

Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem

POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT: CONCEPTION, CONSTRUCTION AND EVALUATION IN NURSING

PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONCEPCIÓN, CONSTRUCCIÓN Y EVALUACIÓN EN ENFERMERÍA

Silvia Maria Nóbrega-Therrien¹, Maria das Graças da Silva Guerreiro², Thereza Maria Magalhães Moreira³, Maria Irismar de Almeida⁴

RESUMO

A formação de enfermeiros e sua articulação com o mercado de trabalho pautam-se na premissa de que a qualidade do serviço de Enfermagem relaciona-se à formação do profissional como sujeito reflexivo. Este estudo teve como objetivo geral compreender a formação do enfermeiro com suporte nos atuais projetos políticos pedagógicos (PPPs) dos cursos de Enfermagem e, especificamente, verificar junto às coordenadoras e/ou ex-coordenadoras destes cursos a concepção, construção e avaliação do PPP e a inserção do sujeito reflexivo como proposta de formação. Foram analisados os PPPs dos Cursos de Enfermagem das Universidades Estadual (UECE) e Federal do Ceará (UFC), e realizadas entrevistas com nove coordenadoras e/ou ex-coordenadoras dos referidos cursos. Os dados revelaram que o PPP é considerado elemento norteador da ação educacional e que sua construção parte de iniciativas coletivas, mas não permanentes. Foram destacadas a preocupação com a formação crítico-reflexiva do enfermeiro, bem como relativa à avaliação do PPP.

DESCRIPTORIOS

Enfermagem.
Educação em enfermagem.
Currículo.

ABSTRACT

Nursing education and nurses' articulation with the working market are guided on the premise that the quality of nursing service is related to training workers to be reflexive subjects. The main object of the study was to understand nursing education based on the current political pedagogical projects (PPPs) of nursing courses and, more specifically, to verify with coordinators and / or former-coordinators of the referred nursing courses the conception, construction and evaluation of the PPPs and the inclusion of the reflective subject as a proposition when developing the PPPs. An analysis was performed on the PPP of nursing courses of the State (UECE) and Federal (UFC) Universities of Ceará, and interviews were performed with nine coordinators and / or former-coordinators of those courses. Data showed that the PPP is considered a guiding element of educational activities and that its construction results from collective but not permanent initiatives. There is much concern about the critical-reflexive character of nursing education, as well as the evaluation of the PPP.

KEY WORDS

Nursing.
Education, nursing.
Curriculum.

RESUMEN

La formación de enfermeros y su inserción en el mercado de trabajo se basan en la premisa de que la calidad del servicio de Enfermería se relaciona con la formación del profesional como sujeto reflexivo. Este estudio tuvo como objetivo general comprender la formación del enfermero con respaldo en los actuales proyectos políticos pedagógicos (PPPs) de los cursos de Enfermería y, específicamente, verificar junto con las coordinadoras y/o ex coordinadoras de estos cursos la concepción, construcción y evaluación del PPP y la inserción del sujeto reflexivo como propuesta de formación de tales PPPs. Fueron analizados los PPPs de los Cursos de Enfermería de las Universidades Estatal (UECE) y Federal de Ceará (UFC), y realizadas entrevistas con nueve coordinadoras y/o ex coordinadoras de los referidos cursos. Los datos revelaron que el PPP es considerado un elemento orientador de la acción educativa y que su construcción parte de iniciativas colectivas, pero no permanentes. Fue relevante la preocupación por la formación crítico-reflexiva del enfermero, así como relativa a la evaluación del PPP.

DESCRIPTORES

Enfermería.
Educación en enfermería.
Currículum.

¹ Enfermeira. Doutora em Sociologia. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, CE, Brasil. silnth@terra.com.br ² Enfermeira do Hospital Maternidade Professor Waldemar Alcântara. Itapiúna, CE, Brasil. msgguerreiro@yahoo.com.br ³ Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Pesquisadora do CNPq. Fortaleza, CE, Brasil. tmoreira@uece.br ⁴ Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, CE, Brasil. irismar@fortalnet.com.br

INTRODUÇÃO

O desafio contemporâneo do setor educacional é formar cidadãos competentes na aplicação prática dos saberes, capacidade de compreender e se enquadrar no mundo e no encontro de soluções para as situações cotidianas sobre as quais se deve refletir para ressignificar o saber.

Na Enfermagem observamos que a formação esteve predominantemente articulada ao *mundo* do trabalho. Essa formação profissional articulada ao mercado de trabalho é uma preocupação iniciada mais concretamente na década de 1960, sob iniciativa da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), que registrava em seus relatórios a situação e os rumos a serem percorridos pela profissão⁽¹⁾, nos quais parte deste desafio também estava implícita. No atual cenário de novas diretrizes curriculares e projetos políticos pedagógicos, no entanto, evidencia-se uma possibilidade de conduzir essa formação não somente atrelada ao mercado de trabalho, mas também adequada a responder ao desafio contemporâneo educacional de reflexão nas ações.

Portanto, a necessidade de conhecer a formação do enfermeiro, como ocorrem no seu trabalho suas diferentes intervenções e mediações origina um campo de estudos e discussões que culminam com o início de algumas compreensões: concepção de enfermeiro como profissional reflexivo e constatação de que a *reflexão-na-ação* da Enfermagem parece ser componente significativo e definidor de respostas adequadas aos cenários de trabalho em contínuas mudanças⁽²⁾.

Assim, o profissional não é aquele que executa metodicamente sua profissão, mas que, essencialmente, sabe pensar, refazer e adequar sua prática, pois um dos sentidos mais intensivos da educação é a passagem de objeto a sujeito, o que significa, entre outros fatores, a formação da competência. Essa necessidade parece estar diretamente articulada a uma multidisciplinaridade, reflexo do mandamento que rege as relações de trabalho contemporâneas: *aprender a aprender*⁽³⁾.

Não é fato recente a constatação de que os cursos de formação profissional nas universidades privilegiam, em seus currículos normativos, o conhecimento sistemático e científico, no qual os saberes oriundos da *reflexão-na-ação* parecem não encontrar espaço. Na Enfermagem, por exemplo, acontece o que, via de regra, sucede no ensino superior: organização curricular fechada, estanque, com disciplinas conteudísticas, com ênfase em assuntos técnicos, pouca abertura para outras áreas do conhecimento e interdisciplinaridade, com metodologia de ensino centrada em aulas expositivas, predomínio de cumprimento de um programa preestabelecido, avaliações por meio de provas e outros métodos tradicionais, bem assim como corpo docente constituído, ainda, por muitos professores que, mesmo titulados com mestrado ou doutorado, não possuem

competências como educadores no que concerne à área pedagógica e à perspectiva político-social⁽⁴⁾.

O novo contexto de mudanças contínuas no mundo do trabalho estimulou uma inquietude crescente, na tentativa de romper a dissociação entre a formação teórica em relação as exigências da realidade prática, de forma a atender as necessidades da sociedade, formando profissionais para atuar em uma realidade dinâmica⁽⁵⁾. Entende-se que o ensino da ciência aplicada e a formação do enfermeiro devem ser articulados, objetivando a formação para a *reflexão-na-ação*, de modo que o novo profissional seja preparado para os desafios que o trabalho exige. A educação deve ser capaz de unir a técnica com a aplicação de conhecimentos teóricos, fazendo com que o enfermeiro seja capacitado a agir mesmo em contextos de incerteza.

A literatura brasileira na área de Enfermagem apresenta uma lacuna quanto a estudos e publicações investigadoras da elaboração desse conhecimento intuitivo⁽⁶⁾. Essa lacuna existe, embora haja estudos⁽⁷⁾ que contribuam para diminuí-la, com o entendimento de que a formação do enfermeiro na área hospitalar está relacionada à sua experiência assistencial. Assim, os resultados do processo formativo podem ser mais ou menos fecundos, conforme a intensidade e fundamentação teórica que alicerçam a reflexão sobre as ações.

Considerando a importância desse entendimento para a formação e, conseqüentemente, para a atuação do enfermeiro, o interesse pelo tema justifica-se e se direciona ao projeto político pedagógico (PPP) do curso de graduação em Enfermagem, buscando evidências que demonstrem a dimensão de sujeito reflexivo e a formação baseada na *reflexão-na-ação* desse profissional.

Adotou-se como objetivo geral compreender a formação do enfermeiro com base nos atuais projetos políticos pedagógicos (PPPs) dos cursos de Enfermagem, e, especificamente, verificar junto às coordenadoras e/ou ex-coordenadoras destes cursos a concepção, construção e avaliação do PPP e a inserção do sujeito reflexivo como proposta de formação desses PPPs.

REFLEXÃO SOBRE O TEMA COM SUPORTE EM REFERENCIAIS TEÓRICOS E EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS

O estudo discute o conhecimento, inserção e formação do enfermeiro nos dias atuais, com base na percepção de coordenadoras de cursos de graduação em Enfermagem que participaram da elaboração de projetos políticos-pedagógicos na área.

Ora, o enfermeiro é sujeito reflexivo e, como tal, deve pautar sua reflexão na ação, relação necessária na formação profissional⁽⁸⁾, e que deve dar ao entendimento, à dimensão de um projeto político pedagógico.

Durante muito tempo, houve a tendência em dissociar os sujeitos e os objetos de aprendizagem, fragmentando a formulação do conhecimento. Hoje, predomina a ideia de que o conhecimento humano se estrutura nas relações que o indivíduo estabelece consigo mesmo, com os outros e com o mundo em um sistema de trocas, constituindo o conhecimento a partir de perspectivas relacionais e reflexivas, pois ele tem relação com o social, que implica vida e experiência. Conhecer tem caráter provisório, pois o conhecido pode ser *re-conhecido*, reaprendido, reconfigurado mediante novas relações intersubjetivas⁽⁹⁾.

Falando particularmente do enfermeiro, tem-se que o indivíduo não constrói conhecimentos somente por intermédio dos estudos acadêmicos, mas no dia a dia, com apoio nos desafios da realidade de seu trabalho. A teoria oferece o que pode ser apreendido e compreendido por todos, enquanto a prática, o trabalho, por sua singularidade e complexidade, proporciona aprendizagem mais rica e produtiva em termos de significado para o profissional⁽⁷⁾.

Dessa compreensão, o trabalho é o elo entre pensamento e prática, expressando a capacidade humana de reelaborar a realidade pela ação, podendo também recriá-la e transformá-la⁽¹⁰⁾. Essa realidade de atuação transformadora tem bases de sustentação na formação dos sujeitos que desenvolvem as ações. As ideias que caracterizam as iniciativas em torno desse tópico são marcadas pelo desejo de uma formação capaz de educar enfermeiros com uma visão questionadora sobre o mundo, transformando a sua forma de vê-lo e pensá-lo.

Na compreensão de que o enfermeiro é um profissional reflexivo, entendemos que, ao realizar sua prática, ele vai além da ação instrumental. Como sujeito reflexivo, que constrói sua ação na própria situação vivenciada, ele se apoia em uma racionalidade interativa^(2,8).

O conceito de sujeito reflexivo foi desenvolvido em estudos sobre os saberes ocultos nos processos de decisão da ação profissional⁽¹¹⁾, que identificaram e caracterizaram o sujeito reflexivo, mas não esclareceram os processos de reflexão dessa prática, compreendidos a partir da noção de racionalidade ou *raciocínio prático*, mecanismo para compreender e explicar ações⁽¹²⁾, permitindo ao sujeito reconstruir/modificar criticamente seus motivos de ação e melhorar seu fazer a partir dessas análises descritivas. O processo de reconstrução permite identificar os saberes fundamentais das decisões do fazer profissional, expressos nos argumentos que compõem o raciocínio prático e justificam a ação, os quais podem ser alterados, redirecionando esta⁽¹³⁾.

Compreende-se, então, que os enfermeiros não se encontram restritos ao saber acadêmico a que foram submetidos. O conhecimento é construído e reconstruído no dia a dia, dos desafios da realidade. À medida que trabalha, o

saber teórico é ressignificado, de tal forma a ser reestruturado em novos pilares, mais fortes, coerentes e consistentes⁽⁷⁾. Ainda nesse entendimento, sujeito reflexivo é aquele que tem sua ação dirigida pela razão prática⁽¹³⁾, tendo a capacidade de justificar e explicar os motivos de sua decisão ou de sua conduta, reconhecendo isto como racionalidade prática. Nesse sentido, poderíamos identificar o enfermeiro como um profissional possuidor de saberes, que, ante uma situação complexa ou determinada, reflete e decide. Esse modo de pensar é chamado razão⁽¹⁴⁾.

Percebe-se, com efeito, que a formação que busca o desenvolvimento do sujeito reflexivo e que compreende os saberes que emergem da prática cotidiana como indutores de competências e habilidades conseguidas pela *reflexão-na-ação* é um tema a ser refletido. A importância da *reflexão-na-ação* para mobilizar recursos/estruturas epistemológicas e mobilizar saberes é um fato concreto. Relacionar estas estruturas e saberes para aplicá-los com vistas a responder a uma realidade e transformá-la se faz, portanto, necessário. Entendemos, assim, que o caminho para a concretização desse processo se encontra na formação e, nesse sentido, expresso também no texto do PPP.

...a formação que busca o desenvolvimento do sujeito reflexivo e que compreende os saberes que emergem da prática cotidiana como indutores de competências e habilidades conseguidas pela *reflexão-na-ação* é um tema a ser refletido.

O PPP surge como principal instrumento político e técnico de balizamento para o fazer universitário, que deve ser elaborado de forma coletiva no âmbito da instituição. Essa elaboração participativa proporciona ao PPP a particularidade de orientação para cada universidade, como um todo, e para cada um de seus cursos de graduação. O PPP é uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, como consequente compromisso coletivo⁽¹⁵⁾. Chamamos de político porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade. Chamamos de pedagógico porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que levam a escola a alcançar objetivos educacionais.

O Projeto deve expressar uma tentativa de comunicação, de interação dos aspectos subjetivos e objetivos, de reflexividade e de criatividade, cujo desencadeamento depende da iniciativa e envolvimento dos sujeitos implicados nesse processo como coletividade em ação. Parte-se, assim, de um processo interativo-colaborativo fundamentado na racionalidade e na integração dos saberes pertinentes ao contexto analisado, o que não é tarefa simples.

Não é fácil sua construção nem sua implantação, se entendermos que nele está o caminho para uma formação pautada no preparo profissional com elementos profissionais competentes, transformadores, reflexivos e condutores da *reflexão-na-ação*.

Esse caminho e essa construção, embora difíceis, deverão ser insistentes ante os obstáculos, considerando que a formação de profissionais para atuar nesses novos tempos deve se embasar no pressuposto da necessidade de sujeitos dispostos

a intervir na realidade social, por desfrutarem de instrumentos teórico-político-epistemológicos que os situam em condições privilegiadas para enfrentar os desafios da nova ordem mundial, extraindo dela vantagens e usando-a em favor do homem e da humanidade. No caso da Enfermagem, cada vez mais o sistema de saúde, o contexto no qual nos inserimos, a profissão e, sobretudo, a população, exigem e merecem a atenção e o cuidado de enfermeiros competentes.

MÉTODO

Na primeira fase da investigação, foi utilizada a pesquisa documental, para análise do PPP dos cursos de graduação em Enfermagem da Universidade Estadual do Ceará-UECE e da Universidade Federal do Ceará-UFC. Posteriormente, na segunda fase, a entrevista foi utilizada para enriquecimento da análise documental. A análise dos PPPs foi de fundamental importância para subsidiar o roteiro de entrevista realizada com as coordenadoras e/ou ex-coordenadoras dos cursos em foco. O roteiro de entrevista aplicado às coordenadoras foi composto dos itens: identificação; concepção, construção e avaliação do PPP e inserção do sujeito reflexivo como proposta de formação no referido projeto. O item concepção era composto de duas questões relacionadas ao entendimento do PPP; o item sobre construção continha duas perguntas sobre a vivência na criação e implantação do PPP; o item sobre avaliação possuía uma questão, pois buscava o entendimento acerca desta necessidade avaliativa, de avaliação enquanto processo; e no item sujeito reflexivo, se buscava identificar a articulação desse entendimento com o enfermeiro.

A coleta de dados ocorreu num período de três meses. As entrevistas gravadas, pautadas em questões abertas, foram transcritas mediante repetida escuta. A leitura sucessiva das falas permitiu a percepção de categorias presentes nos discursos. Assim, vê-se que as categorias apresentadas emergiram da análise. O autor⁽¹⁶⁾ que norteou o tratamento dos dados, define como princípio que categoria são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos sob um nome genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos. A organização categórica se deu em três momentos: 1) *pré-análise*, que é a organização dos dados para sua sistematização em núcleos de sentido, referenciando significados e ações expressos pelos pacientes quanto ao assunto em estudo, após ter sido processada exaustiva leitura das entrevistas e destacados os pontos de semelhança; 2) *exploração do material*, na qual acontece a análise propriamente dita, sendo codificados os resultados pelos pontos de semelhança identificados, associados a conceitos, em unidades surgidas com base na organização das falas; e 3) *interpretação dos resultados*, sendo realizadas inferências, possibilitando a elaboração de áreas de significado e ações desenvolvidas sobre a problemática em estudo.

As categorias de análise respeitaram os princípios⁽¹⁶⁾ de exclusão mútua, homogeneidade, objetividade, adequação ou pertinência, exaustão e produtividade, previstos pela autora. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UECE, sob o processo de Nº 05058540-1.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

As instituições UECE e UFC foram escolhidas por terem os cursos de graduação em Enfermagem mais antigos do Ceará.

Ao todo, foram entrevistadas nove coordenadoras ou ex-coordenadoras, sendo cinco da UECE e quatro da UFC. Todas estão ou estiveram envolvidas na construção e/ou implantação do PPP em suas instituições. O tempo de trabalho nas referidas coordenações das entrevistadas variou de sete meses a quatro anos.

Os dados foram organizados para análise com suporte nas seguintes categorias: 1) Concepção do projeto político-pedagógico; 2) Construção do Projeto Político Pedagógico; 3) Avaliação do Projeto Político-Pedagógico e 4) Formação do Sujeito Reflexivo. Tais categorias emergiram da análise dos discursos das coordenadoras, não sendo preestabelecidas.

O PPP é concebido pelas coordenadoras como um instrumento responsável pela estruturação e organização do processo educativo, norteador do seguimento deste:

[...] ele é um instrumento norteador do processo de formação profissional [...], que traz as principais diretrizes, fundamentos e uma metodologia de como se deve dar o processo de formação profissional (E.5);

[...] é o plano de ensino, de curso, no qual devem constar as propostas do conteúdo disciplinar, organização curricular com os conteúdos, carga horária, disciplinas básicas, optativas e obrigatórias e no qual se define a concepção filosófica do curso [...], as metodologias, carga horárias e a parte relativa à pesquisa, à extensão... (E.1).

Assim, a concepção do PPP está articulada a sua importância, no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações do curso. O PPP representa o resultado de uma constância na discussão para definir coletivamente as diretrizes, prioridades e metas da escola e, ao mesmo tempo, traçar os caminhos para alcançá-los⁽¹⁷⁾, como vemos na fala reproduzida:

[...] é a estruturação e organização de diretrizes pedagógicas, metodológicas. Inclui a definição filosófica, concepções, pressupostos, que embasariam o enfoque pedagógico, até questões mais concretas como estrutura curricular, distribuição de carga horária. Vai realmente orientar o processo educativo (E.2).

Uma das preocupações que um PPP deve ter é implementar uma forma de organização do trabalho pedagógico⁽¹⁵⁾, superando conflitos e organizando as instituições na sua totalidade. Essa organização é concebida como construção, conforme é possível observar na fala:

[...] é um plano de trabalho com duração maior, contemplando objetivos, política institucional, finalidades, atual contexto político-social do curso, contribuições que ele pretende trazer, que profissional pretende formar, disciplinas que pretende ofertar [...] Enfim, é um planejamento para o funcionamento de um curso, contemplando as etapas políticas e pedagógicas (E.4).

Percebe-se também que o estabelecimento de premissas, metas e da forma como alcançá-las é o que marca sua construção, o momento de elaboração de um projeto e, além de torná-lo mais consistente, auxilia o grupo no alcance dos objetivos traçados. Há clareza quanto a este posicionamento, o que denota estudos, informações e compreensão das coordenadoras sobre sua importância, quando referem planejamento (organização e conteúdos) como instrumentos norteadores da ação educacional.

Um aspecto interessante observado durante a análise foi a pertinência de se encarar o PPP como elemento norteador, filosófico, político e social. Isso é destacado pelo fato de que, ao serem interrogadas a respeito de quais são os objetivos de um PPP, as coordenadoras retomaram a questão do elemento norteador, responsável pelo direcionamento do processo educativo, conforme as dinâmicas e exigências do mercado e da sociedade, denotando sua complexidade e abrangência, seu caráter político e social, assim vejamos:

Ele tem como objetivo estabelecer harmonia entre os docentes preocupados com a formação e os discentes. Traz a missão, o objetivo, as competências, as habilidades, o perfil do profissional que se quer formar (E.6);

[...] objetiva esclarecer o profissional que se vai formar, pra que público se destina, e que tipo de profissional será, que bagagem deverá ter para atingir esse perfil (E.4).

Sua concepção e construção se articulam com sua relevância no processo educativo em muitos casos, não só vendo o PPP como um elemento facilitador, mas também subsidiando a formação. As coordenadoras acreditam que:

Sem o PPP não tem como trabalhar, como dar unidade ao curso. Cada um trabalharia a seu modo, o que seria uma desorganização sem precedente, dificultando a organização de professores e alunos na ausência desse planejamento (E.1);

É relevante porque como é que você vai planejar algo se você não tem um..., não tem um planejamento? (E.4).

Percebe-se, então, com base nessa última fala, que o PPP é imprescindível ao planejamento educacional. Quando bem construído e administrado, pode ajudar decisivamente a escola a alcançar seus objetivos⁽¹⁸⁾. Sua ausência, porém, pode significar descaso em relação à escola, alunos e educação, refletindo no desenvolvimento da sociedade onde a escola está inserida.

Outro ponto interessante identificado nas falas foi a urgência de que o PPP não seja apenas um projeto, uma meta, mas que se transforme em ação no fazer pedagógico, visando à melhoria, em termos de excelência, da formação, proveniente de uma conquista coletiva. Assim, afirmam:

[...] então, na verdade, pra mim, não deve simplesmente existir um documento chamado PPP, ele tem que ser conhecido, utilizado, pensado coletivamente e todos devem ser envolvidos nesse processo e ele deve ser constantemente repensado (E.5).

Quando interrogadas a respeito da construção de um PPP, o que mais se destacou foi a necessidade de o proje-

to emergir de um processo coletivo. Sob esse aspecto, o PPP exige profunda reflexão sobre as finalidades da instituição, bem como as evidências de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo⁽¹⁷⁾. Sua elaboração unirá crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele é concebido com base nas diversidades entre as visões de seus autores, no caso das coordenadoras:

Com relação à construção de um PPP, o que se preconiza, e realmente a prática tem mostrado que ele só tem importância se tiver sido uma construção coletiva dos principais atores envolvidos nesse processo de formação - docentes, discentes, profissionais, comunidade (E.5);

[...] deveria ser algo que tivesse a participação de todas as pessoas implicadas. Serviço, comunidade e academia (E.7);

[...] a construção do PPP deve ser coletiva porque é um projeto a ser desenvolvido por todo mundo. Se não, não tem o comprometimento. Então, ou todo mundo participa, ou então o projeto não funciona (E.9).

É de fundamental importância que a construção e o acompanhamento do PPP estejam alicerçados em uma administração participativa, coletiva, em que as decisões sejam democratizadas e que sua avaliação e revisão sejam práticas coletivas constantes⁽¹⁷⁻¹⁸⁾, como oportunidade de reflexão para mudanças da direção e caminhos, para o alcance dos seus objetivos.

Questionadas sobre esta participação do coletivo na feitura do PPP, as coordenadoras falaram das metodologias utilizadas em cada instituição, sendo, em sua maioria, uso de oficinas, seminários temáticos, discussões, formação de pequenos grupos de trabalho para questões mais específicas. Evidenciou-se, nesse ponto, a importância do trabalho em grupo, principalmente quando se objetiva que o fruto seja o reflexo da interação da coletividade. Os discursos a seguir trazem um pouco do que aconteceu, não deixando muito claro como ocorre esse momento, fato citado somente por uma coordenadora:

[...] tivemos que levar a efeito por meio de inúmeras reuniões, seminários, oficinas e trabalhando etapa por etapa desde essa concepção pedagógica inicialmente até a montagem do currículo propriamente dito (E.1);

Esse percurso teve várias alternativas, reuniões na Universidade, seminários, roda de discussão. A gente teve umas três oportunidades de sair daqui para ir a uma casa de praia, para a ABEn, para uma escola... e teve também reuniões com subgrupos. Foram várias estratégias utilizadas (E.5);

Ao longo da construção do PPP tivemos oficinas, discussão em sala de aula com os alunos, várias reuniões com os professores, expositores de outras Universidade, especialistas convidados na área de pedagogia, voltados a educação superior, leitura de muitos textos, exemplos de outros projetos da mesma natureza de outras Instituições... (E.8);

A gente fez várias oficinas, fórum com enfermeiros representantes dos serviços da atenção básica e especializada, questionou as tendências e a atualidade da enfermagem. Depois trabalhamos com chefias de serviço, com algumas pessoas especializadas [...] (E.8).

As falas fazem o registro dos caminhos trilhados em busca de uma concepção para a construção do PPP. Expõe a tentativa de integração da academia com os serviços e a intenção clara de se fazer um trabalho em grupo. Embora este seja um dos mais importantes caminhos para o consenso e, consequentemente, de fazer algo coletivo, sabemos que não ocorre de forma tranquila. Observamos que essa participação do coletivo na construção do PPP na prática não foi a tônica que marcou o processo, conforme se confirma nas falas:

[...] quando a gente tem a proposta de trabalhar no coletivo é difícil porque as pessoas colocam alguns valores não relacionados à formação educacional... (E.6);

A gente percebe que se formam grupos grandes e que, no final, ficam poucas pessoas. Até nas reuniões que deveriam ser de todo o corpo docente, havia uma participação mais reduzida das pessoas... (E.2);

[...] o engajamento dos docentes foi tarefa difícil porque, embora a gente programasse as reuniões para momentos em que todos deveriam estar livres para participar dos encontros, assembleias, nem todos compareciam ou quando compareciam, os resultados não eram os esperados e isso era frustrante... (E.1).

Fazer com que todos participem não é tarefa simples. Fica claro, que as discussões foram marcadas por esvaziamentos e o trabalho dos pequenos grupos. Um aspecto negativo, pois, quando não se participa, não se compromete. O que se preconiza é a discussão dos projetos, das estratégias como ferramenta da gestão e do planejamento, capazes de indicar uma direção para o trabalho que vai se desenvolver no coletivo, um compromisso de ação, embora o movimento do oposto, o conflito, a dificuldade, muitas vezes, de se chegar a um ponto convergente, de consensos, faça parte do trabalho grupal e expresse a diversidade ou divergência de opiniões entre os membros, assim como a riqueza da não unanimidade⁽¹⁸⁾.

Convém ressaltar que o PPP aponta um rumo, um sentido, uma direção explícita para um compromisso estabelecido coletivamente. O Projeto, ao se constituir em participação de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. Assim, entendemos que a legitimidade de um PPP, bem como a possibilidade de alcance das metas traçadas, estão diretamente ligadas à participação de todos os envolvidos com o processo educativo. Estabelece um envolvimento e o crescimento das pessoas, principalmente dos educadores, na elaboração do projeto, por meio da participação efetiva naquilo que é essencial na instituição, representa um compromisso mais importante do que ter um texto bem elaborado⁽¹⁷⁾.

Ainda no tocante à participação dos setores/autores envolvidos na construção do PPP, um dos pontos que o estudo abordou foi a participação do discente. Nesse aspecto, ressaltou-se que houve participação, mas que esta sempre esteve aquém do esperado:

A gente fez várias oficinas e os alunos participavam. Nós temos alunos que integram o colegiado e esses puderam participar, mas era aberto a qualquer outro aluno. No início a gente percebia 13 representantes discentes, no final, foi esvaziando e acabou fechando com 1 ou 2 alunos. Mas de qualquer forma havia a representação discente (E.2);

[...] a participação dos alunos foi nas assembleias, mas sua participação, mesmo quando solicitada, foi pequena, por falta de vivência, experiência... Os do final do curso contribuíram um pouco mais, mas os do início do curso contribuíram pouco sobre as propostas discutidas [...] (E.1);

Poucos alunos participaram, o que é uma demanda negativa porque os mais implicados na formação são eles e não estavam nessa construção. Então, cada oficina tinha três, quatro... Os representantes do Centro Acadêmico foram... (E.7).

Sem a participação efetiva de docentes e discentes, fica evidente como ocorreu o comprometimento destes com o PPP elaborado e proposto pelo curso. Não se pode esquecer de que as mudanças não se efetuem somente no texto da lei, nos projetos, mas tomam vida no cotidiano, no caso, nas salas de aula e espaços outros de formação do enfermeiro.

Entendendo que o PPP é um constante fluir e, portanto, inacabado, questionamos, então, junto às coordenadoras, o que é feito visando à permanente atualização desse processo. Pelo fato de o projeto ter sido implantado recentemente, segundo elas, ainda não foram definidas metodologias para sua reavaliação. Em alguns casos, no entanto, embora informalmente, já se observa essa reavaliação, conforme é possível notar nas falas a seguir:

[...] a gente articula e, dentro do próprio Projeto Pedagógico, colocamos como obrigação uma semana antes de cada semestre ter uma reunião, oficina pedagógica, para discutir como ele está andando, como será o semestre... (E.9);

[...] nós entrevistamos alunos pra avaliar seu aprendizado, temos tentado fazer esse resgate...temos um instrumento de avaliação discente, institucionalizado... essas avaliações têm sido feitas ao final de cada semestre e por escrito, solicitado pelos professores das disciplina (E.7);

A gente senta no início de cada semestre para discutir o programa das disciplinas, o que está sendo trabalhado, faz avaliação semestral, ouve o julgamento dos alunos, dos professores, faz os encontros didáticos, para propiciar o encontro entre os professores e a discussão dos problemas do curso... (E.4);

Temos consciência que o PPP é uma construção constante. Procuramos estar perto no início e final de cada semestre para avaliar as áreas, reunir professores, ver a avaliação dos alunos, identificar as falhas do semestre e buscar a adequação à proposta. É difícil? Não tenha dúvida, é super difícil, mas a gente tenta (E.6).

De forma mais generalizada, a avaliação pode ser compreendida como uma crítica de percurso de ação, seja ela curta ou prolongada⁽¹⁷⁾. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai fazer, a avaliação subsidia essa elaboração, porque fundamenta novas decisões. A avaliação como crítica de percurso é uma ferramenta necessária ao ser humano na consolidação dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação. Em se tratando de necessidade de avaliação do PPP, quando se trabalha na perspectiva de um PPP, deduz-se que este aponta uma direção a ser seguida como base para o planejamento da ação pedagógica, constituindo as estratégias e realizando as atividades propostas. O processo, no entanto, precisa ser avaliado⁽¹⁹⁾ para que se verifique o andamento, o que foi realizado ou não para, então, surgirem propostas sobre o que deve ser corrigido para o alcance das metas.

A avaliação é vista, portanto, como ação imprescindível para a garantia do êxito do projeto, na medida em que é condição primordial para as decisões significativas a serem tomadas. É ainda parte integrante do processo de construção do projeto e compreendida como responsabilidade coletiva. A avaliação interna e sistemática é necessária para definição, correção e aprimoramento dos rumos. É também por meio dela que toda a extensão do ato educativo, e não apenas a dimensão pedagógica, é considerada⁽¹⁷⁾. Observamos nas falas que esse norte existe e que está, mesmo informalmente, havendo uma preocupação das coordenadoras de se rever como o PPP está caminhando, embora não se identifiquem mecanismos mais objetivos e específicos de trabalhos a serem desenvolvidos com os levantamentos e avaliações realizadas. Não há um projeto elaborado em termos de avaliação, mas há instrumentos já feitos com esse fim de mensurar e avaliar, acredita-se que em virtude da sua recente implantação.

Quanto à categoria em análise, que dizia respeito à construção do sujeito reflexivo, notamos a necessidade de o enfermeiro estar sempre repensando, refletindo sua prática, seu *saber-fazer* para que esta não se reduza ao aspecto meramente técnico do fazer. Vejamos:

Ele tem que pensar a prática para não se tornar repetidor de técnicas. Ele vai refletir o que a realidade está apresentando e o que ele quer mudar naquela realidade (E.6);

[...] se ele está repensando a prática, só poderá repensá-la inserida no cotidiano, e aí ele faz isso numa perspectiva de refletir e melhorar sua prática[...] (E.5).

Não detectamos nas falas a compreensão de sujeito reflexivo fundamentado em bases teóricas. Evidenciou-se um entendimento que articula a formação profissional do indivíduo a um agente transformador, observador e questionador de sua realidade, buscando agir em conformidade com cada contexto em que se insira, conforme é possível observar a seguir:

Algo que sugira além do apenas técnico...as situações-problema... Assim, se você estivesse diante de uma situação X como a resolveria? E não já trazer o resultado daquela situação... (E.7);

[...]Jesse sujeito reflexivo, pensar aquilo que faz, nos valores, nas conseqüências, nas situações adversas e, princi-

palmente, considerar crenças, ética, cidadania, que hoje tanto se fala (E.1).

O processo pedagógico, que visa a construção do saber do indivíduo, deve estimular o ato reflexivo, desenvolvendo sua capacidade de observação, análise, crítica, autonomia de pensar e de idéias, ampliando seus horizontes, tornando-o agente ativo de transformações sociais, buscando interagir com sua realidade. No processo pedagógico que se quer crítico-reflexivo, é fundamental a mobilização para o conhecimento, a busca do conhecimento, a elaboração e expressão da síntese do conhecimento, e isto acontece quando se propiciam espaços para desenvolvê-los, quando se vivenciam práticas significativas em sala de aula, quando há oportunidades de relacionar o conhecimento e a educação com a realidade profissional, política, econômica e social. Uma das falas caminha nessa direção^(2,8,17):

É a prática a partir da reflexão sobre a profissão e sobre seu conhecimento que você vai fazer ao longo do tempo. Essa construção da pessoa como sujeito social e cidadão leva a vida toda [...] ele vai se organizando, fluindo em cada um dos contextos (E.9).

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de sua capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência, de competências e dos saberes profissionais^(2,8,17). Por isso a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência do trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCENF) têm direcionado as mudanças na formação do enfermeiro, exigindo uma educação mais flexível, crítica, reflexiva, versátil, constante e que busque respostas aos desafios da atenção à saúde da população. Indicam a necessidade da formação de um profissional capacitado para atuar com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde humana integral, fundamentado nos princípios da Reforma Sanitária Brasileira e do Sistema Único de Saúde (SUS). As mudanças na formação do enfermeiro não podem, assim, ser pensadas sem a visualização das perspectivas éticas que constituem a base de seu desenvolvimento.

Dessa maneira, a concepção, construção e avaliação do PPP, nela inserida a idéia de formação de um sujeito crítico-reflexivo, deixa sua contribuição quando do registro e análise obtido das falas das coordenadoras dos cursos pesquisados.

CONCLUSÃO

Das considerações teóricas sobre a formação, ficou claro que, neste novo século, não é mais possível formar profissionais voltados à racionalidade técnica tão contestada na atualidade. Tal situação vem ocorrendo, com frequência, em cursos da área da saúde, como o de Enfermagem, no qual atuamos, que requer ajustes em seu projeto pedagógico e

na prática docente, de modo a propiciar melhores condições de formação aos discentes e de inserção no mercado de trabalho a seus egressos, respondendo ao desafio que hoje nos é posto. Entendemos que, para propiciar ensino de melhor qualidade, atendendo às necessidades de discentes e docentes, as novas formas de prática de ensino que estimulem o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo são características essenciais para atender às exigências contemporâneas da educação em Enfermagem.

Quanto a alcançar os objetivos, tornou-se possível perceber a concepção e como se deu a construção do PPP nas instituições em estudo, destacando os tipos de metodologias pertinentes, a participação ou não dos setores/atores interessados, os percalços surgidos durante este caminho, processo de difícil construção e consolidação, principalmente por sua natureza coletiva, e, finalmente, as es-

tratégias de avaliação do PPP já iniciadas pelos cursos das universidades.

A compreensão do sujeito reflexivo, inserida no texto do PPP e oriunda das falas, é evidente e também relevante, no entanto os conceitos surgidos nas falas das coordenadoras são embasados e oriundos do fazer cotidiano, ressentindo-se de um embasamento teórico.

O projeto político pedagógico pretende ser um avanço que permite ações político-educacionais na direção de mudanças no interior do processo de formação, no caso do Enfermeiro. Precisa, entretanto, ser entendido como algo vivo e dinâmico que, propondo mudanças nas concepções, e, principalmente, nas condutas, também muda e transforma. Jamais deverá ser entendido como um roteiro burocrático ou um documento, mas como um processo que subsidie a condução das ações na direção de perspectivas.

REFERÊNCIAS

1. Santos GF. Formação do enfermeiro na perspectiva das competências: uma breve reflexão. *Rev Bras Enferm.* 2004;57(1):66-71.
2. Nóbrega-Therrien SM. Dominação e resistência no trabalho da enfermeira. *Rev Bras Enferm.* 2001;54(3):420-6.
3. Demo P. Educar pela pesquisa. 5ª ed. Campinas: Autores Associados; 2002.
4. Masetto M. Discutindo o processo ensino/aprendizagem no ensino superior. In: Marcondes E, Gonçalves EL, organizadoras. Educação médica. São Paulo: Sarvier; 1998. p. 32-46.
5. Godoy CB de O curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina na construção de uma nova proposta pedagógica. *Rev Lat Am Enferm.* 2002;10(4):596-603.
6. Silva AL, Baldin SM, Nascimento KC. O conhecimento intuitivo no cuidado de enfermagem. *Rev Bras Enferm.* 2003;56(1):7-11.
7. Assad LG, Viana LO. Saberes práticos na formação do enfermeiro. *Rev Bras Enferm.* 2003; 56(1):44-7.
8. Nóbrega-Therrien SM, Therrien J. Ensino e pesquisa nos cursos de graduação em educação e saúde: apontamentos sobre a prática e análise dessa relação. *Rev Faced Univ Federal Bahia.* 2006;10(2):279-97.
9. Ferreira LS. Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão [texto na Internet]. 2006. [citado 2006 jun. 7]. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/417Soares.pdf>
10. Therrien J, Damasceno MN. Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. Fortaleza: Annablume; 2000. Escola e cultura: uma compreensão teórico-metodológica da reprodução e da produção cultural no contexto escolar; p.11-25.
11. Schön DA. Les praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montreal: Longines; 1983.
12. Fenstermacher GD, Richardson V. L'explicitación et la construction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers Rech Educ.* 1994;1(1):157-81.
13. Therrien J. Como os docentes produzem a sua profissão [tese-titular]. Fortaleza: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará; 1998.
14. Gauthier C. La raison du pédagogue. In: Gauthier C, Mellouki M, Tardif M. Le savoir des enseignants: unité et diversité. Montreal: Longines; 1993. p. 14-32.
15. Veiga IPA. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: Veiga IPA, Resende LMG, organizadores. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. 11ª ed. Campinas: Papyrus; 2000. p.11-35.
16. Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 1977.
17. Veiga IPA. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: Veiga IPA, Resende LMG, organizadores. Escola: um espaço do projeto político-pedagógico. 6ª ed. Campinas: Papyrus; 2002. p. 9-32.
18. Betini GA. A construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola. *Rev Pedag. UNIPINHAL.* 2005;1(3):37-44.
19. Fernandes JD, Rosa DOS, Vieira TT, Sadigursky D. Dimensão ética do fazer cotidiano no processo de formação do enfermeiro. *Rev Esc Enferm USP.* 2008;42(2):396-403.