



A EMPREGABILIDADE DO ENFERMEIRO: QUALIFICAÇÃO OU COMPETÊNCIA?

Mara Regina Lemes De Sordi

Resumo – Este artigo discute a formação do enfermeiro em tempos de globalização, buscando interpretar a questão da empregabilidade como um componente do processo de exclusão/inclusão dos trabalhadores no mercado de trabalho. O presente relato também aponta a necessidade de uma reflexão crítica sobre as novas exigências do mundo profissional e analisa as contradições entre educação e trabalho, assim como os impactos de tais aspectos na formação inicial e continuada dos enfermeiros.

Palavras-chave – empregabilidade, globalização, exclusão, mercado de trabalho, formação profissional.

Abstract – The nurse training issue is debated in globalization days, aiming to interpret the employment matter as a component of the workers' exclusion/inclusion process in the labour market. The necessity of a critical reflexion about the new requirements of the labour world is pointed out and the contradictions between education and work are analysed as well as the impacts at the nurse's initial and continued formation.

Key words – employment, globalization, exclusion, labour market, professional training.

INTRODUÇÃO

Toda reflexão envolve escolhas. A escolha de um lugar sobre o qual uma pessoa quer falar e de uma intenciona-

lidade a cumprir. A escolha do risco que alguém assume correr ao defender, no campo das idéias, posições reveladoras de uma forma de ver e de sentir o mundo nem sempre hegemônica. Escolhas pessoais, eivadas do compromisso e da responsabilidade de agir conforme outras escolhas feitas e tornadas públicas. Minha exposição, portanto, obedece à seguinte linha:

- A formação universitária: os desafios da contemporaneidade.
- Os perigos da retórica da mudança.
- A empregabilidade em tempos de globalização econômica: para quem faz diferença?
- Qualificação e competência em saúde: examinando a questão com a lupa da avaliação cidadã.

A formação universitária: os desafios da contemporaneidade

O interesse pelo estudo das mudanças que estão sendo efetuadas ou que devem ocorrer nos cursos de graduação para atender às demandas da sociedade globalizada acarreta a necessidade de tentarmos entender as inevitáveis alterações que se colocam como imperiosas no campo da avaliação da aprendizagem, no sentido de melhor captarmos a real apropriação das competências profissionais hoje requeridas.

Os cursos superiores, tradicionalmente orientados por uma racionalidade técnica cartesiana, em que impera a neutralidade e a valorização de uma tendência pedagógica centrada no professor e em uma

visão do conhecimento-produto, se vêem hoje em xeque. A educação do enfermeiro não escapa dessa realidade.

A nossa formação escolar nos ensinou a separar os objetos de seus contextos. Segundo MORIN (1999, p. 11), essa fragmentação das disciplinas é incapaz de captar o que está tecido em conjunto; "isto é o complexo, no sentido original do termo". Os espíritos parcelados são cegos às inter-retroações e à causalidade em círculo, e comumente consideram os fenômenos vivos e sociais por meio de uma causalidade linear, afirma. Assim, "seguindo a concepção mecanicista/determinista que vale unicamente para as máquinas artificiais que ignoram, ocultam, dissolvem tudo que é subjetivo, afetivo, livre e criador."

A fragmentação e a parcialização, com clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, tradutoras de relações de classe bem definidas, características da pedagogia orgânica ao padrão taylorista/fordista de acumulação, vão perdendo espaço e crédito em decorrência do novo aparato tecnológico assentado na flexibilização.

A reestruturação produtiva, fruto da globalização econômica, resulta numa crescente incorporação de ciência e tecnologia em busca da competitividade, interferindo nos processos de trabalho, que se alteram e se tornam mais complexos.

E assim as instituições educacionais



deverem responder, simultaneamente, aos reclamos da sociedade e à lógica da performatividade que tem sido delas cobrada por meio de uma nova organização do trabalho pedagógico, em que a centralidade da avaliação parece indiscutível.

Estudos já evidenciaram que esse componente é um dos mais refratários à mudança, o que prejudica a obtenção de outros objetivos, valores e competências apontados como indispensáveis ao ensino de graduação contemporâneo, entre os quais as capacidades intelectuais de alta complexidade, com uma disposição permanente para o aprendizado, a capacidade de comunicação e expressão, a capacidade de interação e relacionamento interpessoal, o domínio de inglês e informática, a consciência ecológica, a cidadania e a formação generalista.

Para a obtenção desse perfil, a organização do trabalho pedagógico precisa ser revista e romper com a linearidade que a caracteriza, na qual a obediência irrestrita a um esquema unidirecional se justifica e se esgota em si mesma (*figura 1*).

A causalidade unilinear e unidirecional abaixo demonstrada deve transformar-se em causalidade circular e multirreferencial, o que traz novas dificuldades ao ato de ensinar e aprender, ratificando a sua dimensão contraditória. O desejo de uma formação mais abrangente carrega em si uma série de contradições, no que se refere ao conjunto de interesses em jogo, que merece ser examinada no sentido de explorar

as suas positivities sem resvalar na ingenuidade de pensar que essas mudanças foram concebidas para possibilitar que a educação cumprisse, de fato, o seu papel de emancipador do homem, permitindo-lhe compreender o mundo em que está inserido – sem o que sobra pouca condição de transformá-lo.

De acordo com KUENZER (1998, p. 38), "novas determinações mudariam radicalmente o eixo da formação dos trabalhadores caso ela fosse assegurada a todos, o que, na realidade, não ocorre."

Persiste a diferenciação de oportunidades, observando-se a polarização das competências por meio da oferta de vagas que exigem sólida educação científica-tecnológica para um número cada vez menor de profissionais incluídos, o que acarreta estratificação, inclusive entre eles.

A autora prossegue sintetizando que uma nova casta de trabalhadores qualificados está sendo criada, enquanto há um grande contingente de pessoas precariamente incluídas, que são responsáveis por trabalhos também cada vez mais precários.

Os perigos da retórica da mudança

Muito se tem falado acerca da necessidade de ruptura do modelo tradicional de ensino, que concentra no professor a chave do processo da aprendizagem. Um bom mestre, até então, era tido como o profissional capaz de, unilateralmente, definir aquilo que o aluno deveria saber – o que, em muito, se assemelhava ao que



ele (professor) recebera de seus antigos educadores. Tempos passados nos quais as informações eram menos voláteis e o currículo de graduação podia se dar ao luxo de ser enciclopédico, na tentativa de esgotar todas as informações que fossem úteis ao futuro egresso no seu exercício profissional.

O advento da sociedade do conhecimento afeta a estabilidade dessa equação, deslocando para o aluno a responsabilidade de tomar para si o compromisso com a aprendizagem significativa, ou seja, com a tarefa aparentemente fácil de 'aprender a aprender'. E o professor? O que lhe resta fazer quando ganha força a idéia de que cabe um certo autodidatismo na gestão das aprendizagens?

A importância do professor é recuperada quando existe o desejo de formar para

Figura 1



a autonomia intelectual. Muda-se a concepção do seu papel e defende-se a mediação pedagógica como componente da competência profissional para o ensinar, o que nos leva a pressentir o vazio que reclama por sustentação teórica. Trata-se de contribuir para que uma nova maneira de conduzir o processo de ensino-aprendizagem se instale. Essa maneira, no entanto, não ocorre sem aproximações sucessivas, embasadas numa outra concepção de educação e de ciência a ser apropriada pelos docentes em decorrência de um projeto político-pedagógico diferenciado.

O 'aprender a aprender' não pode ser banalizado, simplificado, a ponto de transformar a figura do professor em algo descartável e inútil. Igualmente o docente precisa aprender a ensinar na perspectiva de levar o aluno a aprender a aprender. Isso demanda esforço do 'profissional-professor' e até um certo desapego de práticas pedagógicas duramente aprendidas no fazer-se docente, muitas vezes de forma solitária.

Vivemos um tempo em que os sinais da globalização estão a cada dia mais presentes nas nossas vidas. Convivemos, aparentemente sem constrangimento, ilhas de progresso e miséria humana, a defesa da excelência do ensino e de um conceito de qualidade de vida diferenciado para alguns poucos que, competentes, souberam se inserir nesse intrincado jogo cujas regras foram formuladas com base em interesses definidos pelo deus-mercado. Veiculadas à exaustão pelos diferentes aparelhos ideológicos, tais regras acabaram por introduzir, nas nossas subjetividades, a certeza de que a realidade só poderia apresentar semelhante aspecto. No entanto, esse contorno nada tinha a ver com opções e omissões feitas pelos homens, que, reconhecendo a titularidade no projeto his-

tórico com que se identificam, seriam capazes de refazer o mundo criado apenas para os incluídos.

Para os excluídos do sistema, restou a dor de ter de assumir a sua mediocridade, a sua preguiça, a sua falta de dom ou mérito. 'Incompetentes', não souberam se incluir e devem procurar as respostas em algum lugar, na sua carga genética, na sua pobreza hereditária, sendo-lhes censurado atribuir as mazelas e desigualdades derivadas da forma de organização social à sua falta de sorte, um discurso próprio dos perdedores. Ou daqueles que se opõem ferozmente ao progresso da humanidade e desconhecem tudo que a tecnologia fez para ampliar a qualidade de vida de algumas pessoas, ofertando-lhes a condição de consumir, na justa proporção do seu esforço, as mercadorias fabricadas, algumas vezes, à custa da falta de qualidade de vida de outros (e muitos) homens.

A pergunta que não se deve calar é se a escola capitalista (portanto neoliberal), cuja organização sempre esteve a serviço das classes dominantes e que, por princípio, se estruturou usando a razão técnica para produzir e justificar o fracasso escolar e legitimar a exclusão branda denunciada por BORDIEU, estaria realmente interessada em rever o seu projeto educativo de modo a ensinar competências mais amplas para os futuros trabalhadores.

A ampliação do acesso das classes desfavorecidas aos níveis mais elevados de ensino implica também a condição de elas permanecerem no sistema e competirem em igualdade de condições com os alunos oriundos de outros estratos sociais? Ou simplesmente autoriza a inclusão de consumidores no sistema de ensino (privado, diga-se de passagem), ávidos por um certificado que necessariamente não lhes

agrega conhecimento?

Leitores leigos, ou ideologicamente convencidos de que a questão da avaliação é de natureza técnica, tendem a simplificar as análises possíveis dos verdadeiros significados dos fracassos e êxitos escolares. Essa questão constitui-se em mecanismo forte de inclusão e exclusão, de diferenciação dentro da pretensa homogeneização. Logo, reacende a velha e sempre atual crítica à concepção de avaliação que vem sendo produzida e reproduzida na sociedade capitalista: avaliação-produto, avaliação neutra, avaliação positivista. Que serve para hierarquizar os jovens e gerar desejos condizentes com a sua condição de entrada no sistema, adequados ao seu capital cultural/econômico. Conforme explicam BORDIEU & CHAMPAGNE (p.223), "o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consegue a façanha de reunir as aparências da 'democratização' com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto com um efeito acentuado de legitimação social."

Impõe-se a reflexão sobre as contradições entre a democratização do acesso ao ensino superior e a falsa probabilidade de inserção igualitária dos egressos dos cursos no mundo do trabalho.

A avaliação-produto, que caracteriza os processos de verificação da aprendizagem, desconsidera a distribuição diferenciada do capital cultural e social dos estudantes e dos professores que produzem os dados avaliatórios.

Questionar, problematizar, refletir, negociar, criar e inovar são verbos escolhidos intencionalmente e que devem voltar à cena no que tange à avaliação. A

visualização dos aspectos menos nobres, presentes no discurso oficial que justifica, em nome do compromisso com a qualidade de ensino, a reprovação ou a ausência de comprometimento com o desenvolvimento cognitivo das classes trabalhadoras, depende diretamente da nossa postura na revelação da caixa-preta da sala de aula. Esta só pode ser interpretada no vaivém micro/macro, local/global, que nos dá instrumentos para uma ação avaliatória transformadora e capaz de incluir.

RICÚPERO (2002), citando BORDIEU, assim se expressa: "Aquilo que o mundo social fez, armado do conhecimento, o mundo social pode desfazer." MORIN (1999, p. 11) complementa essa visão, dizendo que, "na vida e na história, a sobreadaptação a condições dadas nunca representou um signo de vitalidade, mas um prenúncio de senilidade e morte, pela perda da substância inventiva e criativa."

Empregabilidade em tempos de globalização econômica: para quem faz diferença?

No mundo do trabalho, há mudanças derivadas dos avanços da revolução tecnológica que impõem novas competências aos trabalhadores, exigindo o desenvolvimento de outras habilidades sob o pretexto de garantir a sua empregabilidade, ou seja, de gerar a condição de adaptabilidade aos postos que rapidamente se alteram e se tornam escassos. Isso introduz profundas alterações no ensino de graduação: a especialização cede lugar para a flexibilidade, a memorização dos conteúdos é substituída pela capacidade de mobilizar os conhecimentos obtidos nas aulas em situações inusitadas, que requerem tomada de decisão, e a formação na graduação deixa de ser inicial (quase sem-

pre final), avançando na perspectiva da educação continuada, o que possibilita itinerários educativos distintos. Estes, ao sabor dos 'consumidores', permitem uma certa diferenciação quantitativa e qualitativa dos egressos e, embora aparentem uma possibilidade de inclusão, mantêm a desigualdade das condições de entrada e saída dos alunos do sistema escolar. Deriva daí o nosso questionamento a respeito do princípio norteador das atuais reformas educativas.

A apropriação de competências mais refinadas é condição de inclusão no complexo mundo do trabalho. Para tanto, entendemos necessário lembrar que o conceito de competência veio substituir o termo qualificação, ligado ao modo de acumulação taylorista/fordista.

Segundo RAMOS (2001, p. 18-20), a qualificação é a expressão da capacidade potencial do trabalhador para desempenhar um determinado papel na divisão social e fabril do trabalho, sendo obtida por aprendizagens desenvolvidas na prática profissional e por meio de experiências escolarizadas.

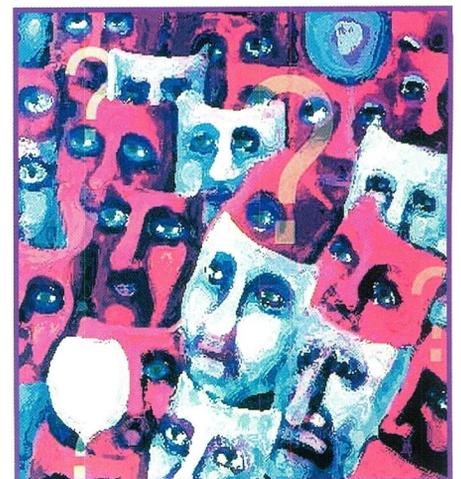
Com a mudança para a acumulação flexível e a integração dos processos produtivos, frutos da globalização econômica, surge a questão da formação por competências. Mas falamos de competência como a capacidade real de mobilização dos conhecimentos adquiridos, incluindo saberes tácitos, derivados das diferentes experiências de vida e de trabalho, com ênfase na qualificação real em contraposição à qualificação formal. Trata-se do desenvolvimento de conhecimentos de caráter global, de uma sólida formação básica, centrada no sujeito que aprende, na forma como as capacidades reais se materializam.

A autora destaca ainda que esse tipo

de formação se preocupa fundamentalmente com o domínio cognitivo que sustenta o desempenho prático e se esquece com freqüência das dimensões sociais e simbólicas da ação, o que representa um risco. Assim, a competência pode ser definida como um sistema interiorizado de aprendizagens orientadas para uma classe de casos escolares ou profissionais, permitindo ao trabalhador lidar com o cotidiano da sua profissão guiado por uma inteligência prática.

O desempenho seria a expressão concreta dos recursos que o indivíduo articula e mobiliza no enfrentamento das situações, mas não mostra a totalidade das competências de uma pessoa. Na realidade, é o desempenho que pode ser observado diretamente, e não as competências. Da avaliação da performance de um profissional é que alguém pode inferir um conjunto de competências – as quais, uma vez consolidadas, são transferíveis a diversos contextos.

O mercado regula os saberes necessários por meio das avaliações formais e oficiais, que definem os eixos norteadores dos cursos. Existe uma pressão para a alteração da dinâmica curricular, executada sem crítica, e, assim, a mudança apresentada como inovadora pode revelar-se uma



'não-mudança'. Há enormes contradições no processo, ocultadas pelas decisões aligeiradas para demonstrar a presteza dos ajustes, tomados como sinônimos de modernização institucional. Esse diagnóstico equivocado tende a gerar soluções igualmente equivocadas ou, no mínimo, ingênuas.

Muitas das modificações propostas para os egressos das instituições de ensino superior são e sempre foram apontadas como importantes e reveladoras de uma concepção de educação emancipatória e crítica. Desconhecer as motivações distintas que permitiram a sua incorporação ao discurso educacional contemporâneo pode, no entanto, levar-nos a crer que as contradições históricas entre educação e trabalho foram superadas. Trabalhar nesse contexto implica recuperar a capacidade de pôr sob suspeita todos os regimes de verdade, de assumir a incerteza e de atuar em tal campo contraditório. Para KUENZER (2001, p. 28), se o ensino superior retomar dialeticamente a relação entre conteúdo e método com base na totalidade das relações produtivas e sociais que se constituem em relações de exploração – históricas – e desenvolver propostas curriculares que efetivamente viabilizem a autonomia intelectual e ética na perspectiva do trabalho coletivo de destruição das condições de exploração – e, portanto, de construção de uma outra sociedade –, as mudanças ocorridas no mundo profissional, nas suas dimensões contraditórias, terão germinado a semente da transformação.

Isso posto, concordamos com as teses defendidas por FREITAS (1995), que aponta a necessidade de aprofundamento do exame do par dialético objetivos/avaliação, para que, depois, venhamos a nos pronunciar acerca de conteúdos/métodos.

É imperioso, portanto, explicitar a serviço de que e de quem construímos os nossos objetivos de formação e, imediatamente, revisitar as nossas práticas de avaliação em busca da sua lógica. Da mesma maneira, faz-se necessário interrogar a coerência entre o ponto que se almeja alcançar e as escolhas avaliatórias que devem ratificar as promessas proclamadas de formar para a independência intelectual, para a criatividade, para a crítica, para a resolução de problemas, para saber lidar com a incerteza. Superada essa complexa questão, segue-se a escolha de conteúdos/métodos igualmente concebidos para assegurar os objetivos pretendidos.

Existe uma clara sinalização de que a formação precisa romper com a lógica do passado: fechada, rígida e acabada. Há indicações explícitas de que o egresso do futuro têm de responder aos desafios de uma sociedade em processo de modificações aceleradas. Sem entrar no mérito dos porquês, pode-se concluir que essa mudança não deve ser postergada. O mercado a quer. A sociedade já se cansa de esperar por profissionais mais preparados para interpretar a realidade e adotar uma forma de estar no mundo. Se todos estão de acordo, quais as causas da não-mudança? Repensar a tríade ensinar/aprender/avaliar, de modo indissociável, pode nos ajudar a desvelar por que a avaliação é peça estratégica na delicada e tensa relação manutenção/mudança, inclusão/exclusão, novo/novidade, inovação/reprodução.

Qualificação e competência em saúde: examinando a questão com a lupa da avaliação cidadã

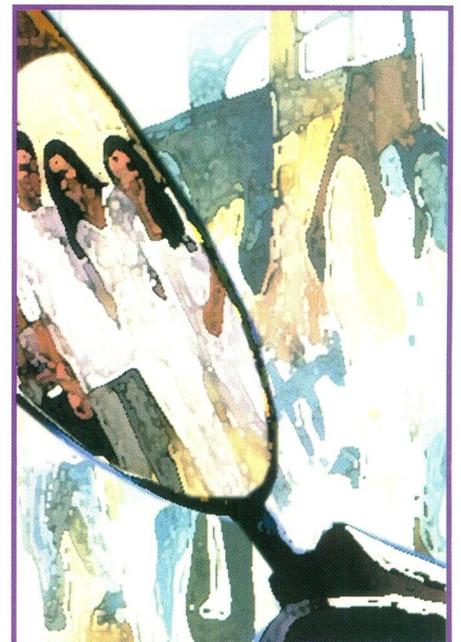
Os óculos éticos usados para dar sentido ao que seja uma avaliação formativa, processual, contínua, diversificada, educativa, capaz de incluir e, simultaneamente,

norteada pela construção de um 'produto' que contenha qualidade técnica, política e, sobretudo, ética, parecem representar uma interrogação para os educadores.

Optamos por discutir a questão sob duas óticas aparentemente excludentes: o sagrado e o profano em avaliação.

A escolha se justifica pela cultura avaliatória de que somos reféns (alunos, professores e famílias), que põe essa prática próxima ao campo do sagrado, um lugar de difícil acesso aos não-iniciados e, portanto, pouco passível de mudança por não estimular nem permitir questionamentos.

Etimologicamente, a palavra sagrado vem do latim, *sacratu*, que se diz de algo inerente a um deus, religião, culto ou rito. Sacro quer dizer santo, relativo a tudo quanto pertencer a uma divindade ou for considerado como tal, relativo à participação em um culto e ao respeito que se tem por essa mesma divindade. O que é assim qualificado deve inspirar profunda veneração, não pode ser violado nem infringido, tem de ser cumprido. Seu





antônimo – profano – também provém do latim, mais precisamente da palavra *profanus*, que significa não-iniciado (*pro*: diante de; *fanus*: lugar consagrado aos deuses, templo). Dessa forma, o que merece o adjetivo de profano não pertence ao âmbito do sagrado, ou seja, deturpa ou viola a santidade da coisa sagrada, é leigo, mundano.

A avaliação na escola capitalista tem pertencido ao campo do sagrado e, assim, constituiu o seu corpo teórico como algo neutro, técnico e objetivo, sob a égide da visão positivista da ciência e do conhecimento. Qualquer tentativa de revelar a falsidade do fenômeno era entendida como atitude profana – 'leigos, não-iniciados', diante do templo, tentando infringir regras seculares.

Sobravam argumentos para desestimular avanços na área, sobretudo os ligados à flexibilização dos processos e à politização do debate que sistematicamente era traduzido como a negação da avaliação rigorosa e séria – e, portanto, causador da perda de qualidade do ensino para todos. À crítica da feição altamente seletiva e excludente, contida nos perversos – do ponto de vista social – processos de avaliação até então praticados, respondia-se prontamente que a escola era e seria cada vez mais aberta a todos. O problema se explicava pela ideologia do dom.

Formados com semelhante cultura, os professores a reproduziam com alguma insegurança mais ligada a questões de natureza técnica, perigosamente seguros da neutralidade da avaliação.

Essa abordagem traz hoje importantes repercussões. Advoga-se que as escolas devam rejuvenescer os seus objetivos de formação, defasados em relação às deman-

das do mercado. O egresso preparado dentro do padrão fordista não interessa a um mundo onde os processos de acumulação são flexíveis. Logo, é mister mudar. No entanto, sem mexer radicalmente nos processos de avaliação, não há possibilidade de mudar. Manter as coisas como estão mostra que estamos satisfeitos com os proselitismos, com as alterações das estatísticas escolares e com o aumento da distribuição dos certificados, fatos que dissimulam a face elitista da formação universitária, que prossegue campeando solta.

Adentrar o campo do sagrado, despido do instrumental tido como básico, é uma ação decodificada como profana, irresponsável e geradora de prejuízos aos alunos. Por conseqüência, tudo permanece intocável. No jogo do mexe-remexe da inovação universitária, a avaliação a tudo assiste e se diverte com a manutenção da ordem natural das coisas. E aí fica confirmado que as novas competências que postulam a autonomia, a criatividade e o raciocínio lógico e abstrato continuam distribuídas de maneira desigual. A força do capital cultural, social e, por último, econômico dos alunos define as trajetórias de sucesso e insucesso reservadas a cada um.

Os padrões convencionados como rigorosos e sinônimos de 'bom ensino' se afastam dos parâmetros de uma 'boa educação' universitária. O medo de ser profano alimenta a sacralização da avaliação, que restringe, empobrece e reduz as possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal dos formandos. Mas um pouco de loucura no campo da avaliação pode ser o melhor indício de saúde mental dos educadores e gestores... E, quem sabe, ainda que por caminhos tortos, possamos endireitar um pouco a direção do ensino universitário, valendo-nos da centralidade da avaliação e do peso que ela exerce na

nova configuração das qualidades necessárias aos egressos, tanto na perspectiva de uma formação cidadã quanto para responder à contínua pressão do mercado, obcecado pela lógica da performatividade.

Conforme sintetiza GOERGEN (1999, p. 12-13): "Não se trata de acumular conhecimentos e adquirir habilidades profissionais de um lado e juntar-lhes, de outro, uma formação preocupada com o social; são impulsos que devem nascer e desenvolver-se juntos, como duas faces de uma mesma moeda: ciência e profissão precisam estar imbuídas de um sentido social/emancipatório." Assim, observa, os currículos devem conectar-se com a vida num sentido mais amplo, com a preservação da vida de um modo geral, superando o lado danoso do 'profissionalismo profissional' e a competição, que, pela falta de oportunidades para todos, está ligada à eliminação dos outros. A vida, nesse sentido, sustenta-se na morte, diz. GOERGEN ainda assinala que o estudo não deve render o aluno ao estabelecido, apenas dando-lhe instrumentos para que possa obter sucesso em meio à miséria, mas ajudá-lo a abrir os olhos para que veja as contradições e se sinta responsável pela sua superação. "Autoconhecimento e conhecimento do mundo social são dimensões importantes da formação para que o acadêmico seja capaz de tomar decisões conscientes como profissional e cidadão."

Poderá, diante desses desafios, permanecer a avaliação aprisionada numa forma que impede a concretização da sua real função técnica (do ponto de vista das competências e habilidades) e da sua inescapável função social (no sentido de reafirmação dos valores)?

As respostas que dermos a essa questão



Internet: <http://www.sobeecc.org.br>

tão significativa poderão ser decisivas para qualificar a inserção dos egressos dos cursos de graduação. Vem daí a nossa esperança de que nos recusemos a assumir a tese da empregabilidade como condição de inclusão social em um mundo organizado para funcionar de modo excludente. Menos ainda que nos prestemos a reproduzir o discurso de responsabilizar cada indivíduo pela sua trajetória de sucesso ou de fracasso – ingenuidade que não podemos nos permitir na condição de educadores.

Paradoxalmente, o fato de enxergarmos tais contradições não nos desobriga de ensinar na perspectiva sinalizada pelo mercado, fornecendo competências mais abrangentes e criativas, assim como propiciando ações proposicionais. O compromisso político que temos nos compromete a fazer aquilo que de nós se exige, sendo intransigíveis com os nossos princípios, que inevitavelmente caminham na direção oposta à do sistema.

Façamos o que devemos fazer. A perda da ingenuidade é imperativa para o agir consciente e crítico que a sociedade reclama. Estaremos dispostos a tomar para nós a dimensão política da educação? Ou confortavelmente diremos que a Enfermagem é uma profissão do cuidar, que nada tem a ver com a realidade social que nos mostra os reflexos de um modelo econômico perverso e excludente, o qual explora a cada dia mais os trabalhadores? Do contrário, como podemos entender as exigências cada vez maiores para que os enfermeiros se atualizem e se mantenham em atitude de formação continuada se lhes falta a condição econômica para o seu acesso às oportunidades educacionais que se multiplicam à custa da iniciativa privada? Quem se responsabiliza pelo mal-estar profissional daqueles que querem

crescer, mas não têm como abandonar as suas duplas jornadas de trabalho? Serão todos eles profissionais descomprometidos ou poderão estar desesperançados? A depender das categorias de análise que escolhermos, as respostas serão diametralmente opostas.

Aprofundemos a nossa reflexão para provarmos que possuímos competência formal e política para a resolução de problemas, de forma crítica e criativa como o sistema quer, porém não necessariamente na lógica que ele aprovaria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A. (org) Escritos da Educação. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

FREITAS, L.C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

KUENZER, A.Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: Ferreira, N.S. Carapeto (org) Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. SP: Cortez, 1998.

KUENZER, A.Z. O que muda no cotidiano das salas de aula universitárias com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, S. & CASTANHO, M.E. (org) Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MORIN, E. Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRN, 1999.

PERRENOUD, P. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTED, M.; CHARLIER, E. (org) Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? 2ª ed., Porto Alegre, Artmed, 2001.

RAMOS, M.N. Qualificação, competências e certificação: visão educacional. Formação/Ministério da Saúde. PROFAE, v. 1, n. 2, mai. 2001, Brasília.

RICÚPERO, R. A miséria do Brasil e do mundo. Folha SP, cad. B2, 2002, (3/2/2002).

SORDI, M.R.L. Problematizando o papel da avaliação da aprendizagem nas metodologias inovadoras na área da saúde. Revista de Educação PUC-Campinas, nº 9, dez. 2000.

AUTORIA

Mara Regina Lemes De Sordi, enfermeira e professora doutora do Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: maradesordi@uol.com.br