). **Saúde e Democracia**: história e perspectivas do SUS*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005, p. 27-58.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42, ago. 2010.

LOPES, R. E.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; ALMEIDA, M. I. Estado da questão como método de pesquisa para evidência do objeto em estudos da enfermagem. **Enfermagem em Foco**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 66-70, 2018.

LUCENA, A. F. *et al.* Construção do conhecimento e do fazer enfermagem e os modelos assistenciais. **Rev. Esc Enferm USP**, v. 40, n. 2, p. 292-298, 2006.

MACIEL, D. “Melhor impossível”: a nova etapa da hegemonia neoliberal sob o Governo Lula. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 20, n. 46, p. 120-133, jun. 2010.

MAGUERES, C. Elementos para uma pedagogia de massa na assistência técnica agrícola. *In: MAGUERES, C. **Análise do sistema paulista de assistência à agricultura***. Campinas, 1970.

MALACHEN, J. As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da pedagogia histórico-crítica. *In: PAGNONCELLI, C.; MALACHEN, J.; MATOS DE, N. DA. S. D. (org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

MALACHEN, J. Currículo escolar e pedagogia histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. *In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.;*

ORSO, P. J. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

MANCEBO, D. “Universidade para Todos”: a privatização em questão. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 3, p. 75-90, 2016.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade de Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MANCIA, J. R.; PADILHA, M. I. C.; REIBNITZ, K. S. La trayectoria de la Revista Brasileira de Enfermagem – Reben: 70 anos. **Revista Panamericana de Enfermería**, México, v. 1, n. 1, p. 85-89, nov. 2003.

MARQUES, J.; DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica em defesa de uma educação revolucionária. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2204-2222, nov. 2020.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, e019003, 2019.

MARTINS, A. A. A enfermagem como prática social. **Rev. Bras. de Enf.** Brasília, v. 40, n. 2/3, abril/maio/jun./jul./ago./set., 1987.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M. Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, M. F.; REZENDE, A. C. A consciência filosófica na pedagogia histórico-crítica: entrevista com Dermeval Saviani. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, e020018, p. 1-24, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8659525. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659525>. Acesso em: 5 abr. 2024.

MARX, K. **Carta para Pavel Vasilyevich Annenkov**. [S. l.: s. n.], dez. 1846. Disponível em: <https://www.Scientificsocialismo.de/FundamentosCartasMarxEngels281246.htm>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. Feuerbach. A ideologia em geral, em especial a filosofia alemã. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução: Rubens Enderle, Nélío Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K; ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. Tradução de Luís Cláudio de Castro. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-194, maio/ago. 2000.

MENEZES, J. P. P de. **O método em Marx**: um estudo sobre o presente como síntese de múltiplas determinações. São José do Rio Preto: Práxis Editorial, 2022.

MENICUCCI, T. M. G. História da reforma sanitária brasileira e do Sistema Único de Saúde: mudanças, continuidades e a agenda atual. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 77-92, jan./mar. 2014.

MENICUCCI, T. M.G. A assistência à saúde no governo militar (1964-1985) e sua herança para o SUS: o híbrido público e privado. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 10, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320242910.0094024>. Disponível em: <http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/a-assistencia-a-saude-no-governo-militar-19641985-e-heranca-para-o-sus-o-hibrido-publico-privado/19073>. Acesso em: 27 set. 2024.

MERCADANTE, O. A. (coord.). Evolução das políticas e do sistema de saúde no Brasil. In: JACOBO, F. (org.). **Caminhos da saúde pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MINTO, L. W. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011. 326f. Tese. (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Educação, Campinas, 2011.

MINTO, L. W. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro**: do golpe de 1964 aos anos 90. 2005. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MIRANDA, G. V. Escola Plural. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, p. 61-74, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria da crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

MOREIRA, A. Profissionalização da enfermagem brasileira. In: OGUISSO, T. (org.). **Trajetória histórica da enfermagem**. Barueri: Manole, 2014.

MOREIRA, L. K. R.; MOREIRA, R. L.; SOARES, M. G. Educação superior no Brasil: discussões e reflexões. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 134-150, jan./jun. 2018.

MOURA, A. *et al.* SENADEn: expressão política da educação em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 59, n. esp., p. 44-53, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672006000700011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/gSWCxZqnNhMRRS5sjKFNhSF/?lang=pt#>. Acesso em: 4 abr. 2024.

MOURA, A. **Produção da força de trabalho da enfermagem no nível de terceiro grau**. 1997. 197 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

NAKAMAE, D. D. **Novos caminhos da enfermagem**: por mudanças no ensino e na prática da profissão. São Paulo: Cortez, 1987.

NASCIMENTO, M. N. M. Educação nacional -desenvolvimentismo no Brasil. *In*: HISTEDBR. **Coleção “Navegando pela História da Educação Brasileira” – 2006**. Campinas, SP: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/educacao-nacional-desenvolvimentismo-no-Brasil>. Acesso em: 11 abr. 2024.

NATIONAL LEAGUE OF NURSING EDUCATION. **Standard curriculum for schools of nursing**. San Francisco: University of Califórnia, 1919. (Prepared by the Committee on Education). Disponível em: babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.b54311428seq=5. Acesso em: 1 set. 2023.

NEVES, L. M. W. Entrevista com Lúcia Maria Wanderley Neves: a nova pedagogia da hegemonia no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 229-242, jan./jun. 2011.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudo e Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae153020042148>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312004000100001#:~:text=Estudos%20em%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.%20vers%C3%A3o%20impressa%20ISSN. Acesso em 11 abr. 2024.

OLIVEIRA, M. I. R. O enfermeiro e a enfermagem. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM, 33., 1981, Manaus. **Anais [...]**. Brasília, DF: ABEn, 1981. p. 19-31.

ORSO, J. P. Pedagogia histórico-crítica: uma introdução. **Revista Gesto-Debate**, Campo Grande, v. 23, n. 17, p. 353-371, jan./dez. 2023.

ORSO, P. J. A implementação da Pedagogia Histórico-Crítica: formas, exigências e desafios. *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I.; ORSO, P. J. **Pedagogia Histórico-Crítica e a prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021b.

ORSO, P. J. O liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade a devastação ultraliberal. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, jan./jun. 2021a.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 35, n. 1, p. 1-13, 2004.

PAIM, J. S. 20 anos de construção do Sistema Único de Saúde. **Tempus – Actas de Saúde Coletiva**, v. 2, n.1, p. 63-86, jul./dez. 2008c.

PAIM, J. S. A crise do planejamento autoritário em saúde. **Rev. Assoc. Psiquiatr.**, Salvador, n. 4, p. 52-61, 1981.

PAIM, J. S. A formação de recursos humanos em saúde coletiva: contribuição da residência em medicina preventiva e social. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 9, n. 2, p. 88-94, 1985.

PAIM, J. S. A reforma sanitária como objeto de reflexão teórico-conceitual. *In*: PAIM, J. S. **Reforma sanitária brasileira**: contribuição para compreensão e crítica. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2008b. p. 69-152.

PAIM, J. S. Conjuntura de transição democrática: da criação do cebs à constituição. *In*: PAIM, J. S. **Reforma sanitária brasileira**: contribuição para compreensão e crítica. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro. FIOCRUZ, 2008a. p. 69-152.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011, 64 p.

PEREIRA, I. D. F.; LAGES, I. Diretrizes curriculares para a formação de profissionais de saúde: competência ou práxis. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 319-338, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/6g3FMHrpZwQgvNCnLsmWqCL/#:~:text=Este%20estudo%20analisa%20os%20referenciais%20te%C3%B3ricos%20e>. Acesso em: 12 abr. 2024.

PERRENOUD, F. A arte de construir competências. [Entrevista cedida a] Paula Gentili e Roberta Bencini. **Revista Nova Escola**, p. 19-31, set. 2000.

PERRENOUD, F. **Construindo Competências desde a escola**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.

PINHEIRO (MA). Secretaria Municipal de Saúde. Site institucional. 2024. Disponível em: pinheiro.ma.gov.br/secretarias/secretaria-da-saude/2024. Acesso em dezembro de 2024.

PIRES, D. A enfermagem enquanto disciplina, profissão e trabalho. **Rev. Bras Enferm.**, Brasília, v. 62, n. 5, p. 739-44, set./out. 2009.

PIRES, D. **Hegemonia médica na saúde e na enfermagem**. São Paulo. Cortez, 1989.

PIRES, D. **O saber e as práticas de saúde no Brasil e sua apropriação pela medicina e pela enfermagem institucionalizadas**. 1988. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1988.

PIRES, D. Reestruturação produtiva e consequências para o trabalho em saúde. **R. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 53, n. 2, p. 251-263, abr./jun., 2000.

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RAMOS, E. M.; FARIAS, I. M. S.; RIBEIRO, M. I. Tecendo os fios sobre a formação pedagógica de professores universitários. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 1, n. 2, p. 263-288, maio/ago. 2017.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

RAMOS, M. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir dos trabalhadores técnicos de saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010, 290 p.

RIBEIRO, L. C. C.; RIBEIRO, M.; SOARES, V. A. R. Avaliação acadêmica acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais em saúde. **Tempus, actas de saúde colet.**, Brasília, v. 9, n. 1, mar, p. 167-187, 2015.

RISI JÚNIOR, J. B.; NOGUEIRA, R. P. As condições de saúde no Brasil. *In*: JACOBO, F. (org.). **Caminhos da saúde pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

RIZOTTO, M. L. F. **História da Enfermagem e sua relação com a saúde pública**. Goiânia: AB, 1999.

RIZOTTO, M. L. F. **Reverendo a origem da enfermagem profissional no Brasil: a Escola Ana Nery e o mito da vinculação à saúde pública**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1995.

ROSAR, M. F.F. Educação e Movimentos Sociais: Avanços e Recuos Entre o Século XX e o Século XXI. **Educação em Revista**. Marília, v. 12, n. 2, p. 145-162, jul./dez. 2011.

ROSEMBERG, D. S. O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 23., 2000, Caxumba. **[Textos de trabalhos e pôsteres]**. Caxambu: ANPEd, 2000.

ROSSI, M. J. S. A propósito do movimento participação. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 54, n. 2, p. 213-228, abr./jun. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672001000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/45QFjsYR5mtjkCCkPt6BQKf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 0, n.1, p. 31-45, jan. 1995. DOI: <https://doi.org/10.5007/22595>. Disponível em: <https://doaj.org/article/67dd94c0786f468e8aaf16495b997e46#:~:text=Teoria%20e%20pr%C3%A1tica:%20uma%20rela%C3%A7%C3%A3o%20din%C3%A2mica%20e%20contradit%C3%B3ria>. Acesso em: 24 abr. 2024.

SANFELICE, J. L. A nova pedagogia da hegemonia no contexto da globalização. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 111-119, 2010. DOI: [10.20396/rfe.v2i2.8635494](https://doi.org/10.20396/rfe.v2i2.8635494). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635494>. Acesso em: 4 abr. 2024.

SANTOS, G. F. Formação do enfermeiro na perspectiva das competências: uma breve reflexão. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 57, n. 1, p. 66-70, jan./fev. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000100014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/YSMMT4jXPmfGDqCqJb3Dp6R/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2024.

SANTOS, J. L.; BOLINA, A. F. Empreendedorismo na enfermagem: uma necessidade para inovações no cuidado em saúde e visibilidade profissional. **Enfermagem em Foco**, Brasília, DF, v. 11, n. 2, p. 4-5, 2020.

SANTOS, L. M. C. *et al.* A licenciatura em enfermagem no Brasil (1998-2001): uma revisão de literatura. **História da Enfermagem: Revista Eletrônica (HERE)**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 224-238, ago./dez. 2014.

SANTOS, M. A. Lutas sociais pela saúde pública no Brasil frente aos desafios contemporâneos. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 233-240, jul./dez. 2013.

SANTOS, N. L. P.; SANTOS, T. C. F.; BARREIRA, I. A. Estilo de vida e saúde: cotidiano das alunas da escola de enfermagem Anna Nery na década de 20. **R. Bras. Enferm.** Brasília, v. 51, n. 1, p. 165-176, jan/mar, 1998.

SANTOS, N. R. Descentralização e municipalização. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 8., 1987, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: Centro de Documentação do Ministério da Saúde, 1987. p. 312-317.

SANTOS, R. M.; TREZZA, M. C. S. F.; CANDIOTTI, Z. M. C.; LEITE, J. L. Circunstâncias de oficialização do curso de auxiliar de enfermagem no Brasil: estudando as entrelinhas da Lei 775/49. **Rev Latino-am Enferm.**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 561-70, julho-agosto, 2002.

SANTOS, S. S. C. Currículos de enfermagem do Brasil e as diretrizes: novas perspectivas. **Rev. Bras Enferm.**, Brasília, v. 56, n. 4, p. 361-364, jul./ago. 2003.

SANTOS, T. A.; MELO, C. M. M. O setor saúde e a força de trabalho da enfermeira. *In*: SANTOS, T. A.; MELO, C. M. M. **Valor do trabalho da enfermeira**. Salvador: EDUFBA, 2019.

SANTOS, T. C. F.; ALMEIDA FILHO, A. J.; TEIXEIRA, K. R. B.; BATALHA, M.C. Missão Parsons: uma reflexão sobre os efeitos imediatos para a implantação da enfermagem moderna. **Cultura de los Cuidados**, v. 26, n. 62, p. 138-150, 2022.

SANTOS, T. C. F.; BARREIRA, I. A.; FONTE, A. S.; OLIVEIRA, A. B. Participação americana na formação de um modelo de enfermeira na sociedade brasileira na década de 1920. **Rev. Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 966-73, ago. 2011.

SANTOS, T. C. F.; LOPES, G. T.; PORTO, F.; FONTE, A. S. Resistência à liderança norte-americana na formação da enfermeira brasileira (1934-1938). **Rev Latino-am Enfermagem**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, jan./fev. 2008.

SAVIANI, D. **A lei da educação**: LDB: trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. rev. atual. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2016a.

SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica e a defesa da escola pública. *In*: HERMIDA, J. F. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e a defesa da escola pública**. João Pessoa: UFPB, 2021d.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, D. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria da educação pedagógica dialética da educação. *In*: LOMBARDI, J. C; COLARES, M. L. I. S; ORSO, P. J. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e a prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando publicações, 2021a.

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da pedagogia histórico-crítica (PCH). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface Comunicação Saúde Educação**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 711-24, 2017a. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180151646021>. Acesso em: 10 out. 2022.

SAVIANI, D. Desafios para a construção coletiva da ação supervisora: uma abordagem histórica. **Revista Ideias**, n. 24, 1994.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2017b.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021c.

SAVIANI, D. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal**: marxismo e educação em debate. Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013a.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019b.

SAVIANI, D. MARTINS, M. F.; REZENDE, A. C. A consciência filosófica na pedagogia histórico-crítica: entrevista com Dermeval Saviani. **Rev. HISTEDBR On - line**. Campinas, SP, v. 20, p. 1-24, e020018, 2020.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. *In*: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A (org.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016b.

SAVIANI, D. O curso de pedagogia e a formação de educadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 641-660, jul./dez. 2008b.

SAVIANI, D. O modo de produção e a pedagogia histórico-crítica [Entrevista realizada por Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto]. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jan. 2009.

SAVIANI, D. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007c.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, M. A. V; SILVA JÚNIOR, C. A. (org.). **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996. (Seminários e Debates).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço acadêmico da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007b.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jan. 2015.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jan. 2015.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p.11-28, 2008c.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jun./abr. 2007a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo no mundo do trabalho e da educação. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMABRDI, J. C. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>. Acesso em: 20 out. 2022.

SAVIANI, D; MARTINS, M. F; CARDOSO, M. M. R. Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 163-217, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22476/revcted.v1i1.29>. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/29/177>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014.

SCLIAR, M. **Do mágico ao social**: trajetória da saúde pública. São Paulo: Senac, 2002.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SILVA, F. V. ABEn: 80 anos e os desafios contemporâneos. **Rev. Bras. Enfem.** Editorial, v. 58, n. 5, set-out, p. 505-7, 2005.

SILVA, G. B. **A enfermagem profissional**: análise crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, R.; JACINTO, R. R. S.; PEREIRA, R. G. Formação pedagógica na enfermagem: reflexão para a prática. **Revista Eletrônica Acervo Enfermagem**, Goiânia, v. 15, e9080, 2021. Disponível em:

<https://acervomais.com.br/index.php/enfermagem/article/view/9080/5573>. Acesso em: 8 set. 2023.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, V. R.; SILVA, M. G.; SANTOS, L. B. O. Proposta pedagógica do PROFAE na perspectiva dos enfermeiros instrutores. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 58, n. 3, maio/jun. 2005.

SOUSA, A. P. R. **Democratização do ensino superior em tempos neoliberais**: análise do processo de expansão e interiorização da UFMA a partir do REUNI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2019.

SOUSA, A. P. R.; COIMBRA, L. J. P. “Democratização” do ensino superior em tempos neoliberais: uma análise do processo de expansão e interiorização da UFMA a partir do REUNI. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. 1-27, 2019.

SOUZA, N. P.C. **A 3ª Conferência Nacional de Saúde (1963)**: antecedentes para um Sistema Nacional de Saúde Pública e Descentralizado. 2014. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.

TEIXEIRA, E. *et al.* Trajetória e tendências dos Cursos de Enfermagem no Brasil. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 59, n. 4, p. 479-487, jul./ago. 2006.

TREZZA, M. C. A. F.; SANTOS, R. M.; LEITE, J. L. Enfermagem como prática social: um exercício de reflexão. **Rev Bras Enferm. Brasília**, v. 61, n. 6, p.904-908, nov./dez. 2008.

UFMA. **40 anos UFMA Câmpus Pinheiro**. Pinheiro: UFMA, 2021. Disponível em: <https://www.40anoscampuspinheiro.ufma.br/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

UFMA. **Atas do Colegiado do Curso de Enfermagem**. Reunião 0647526. 2023. [S. l.]: UFMA, 2023. Recuperada a partir do Sistema Eletrônico de Informação (SEI!).

UFMA. Centro de Ciências Humanas, Naturais, Saúde e Tecnologia. Curso de Enfermagem. **Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem – Centro Pinheiro**. Pinheiro: UFMA, 2015a.

UFMA. **Portaria GR nº 104 – MR**. Constitui comissão para acompanhamento, avaliação e implantação do Curso de Medicina nos Campus de Pinheiro e Imperatriz e Enfermagem no Campus de Pinheiro da Universidade Federal do Maranhão. São Luís: UFMA, 2015c.

UFMA. **Portaria GR nº 275 – MR**. Constitui a comissão de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem do Campus de Pinheiro. São Luís: UFMA, 2014.

UFMA. **Resolução nº 1.298 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão/CONSEPE**. Aprova o Projeto Pedagógico do curso de Enfermagem grau

bacharelado modalidade presencial, ofertado no Câmpus de Pinheiro, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Naturais, Saúde e Tecnologia – CCHNST. São Luís: UFMA, 2015b.

UFMA. **Resolução nº 189 do Conselho Universitário/CONSUN**. Aprova a criação dos cursos de Graduação – modalidade Bacharelado presencial nos Câmpus do Continente da Universidade Federal do Maranhão. São Luís: UFMA, 2013.

UFMA. Superintendência de Tecnologia da Informação. **Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH)**. São Luís: UFMA, 2024. Disponível em: <https://sigrh.ufma.br/sigrh/public/home.jsf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

VALE, E. G.; FERNANDES, J. D. Ensino de graduação em enfermagem: a contribuição da Associação Brasileira de Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 59, n. esp., p. 417-422, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672006000700006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/snQTMwMbT4HL33XRbKdPrjK/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2024.

VALE, E. G.; GUEDES, M. V. C. Competências e habilidades no ensino de administração em enfermagem à luz das diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 57, n. 4, p. 475-478, ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000400018>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/fNxrjJHKNMdPpXYkHY4jpXh/#:~:text=Este%20artigo%20apresenta%20uma%20reflex%C3%A3o%20sobre%20compet%C3%Aancias%20e>. Acesso em: 24 abr. 2024.

VALE, E.G. ABEn: 75 anos de democracia, ética e compromisso com a enfermagem brasileira. **R. Bras. Enferm.** Brasília, v. 53, n. 4, p. 153-156, 2001.

VIEIRA, M. A. *et al.* Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem: implicações e desafios. **Revista Online de Pesquisa: Cuidado é Fundamental**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 1099-1104, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.9789/2175-5361.rpcfo.v12.8001>. Disponível em: <https://seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/8001/pdf>. Acesso em: 8 set. 2023.

XAVIER, I. M.; GARCIA, C. L. L.; NASCIMENTO, M. A. L. A Reforma sanitária e a participação do enfermeiro. **R. Bras. Enferm.** Brasília, v. 41, n. 3/4, p. 190-198, jul./dez. 1988.

YOUNG, M. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. *In*: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (org.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. Curitiba: CVR, 2020.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Tradução de Leda Beck. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.