UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA GERALDA GOMES AGUIAR

PRÁTICA DE PESQUISA, PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES E FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM: um relato de viagem

SALVADOR - BA

2005

MARIA GERALDA GOMES AGUIAR

PRÁTICA DE PESQUISA, PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES E FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM: um relato de viagem

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, vinculada à Linha de Pesquisa: Linguagem, Filosofia e Práxis Pedagógica.

Orientador: Prof. Luiz Felippe Peret Serpa
(*in memoriam*)

Orientadora: Profª. Drª. Mary de Andrade Arapiraca

SALVADOR - BA

2005

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Aguiar, Maria Geralda Gomes
A227p Prática de pesquisa, produção de subjetividade e formação em Enfermagem: um relato de viagem / Maria Geralda Gomes Aguiar. – Salvador, 2005.
168 f.

Orientador: Luiz Felippe Peret Serpa (*in memoriam*)
Orientadora: Mary de Andrade Arapiraca

Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

1. Pesquisa - Enfermagem. 2. Enfermagem - Formação. 3. Subjetividade. I. Serpa, Luiz Felippe Peret. II. Arapiraca, Mary de Andrade. III. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDU: 001.8:616-083

MARIA GERALDA GOMES AGUIAR

PRÁTICA DE PESQUISA, PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES E FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM: um relato de viagem

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, vinculada à Linha de Pesquisa: Linguagem, Filosofia e Práxis Pedagógica.

Salvador, 27 de novembro de 2007

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Mary de Andrade Arapiraca (Orientadora)
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia

_____

Profª. Drª. Marluce Maria Araújo Assis
Departamento de Saúde, Universidade Estadual de Feira de Santana

_____

Profª. Drª. Teresinha Fróes Burnham
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia

_____

Profª. Drª. Dinéa Maria Sobral Muniz
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia

_____

Profª. Drª. Dagmar Elisabeth E. Meyer
Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

_____

Profª. Drª. Maria Inez Souza Silva Carvalho (Suplente)
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia

A André e Ana Clara, por tingirem

com os seus tons o meu cotidiano.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a três interlocutores fundamentais no processo desta pesquisa. Prof. Luiz Felippe Peret Serpa (*in memoriam*), cujo acolhimento fez toda a diferença no processo inicial da viagem. Esse encontro é uma experiência individual (*erlebnisse*) que ainda não consigo por em palavras, tornando-a comunicável (*erfahrung*). Profª. Drª. Mary de Andrade Arapiraca, que tão solidariamente aceitou participar de uma viagem já iniciada. Só posso agradecê-la por sua "redundância de generosidade", ainda que com palavras roubadas. Ana Clara Aguiar Padilha, cujas perguntas infantis foram demarcando os limites da viagem e as possibilidades da vida em família. Também a todas as pessoas cujas presenças, em minha vida em diversos momentos e de formas variadas possibilitaram o processo desta pesquisa: Profª. Drª. Teresinha Fróes Burnham, com quem partilhei o riso no currículo; Profª. Drª. Bernadete Porto, pelas leituras cuidadosas do projeto de tese; Elizeu, Eduardo Moscon, Lícia Beltrão e Aldalice, colegas do Doutorado, pela convivência solidária; minhas amigas Jamile Borges da Silva e Patrícia Nicolau Magris, pela infinita capacidade de diálogo; Sérgio Emanuel e Liane Castro, pelas partilhas de leituras e escritas tão significativas; Gal, Kátia, Valquíria e Nádia, funcionárias da Coordenação de Pós-Graduação da FACED, pela atenção; Profª. Drª. Maria Maura G. Almeida, Prof. Dr. Guido Rummler, Profª. Drª. Judith Sena Santana, Profª. Terezinha Trócoli e Profª. Drª. Maria Ângela A. Nascimento, colegas das disciplinas de pesquisa, por terem assumido o trabalho excedente; Profª. Iraildes Andrade Juliano, pelo acolhimento; Sonilde, funcionária do Laboratório de Enfermagem, pela sua solicitude; André, pela presença, cuidado e envolvimento com a viagem; Ângela, Aloísio e Pedro pelo carinho de sempre; Isabel, Nelson e Igor, pelo afeto com que me envolvem e pelo apoio técnico; meu pai Abdias (*in memoriam*) e minha mãe Anfilófia, porque seu amor me fez acreditar em possibilidades; minha sogra Joselita por seu amor; Lediane, pela amorosidade com que cuidou

de Ana Clara; minhas vizinhas Lice e Eliete, pela amizade; Suani pelas dicas sobre análise de discurso; Elenita pela generosidade; Rita, Tânia, Judith, Miriam e Joana, pela amizade e solicitude; ao Departamento de Saúde, pela liberação para cursar o Doutorado e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro na forma de bolsa de estudos.

Toda viagem se destina a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as como recriando-as. Ao mesmo tempo que demarca diferenças, singularidades ou alteridades, demarca semelhanças, continuidades, ressonâncias. Tanto singulariza como universaliza. Projeta no espaço e no tempo um eu nômade, reconhecendo as diversidades e tecendo as continuidades. Nessa travessia, pode-se reafirmar a identidade e a intolerância, simultaneamente à pluralidade e à tolerância. No mesmo curso da travessia, ao mesmo tempo que se recriam identidades, proliferam diversidades. Sob vários aspectos, a viagem desvenda alteridades, recria identidades e descortina pluralidades (IANNI, 2001, p. 14).

RESUMO

(BILHETE DE EMBARQUE)

Esta pesquisa pergunta pelos nexos entre a prática de pesquisa e a produção de subjetividades na formação em enfermagem; assim, busca chamar a atenção para o caráter produtivo que o currículo assume na invenção da aluna de Enfermagem e nos processos de subjetivação e de identificação. Para tal fim, descreve algumas situações da vida cotidiana nos espaços sociais nos quais as alunas de Enfermagem da UEFS se comunicam, interagem e atuam, situações que as tocam e são discutidas no *corpus* constituído por nove monografias produzidas no período de 1996.1 a 2000.2. Aborda as noções de experiência, de sujeito, de subjetividade, de identidade e descreve alguns dos valores presentes no processo de institucionalização da enfermagem que atravessam a formação da enfermeira na contemporaneidade, detendo-se nos problemas relativos à construção do objeto em relação a aspectos da teorização foucaultiana acerca do poder disciplinar e dos modos de subjetivação. Apresenta elementos da arqueologia foucaultiana com os quais se buscou fazer uma ponte para a investigação das representações das alunas acerca dos saberes concernentes à formação em enfermagem que atravessa o *corpus,* passando, em seguida, pela análise dos enunciados que possibilitou estabelecer relações entre o que efetivamente é dito e o não dito. Após isso, toma um atalho por um breve histórico sobre os mecanismos pelos quais se deu a inserção das disciplinas de pesquisa no currículo de Enfermagem da UEFS. Descreve e analisa as experiências de formação discutidas pelas alunas e, por essa via, convertidas em problemas de pesquisa em nove monografias, tomando os significados que as alunas atribuem às experiências privadas como produtos de certos sistemas comuns de significação na enfermagem, constituindo os resultados da pesquisa empírica como o ponto de chegada de um saber que se produziu em trânsito. Desembarca com uma reflexão sobre o alcance desta

pesquisa, no que tange à teorização do problema investigado e aos objetivos propostos, conformando-os como novas experiências no ensinar e no aprender, apresentando uma leitura das representações nas quais se enraízam as experiências de formação das alunas das disciplinas de pesquisa.

PALAVRAS CHAVE: prática de pesquisa, formação em Enfermagem, subjetividade e identidade.

ABSTRACT

(DEPARTURE TICKET)

This research inquires about the relations between the practice and the research and the production of subjectivity in the formation in nursing, so it tries to ask for attention for the productive characteristic, that the curriculum assumes in the invention of the nursing a student, and the process of subjectivity and identification. For such purpose, it describes some situations of the everyday life in the social spaces, in which the students of nursing at UEFS communicate, integrate and act. Situations that can affect them and which are discussed in the *corpus* composed of nine papers produced in the period of 1996.1 until 2000.2. This work approaches the notion of experience, subject, subjectivity, identity and describes some of the values present in the process of institutionalization of nursing which the formation of a nurse in the contemporarity. It deals with the problems relates to the construction of the object in relation to the aspects of Foucault's theorization about the disciplinary power and the ways of subjectivation. It has been presented the elements of the foucaltians' archeology with which it has been tried to establish a bridge to the investigation of the representations of the students according to the concerned knowledge to the formation in nursing which trespass the *corpus*, passing after this, by the analysis of the statements that could help to establish the relations between what is effectively said and not said. In the next part, a brief shortcut is taken trough a historic approach about the mechanisms from which it has been done the inclusion of the subjects of research in the curriculum of nursing at UEFS. This work describes and analyses the experiences of formation discussed by the students and, through this, transformed into research problem in nine papers, taken the meanings that the students have given to the private experiences as products of certain common systems

of meaning in nursing, constituting the results of the empiric research as a point of departure of a knowledge which has been produced in transit. It has been presented as a reflection about the strengthen of this research, considering the theorization of the investigated problem and the objectives proposed, co-forming as new experience of teaching and learning, showing the representations in which the experiences have been based on, in the formation of the students.

KEYWORDS: research practice, formation in nursing, subjectivity and identity.

SUMÁRIO

(ROTEIRO DE VIAGEM)

1 TRAVESSIA – ALGUMAS EXPERIÊNCIAS NO APRENDER E NO ENSINAR **12**

2 ROTEIROS DE UMA VIAJANTE – O HORIZONTE ONDE SE DESCORTINA A PROBLEMÁTICA **21**

2.1 A PARTIDA – UMA LEITURA OBRIGATÓRIA, AS MONOGRAFIAS 21

2.2 UMA PAUSA – O MÓBIL DA VIAGEM OU POR QUE PESQUISAR 26

3 UM PONTO NA PAISAGEM – OLHAR, CORPO E DISCIPLINA NA FORMAÇÃO DA ENFERMEIRA **52**

3.1 UM PONTO DE PASSAGEM – O CONHECIMENTO E A CONDUTA NO IDEÁRIO DA ENFERMAGEM 58

4 PRIMEIRA PARADA – PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES E IDENTIDADES NAS DOBRAS DO CURRÍCULO DE ENFERMAGEM **64**

5 SEGUNDA PARADA – A TRAMA CONCEITUAL NA QUAL EMBARQUEI **89**

5.1 UMA PARADA QUASE-OBRIGATÓRIA – A NOÇÃO DE SUJEITO 90

5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES – UMA PARADA OBRIGATÓRIA 100

6 IDAS E VINDAS – A TRILHA DA PESQUISA **107**

6.1 UMA PONTE – FRAGMENTOS DA ARQUEOLOGIA FOUCAULTIANA 110

6.2 UM ATALHO – BREVE HISTÓRICO DA INSERÇÃO DAS DISCIPLINAS DE PESQUISA NO CURRÍCULO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA 120

7 PONTO DE CHEGADA – UM SABER QUE SE PRODUZ EM TRÂNSITO 130

8 DESEMBARQUE – NOVAS EXPERIÊNCIAS NO ENSINAR E NO APRENDER 154

REFERÊNCIAS 158

1 TRAVESSIA – ALGUMAS EXPERIÊNCIAS NO APRENDER E NO ENSINAR

> No curso da viagem há sempre alguma transfiguração, de tal modo que aquele que parte não é nunca o mesmo que regressa. (IANNI, 2000, p. 31).

A epígrafe soa como uma advertência – cuidado, há perigo na estrada! Qual perigo? Ah! O perigo da partida e da aventura/desventura que pode representar. Mesmo no perigo, é bom lembrar que experiência vem do latim *experiri*, provar, experimentar algo. E contém o radical *periri*, encontrado também em *periculum*, ou seja, perigo. Já o *per,* sua raiz indo-européia, relaciona-se com a idéia de travessia. E a travessia? Passa por experiências de ensinar e de aprender que me tocam. Em outras palavras, pelas experiências individuais (*erlebnisse*), que se alojam no solo comum de "provas de fogo" vividas por mim e "minhas circunstâncias". É esse solo comum, formado pela memória e pelo *habitus*[1]*,* que as constitui como experiências coletivas (*erfahrung*), tão raras em nosso tempo, e de que nos fala Benjamin (1994a) no ensaio **Experiência e pobreza**.

É o que parece também advertir Ianni (2000) na epígrafe. A palavra experiência em alemão é *erfahrung* e contém o *fahren* de viajar. E no antigo alto-alemão *fara* deriva *gefahr*, perigo e *gefährden*, pôr em perigo. Essa breve incursão pela etimologia da palavra experiência, propiciada pela leitura do ensaio **Notas sobre a experiência e o saber de**

[1] Bourdieu (1994) define o conceito de *habitus* como a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direito em um plano apreendido que se tornou *habitus,* sendo, portanto, a construção histórica de um povo, de uma classe. Compreende um sistema de disposições duráveis, transponíveis, que funciona como a base geradora de práticas estruturadas e objetivamente unificadas (BOURDIEU apud HARKER, 1990).

experiência, de Larrosa (2001b), fez-me ver que ela é inseparável das dimensões de travessia e perigo.

Partir e regressar. Uma só palavra é capaz de ligar esses dois lados de uma mesma viagem – travessia – porque impregnada de movimento. Trago aqui fragmentos de travessias de ensinar e de aprender na universidade onde trabalho, na cidade onde moro, enfim, nos tantos lugares da vida de uma pesquisadora que se encontra em trânsito na BR 324[2], viajando diariamente de Feira de Santana para Salvador a fim de cursar disciplinas, participar de reuniões de estudo e eventos científicos, visando à realização de um Doutorado em Educação. É imperiosa a necessidade de narrar algumas dessas experiências individuais (*erlebnisse*) de aprender e de ensinar, exercitando a faculdade de partilhar experiências comunicáveis (*erfahrung*), cada vez mais fora de moda no mundo capitalista, em conformidade com Benjamin (1994b), no ensaio **O narrador**.

Refiro-me às experiências vividas na prática docente no curso de graduação em Enfermagem da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na disciplina Monografia Aplicada à Enfermagem, a partir de 1998, e as subseqüentes Metodologia da Pesquisa em Saúde I e II respectivamente, e Pesquisa em Saúde[3], com a implementação do então novo currículo.

Na disciplina Monografia Aplicada à Enfermagem, tive como primeiro desafio enfrentar resistências de alunas[4] em relação à elaboração do projeto de pesquisa e da monografia[5], e o de aproveitar o fato de algumas alunas já chegarem com uma idéia na cabeça, em certo sentido, mobilizadas a pesquisar. Se quase todas sabiam qual o tema que

---

[2] Rodovia que faz a ligação Salvador-Feira de Santana.

[3] Passo a me referir a tais disciplinas em conjunto, utilizando a expressão disciplinas de pesquisa. Só mencionarei uma disciplina em particular, quando se tratar de uma questão atinente a uma delas, apenas.

[4] Esta pesquisa foi escrita utilizando-se a expressão aluna, porque me identifiquei melhor com ela, embora se dirija a alunas e alunos.

[5] Utilizamos uma concepção de monografia compreendida como um trabalho acadêmico-científico que envolve a investigação de um único tema, delimitado como problema de pesquisa para o qual se busca resposta.

desejavam investigar, era necessário motivá-las, criando um clima favorável à produção de conhecimento, pensava. Entretanto, essa não é uma questão simples. A despeito da mobilização das alunas, parecia haver uma cultura na qual predominava uma visão meramente tarefeira da prática de pesquisa. Isso era evidenciado, empiricamente, pela desvalorização da monografia, que serviria para obtenção de um conceito e seria engavetada, na maioria das vezes.

> O conceito de mobilização implica a idéia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento. Para insistir nessa dinâmica interna é que utilizamos o termo 'mobilização', de preferência ao de 'motivação'. A mobilização implica mobilizar-se ('de dentro'), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo ('de fora'). É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento. (CHARLOT, 2000, p. 54-55).

É interessante considerar que, ao chegar na sala de aula – algumas vezes – já com uma idéia geral do tema que desenvolveria na monografia, a aluna mostrava uma certa paixão por um determinado tema, o que parecia indicar uma disposição para aprender algo novo. Entretanto, o desinteresse e até a recusa explícita em fazê-lo revelavam uma outra coisa. Essa quase ambigüidade de sentimento e atitude de (in)disposição acirrava a minha mobilização.

Outro desafio que se afigurou na prática cotidiana diz respeito à instauração de dispositivos que motivassem a aluna a enveredar na aventura de produzir conhecimento, via pesquisa. O problemático não era tanto a questão pedagógica que se colocava, e sim os seus termos, pois falar na instauração de dispositivos não é o mesmo que se preocupar com técnicas de ensino. Levar em consideração tais termos implica em um deslocamento da questão de quais técnicas devem ser ou estão sendo utilizadas nas disciplinas de pesquisa, colocando em foco as técnicas como dispositivos que, necessariamente, engendram a produção de qualquer conhecimento.

Um dispositivo, na perspectiva foucaultiana, consiste em um sistema composto, por um lado, pela materialidade técnica dos objetos, e por outro, pelas ações e práticas políticas. O dispositivo é, portanto, biforme, pois constitui um sistema de objetos e ações.

Essa perspectiva passa pela compreensão de que a experiência coletiva de produção de conhecimento acadêmico-científico nas disciplinas de pesquisa torna-se possível através de múltiplos investimentos na forma de desejos, interlocuções e vivências de todos os implicados nessas disciplinas – professoras, alunas e participantes dos estudos.

Trago a voz de alunas da disciplina Monografia Aplicada à Enfermagem, em uma palestra realizada na XIV Jornada Universitária da UEFS (AGUIAR et al, 1999, p. 5) sobre suas experiências significativas no processo de elaboração de suas monografias. Elas pontuam que a prática de pesquisa na graduação em enfermagem "desperta a curiosidade e a criatividade", mobilizando a "vontade de aprender" ao tempo em que exige persistência e dedicação. Foram marcantes em sua trajetória os "temores do início"; a "relação amorosa com o objeto"; a "construção coletiva de caminhos árduos/difíceis/prazerosos/gratificantes"; o "reconhecimento de que pesquisar implica a vivência e superação de momentos difíceis, possibilitando crescimento pessoal/profissional" e, também, a idéia de que o "término da monografia representa apenas o fim de um movimento e o despertar para novos caminhos."

Muito embora a produção de uma monografia seja uma prática obrigatória, a sua elaboração não significa mero cumprimento de uma formalidade. O trabalho da professora de metodologia da pesquisa corporifica-se como um trabalho de gestão, ora incitando as alunas à ação, ora orientando o processo criativo e coletivo de investigação, outras tantas mediando a relação com a professora orientadora.

Via-me tensionada ante o desafio de motivar as alunas que já chegavam na sala de aula com uma idéia na cabeça, em outras palavras, mobilizadas ante o risco – sempre se corre! – de compartilhar do discurso corrente de que a finalidade das disciplinas de pesquisa é

instrumentalizar as alunas para o ato de pesquisar. A meu ver, a motivação das alunas demanda muito mais que a transposição de aportes teórico-metodológicos de outras disciplinas, como a filosofia, a estatística ou a própria metodologia da pesquisa, traduzidos em saberes acadêmicos, de modo a tornar viável o pesquisar.

De que forma criar novos valores em torno da prática de pesquisa no âmbito da graduação em Enfermagem e, ao mesmo tempo, não produzir um discurso no qual a ciência seja concebida como a única leitura autorizada da realidade, mas considerar as ciências como linguagens sobre o real, ao lado de outras linguagens, a exemplo das tradições, dos mitos, das religiões, da literatura entre outras tantas, comumente desprestigiadas pela academia? Essa é uma pergunta recorrente ao ser confrontada com formulações teóricas do pós-estruturalismo, com as quais mantive um contato mais próximo no processo desta pesquisa, entre outras, como os estudos culturais e de etnias que concebem a ciência, melhor dizendo, as ciências, como práticas sociais, sendo, portanto, históricas, tão contingentes como quaisquer outras práticas sociais e manifestações culturais.

> As vertentes contemporâneas mais radicais conferem à ciência um estatuto semelhante a outras manifestações culturais como a religião e a arte, considerando-a uma prática social mais humana e mais caótica do que se acreditava anteriormente. (PORTOCARRERO, 1994, p. 20).

Por tudo isso, e até por muito mais, um outro desafio se impõe na prática pedagógica – fazer uma ruptura com os modos tradicionais de se ensinar metodologia da pesquisa –, conforme as receitas dos manuais. Evitar uma abordagem meramente informativa dos referenciais teóricos e metodológicos, dos métodos e técnicas de abordagem do objeto em estudo exige lidar continuamente com idéias pré-concebidas de que pesquisar seja seguir regras e normas para um pensar científico – por onde começar a pesquisa, como conduzi-la, que passos seguir são dúvidas recorrentes das alunas. O risco maior, no ensino da disciplina metodologia da pesquisa, consiste em fazer dela uma receita prática de como agir

cientificamente para produzir conhecimento, incorrendo, assim, numa aderência irrestrita aos métodos e técnicas de produção, recolha e análise do *corpus*, tornando-os verdadeiros "códigos de boa conduta científica", no dizer de Bourdieu (1989, p. 23).

A esse respeito, os professores Luiz Felippe P. Serpa e Dante Augusto Galeffi diriam: "Ora, nos campos científicos mais codificados se opera, hegemonicamente, com práticas instituídas". O professor Dante diria ainda: "O conhecimento produzido nesses campos é destituído de potência". Já o professor Felippe poderia dizer também: "Isto que se faz nesses campos não passa de um jogo já jogado na dinâmica da ciência."

O caminho que vimos trilhando nas disciplinas de pesquisa da UEFS envolve a concepção de que a produção de conhecimento é uma dimensão constitutiva do processo de trabalho na enfermagem, tese defendida por Alves (1995). Ao considerar que a produção de conhecimentos está imbricada aos modos de saber/fazer das enfermeiras, penso que estamos desafiando as alunas duplamente – à compreensão de que a produção de conhecimentos não é algo novo, estranho ou exterior à prática concreta da Enfermagem, pelo contrário, lhe é constitutiva à apropriação de conceitos, modelos, teorias, métodos e referenciais das diversas ciências, até de campos ditos não-científicos, e ainda, saberes não-escolares, dando-lhes feições próprias no processo de elaboração de sua monografia, integrando teoria, prática e um sopro de criatividade.

Por isso mesmo, enfoquei a prática de pesquisa na graduação em Enfermagem, como um dispositivo de enunciação que constitui a experiência comum (*erfahrung*) de ser aluna de enfermagem, de produção de subjetividades. Na escrita das alunas, encontrei indícios de que, na prática da pesquisa, são interpeladas a produzir não só questões passíveis de detonar o processo de investigação na construção de suas monografias, como também produzir enunciados que justifiquem o seu interesse pessoal pelo tema, narrando suas experiências de formação. **Busquei, assim, chamar a atenção para o caráter produtivo que**

o currículo, entendido como o conjunto das experiências que a aluna vive na universidade, assume na invenção da aluna de graduação em Enfermagem e nos processos de subjetivação e de identificação, investigando o arquivo constituído por 310 monografias elaboradas pelas alunas no período de 1996.1 a 2000.2.

Apresento os roteiros de uma pesquisadora em trânsito na BR 324, detendo-me na sua partida, em algumas das passagens, nas paradas, e na chegada da viagem, ciente de que em toda malha viária está implicada a idéia de incompletude. A viagem, então, é permanente (re)começo.

A partida é constituída de um breve relato do exercício de leitura das monografias. Logo em seguida, faço uma pausa para explicitar o móbil da viagem, ou por que pesquisar. Um ponto se destaca na paisagem, no qual faço uma rápida incursão, visando a uma aproximação das noções-chave da pesquisa – **experiência, disciplina e formação**. Feitos de um olhar que apenas relanceia – passadiço, esses movimentos são marcados pela instantaneidade, por trazerem um saber que escapa à minha capacidade de síntese, mas que acolho por sua possibilidade de semear questões. Os pontos de passagem pretendem tão-somente mostrar o ângulo pelo qual lanço meu olhar para o objeto em cada uma das paradas que seguem.

Já as paradas buscam evidenciar as direções tomadas nas bifurcações do caminho. Constituem momentos de reflexão nos quais me debruço em torno de alguns dos desafios enfrentados na travessia. Por isso mesmo, têm a pretensão de mostrar um olhar que se detém nos problemas relativos à construção do objeto, em relação a aspectos da teorização foucaultiana, acerca do poder disciplinar e dos modos de subjetivação, compondo um texto que desliza pelas noções de **subjetividade, identidade e currículo**, cuja apreensão constituiu importante desafio teórico-prático.

Faço uma travessia por algumas experiências no aprender e no ensinar no Capítulo 1. No Capítulo 2, parto. E nesse momento fico partida. Apresento o horizonte onde se descortina a problemática que suscita a pesquisa, tecendo algumas considerações sobre o exercício de leitura das monografias, e, faço uma pausa para situar o móbil da pesquisa. Em outro momento da viagem, no Capítulo 3, discuto, brevemente, pontos de passagem na paisagem que se (des)cortina ante meus olhos – corpo e disciplina na formação da enfermeira e alguns dos valores presentes na institucionalização da Enfermagem que atravessam a formação na contemporaneidade. O Capítulo 4 constitui a primeira parada, na qual busquei estabelecer algumas relações em torno da produção de subjetividades e identidades nas dobras do currículo de Enfermagem.

No Capítulo 5, embarco na trama conceitual da pesquisa, fazendo uma tentativa de síntese das categorias teóricas que balizaram a pesquisa empírica, com uma parada quase-obrigatória na noção de sujeito e uma breve, ainda que obrigatória, incursão pela discussão da produção de subjetividades e identidades nas práticas pedagógicas.

O caminho da pesquisa, academicamente denominado método ou contra-método em suas idas e vindas por ponte e atalho, é o objeto do Capítulo 6. Nele, são apresentados alguns elementos da arqueologia foucaultiana, com os quais busquei fazer uma ponte que me inspirou na investigação das representações das alunas acerca dos saberes concernentes à formação em Enfermagem que atravessa o *corpus,* passando, em seguida, pela análise dos enunciados que possibilitou estabelecer relações entre o que efetivamente é dito e o não dito. Após isso, toma um atalho, compondo um breve histórico sobre os mecanismos pelos quais se deu a inserção das disciplinas de pesquisa no currículo de Enfermagem da UEFS.

Como não poderia deixar de ser, os resultados da pesquisa empírica são um ponto de chegada de um saber que se produziu em trânsito – descritos e analisados no Capítulo 7.

No desembarque, correspondente ao Capítulo 8, faço uma reflexão sobre o alcance desta pesquisa, no que concerne à teorização do problema investigado e aos objetivos propostos, conformando-os como novas experiências no ensinar e no aprender. Apresento algumas considerações acerca do exercício de descrição e análise das representações das alunas, nas quais se enraízam as experiências de formação, que remetem aos problemas pesquisados no *corpus* das nove monografias.

Assim, a pesquisa se assenta na problematização da prática de pesquisa como um lugar de produção de subjetividades coladas ou não ao perfil identitário delineado no currículo de enfermagem. É um texto criado como um pretexto, para a descrição de algumas situações da vida cotidiana nos espaços sociais, nos quais as alunas de Enfermagem da UEFS comunicam-se, interagem e atuam, situações que as tocam.

Tais situações configuram-se como acontecimentos caóticos, marcantes, significativos no processo de formação profissional que são (re)significados na prática de pesquisa, momento em que as alunas param para pensar, para olhar, para escutar, para refletir, param para falar sobre um acontecimento que as tocou, problematizando-o. Por esta razão, a noção de "prova de fogo" apresentada na tese de Ângelo (1989), professora na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, constituiu-se numa referência fundamental.

Esta pesquisa, cujo método fez-se caminho no ato mesmo de caminhar, é um breve relato de viagem. Mostra o percurso que foi possível percorrer, demonstrando a confiabilidade da trilha, as boas condições de tempo, a disponibilidade de recursos financeiros, o instável domínio dos métodos, das técnicas e dos procedimentos utilizados na travessia. Marca o começo de um trabalho de reflexão sobre os modos pelos quais as alunas tornam-se enfermeiras, como elas vivem a Enfermagem nas suas experiências no cotidiano.

2 ROTEIROS DE UMA VIAJANTE − O HORIZONTE ONDE SE DESCORTINA A PROBLEMÁTICA

> Toda viagem se destina a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as como recriando-as [...]. (IANNI, 2000, p. 13).

As letras que aqui se agregam e criam palavras são muito mais do que linhas traçadas nos roteiros de uma viajante. Elas partiram para transpor fronteiras disciplinares e constituir o problema desta pesquisa, enquanto miro o horizonte que corre ante o meu olhar em movimento. Tarefa difícil. Por isso, trato apenas de delinear alguns dos contornos da paisagem onde se descortina a problemática que suscita a pesquisa.

Cabe-me destacar o exercício de leitura das monografias elaboradas no período de 1996.1 a 2000.2 como um ponto de partida, fundamental no processo desta pesquisa, fazendo, a seguir, uma breve pausa, na qual busco explicitar o móbil da viagem.

2.1 A PARTIDA – UMA LEITURA OBRIGATÓRIA, AS MONOGRAFIAS

Eis que uma de minhas atividades como professora de disciplinas de pesquisa era ler embriões de projetos. Era ler monografias que encerravam brotos de idéias sobre os modos como as alunas vivem a Enfermagem. Na verdade, a pesquisa nasceu de sementes lançadas por tais textos que são parte da história da Enfermagem em Feira de Santana, e foram semeadas na proposta de um percurso possível de leitura de monografias, como textos acadêmico-científicos que encerram um saber sobre a Enfermagem, mais especificamente,

sobre as experiências vividas e discutidas pelas alunas em nove monografias, elaboradas no período de 1996.1 a 2000.2 que remetem a momentos significativos da formação.

Chamo de textos acadêmico-científicos a essa literatura específica, às vezes, qualificada de menor, a uma literatura acadêmica com pretensões a tornar-se científica. Literatura feita de textos híbridos de um gênero de discurso que é o científico – muito ritualizado – e o discurso acadêmico – marcado pela recontextualização. Trata-se, não só de textos híbridos, por tal razão, mas também porque ficam a meio caminho de um e de outro discurso. Por isso, o discurso acadêmico-científico que os constitui é produzido em um lugar intervalar onde se materializa o discurso institucional.

Até onde foi possível perscrutar o desejo, creio que ele nasceu no vai-e-vem da escuta de alunas na sala de aula, dos encontros com aquelas orientadas por mim, das leituras dos projetos de pesquisa e das monografias e em tantos outros momentos e espaços de convivência com o ensino, a pesquisa e o conhecimento no campo da Enfermagem. Ao modo de Caetano Veloso (1999), no CD Livro, diria que ficou um clima na minha cabeça por causa das monografias. Feitas de palavras, elas lançam mundos no mundo.

Livro
Caetano Veloso

Tropeçavas nos astros desastrada
Quase não tínhamos livros em casa
E a cidade não tinha livraria
Mas os livros que em nossa vida entraram
São como a radiação de um corpo negro
Apontando pra a expansão do Universo
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
(E, sem dúvida, sobretudo o verso)
É o que pode lançar mundos no mundo.

Tropeçavas nos astros desastrada
Sem saber que a ventura e a desventura

Dessa estrada que vai do nada ao nada
São livros e o luar contra a cultura.

Os livros são objetos transcendentes
Mas podemos amá-los do amor táctil
Que votamos aos maços de cigarro
Domá-los, cultivá-los em aquários,
Em estantes, gaiolas, em fogueiras
Ou lançá-los pra fora das janelas
(Talvez isso nos livre de lançarmo-nos)
Ou o que é muito pior por odiarmo-los
Podemos simplesmente escrever um:

Encher de vãs palavras muitas páginas
E de mais confusão as prateleiras.
Tropeçavas nos astros desastrada
Mas pra mim foste a estrela entre as estrelas.

Do arquivo constituído por 310 monografias, produzidas no período de 1996.1 a 2000.2, constatei que os problemas investigados ligam-se às experiências comuns das alunas nos campos das práticas de saúde. Perguntei-me então – o que acontece nas salas de aula, nos hospitais, nos centros de saúde, nas creches, enfim, nos múltiplos lugares de cuidados como experiências individuais (*erlebnisse*) que tocam as alunas das disciplinas de pesquisa ao se iniciarem, aprenderem e exercitarem a Enfermagem? Qual o solo que torna suas experiências comuns? Pode-se dizer inicialmente que elas nos transmitem a experiência do corpo pelo trabalho no campo da enfermagem e da saúde. Elas nos transmitem suas experiências de aprendizagem, de formação.

Não só a leitura de tais trabalhos como a reflexão sobre as minhas próprias experiências iniciais, individuais de formação em Enfermagem tiveram uma importância crucial na construção da problemática que possibilitou delimitar o problema desta pesquisa, pois percebia que as alunas-pesquisadoras e as professoras formávamos uma comunidade de experiência. Refiro-me às experiências, não como as vivi, mas como me lembro delas. Assim,

detive-me no mapeamento das experiências rotineiras que pareciam constituir acontecimentos singulares, cujo(s) sentido(s) atribuído(s) mobilizara(m) as alunas a mencioná-las, a descrevê-las ou discuti-las, como formas de justificar o problema investigado na monografia, o que não se define como regra. Parecem constituir, mas não necessariamente o são. Talvez seja apenas um recurso que possibilitará a sua liberação para o desenvolvimento da pesquisa estabelecida.

Os textos das alunas são materialidades, nas quais se inscreve o discurso acadêmico-científico, que foram tomados como um oferecimento – uma prova de amizade, nas palavras de Arapiraca (2000), para refletir acerca da produção de subjetividades e identidades no processo de formação em Enfermagem, colocando em questão o que é formar enfermeiras na atualidade.

Entre os processos que foram engendrando a problemática desta pesquisa, destaca-se a leitura das monografias. Leitura "pensada como formação" (LARROSA, 1996). A atividade de leitura é algo relacionado com a minha subjetividade de leitora, não só do que como leitora sei, mas, também, com o que me põe em questão no que sou como professora de disciplinas de pesquisa. Trata-se, portanto, da leitura pensada como algo que nos forma, de-forma e trans-forma, nos constitui ou nos põe em questão no que somos.

A leitura de tais monografias significou uma viagem por Feira de Santana – pelo principal hospital público de referência[6] para a microrregião, por centros e postos de saúde e outras unidades da rede de atenção básica em saúde – nos quais as alunas de Enfermagem passam parte do tempo de sua formação, no intento de constituir um espaço de ação, interação e intervenção técnica, política e social. Nessa viagem, Feira de Santana, caracterizada como um lugar de passagem, um território de viagem, por sua estratégica posição na geografia baiana – principal entroncamento rodoviário para os demais estados do Nordeste e a Região

[6] Trata-se de uma terminologia empregada no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS) para designar as instituições de saúde que são referência para a população, no que tange à oferta de atenção à saúde nos níveis primário, secundário e terciário.

Norte – afigura-se como um espaço ocupado, vivido e narrado, que é atravessado por fluxos de informações, num incessante ir e vir de pessoas, de automóveis e de mercadorias.

Ao ler as monografias, o meu olhar se detém nos trechos em que as alunas se reportam a um acontecimento da vida acadêmica que as tocou, como forma de justificar a escolha do tema de pesquisa, pois tais fragmentos remetem a experiências significativas vividas na universidade, nas instituições de saúde e de assistência social e em tantos outros lugares de cuidados[7] por onde elas passam no seu processo de formação. São, portanto, tais escritos localizados na introdução das monografias, constituídos de fios do cotidiano que despertaram o meu interesse, pela singularidade das histórias que poderiam desenrolar. Ciente de que a leitura implica sociabilidade, puxei alguns desses fios visando compartilhar significações...

Ao passar em revista distintas experiências vividas no acompanhamento e na orientação das alunas, nas leituras dos projetos de pesquisa e das monografias, encontrei nos *flashes* de imagens, de vivências, de sentimentos experimentados, de ações e interações sociais, muitas interrogações sobre uma diversidade de temas imbricados nos saberes/fazeres da Enfermagem em Feira de Santana. Para efeito desta pesquisa viageira, **o problema** é uma questão que pergunta pelos nexos entre a prática de pesquisa e a produção de subjetividades na formação em Enfermagem.

[7] Refiro-me aos lugares que se propõem a oferecer cuidados diversificados e modos de convivência ditos saudáveis à população de Feira de Santana. Tais lugares abarcam desde aqueles que se prestam à hospitalidade, mediante o acolhimento dos sem moradia, por exemplo, até os que investem na instauração de projetos comunitários de geração de renda, criação de trabalho e construção da cidadania. Embora a reunião, de instituições públicas, de organizações governamentais e não-governamentais, com filosofias e propostas de intervenção diversas, sob um termo guarda-chuva, possa implicar numa certa confusão de fronteiras, tornando-se problemática, o que me interessa ao falar em lugares de cuidado, ou mais apropriadamente, cuidados, é chamar a atenção para o fato de que tais lugares se colocam sob a égide da solidariedade social, para além dos seus possíveis desvios, sob modos variados de clientelismo, assistencialismo e corporativismo.

2.2 UMA PAUSA − O MÓBIL DA VIAGEM OU POR QUE PESQUISAR

Reafirmando o que disse, esta pesquisa partiu de inquietações que emergiram na relação com as demais participantes nas experiências de ensinar e aprender nas disciplinas de pesquisa. Na convivência com as alunas, em especial, fui invadida, quase que tomada de assalto, por uma inquietude ante o desafio de acolher uma diversidade de temáticas de pesquisa, por uma intrigante curiosidade diante de múltiplas questões sem resposta – das monografias, e aquelas suscitadas por elas.

Ao me inteirar de algumas questões que inquietavam as alunas no seu contínuo deslocamento pelas instituições de saúde e outros lugares de cuidados em Feira de Santana, entrei em contato com uma nova e diferente forma de conhecer os campos das práticas onde elas atuam junto às profissionais de saúde.

Muito embora o atual currículo da graduação em Enfermagem da UEFS enfatize a realização das práticas de saúde e de Enfermagem em centros e postos da rede de atenção básica em saúde de Feira de Santana, a espera para começar a cuidar de pacientes hospitalizados é vivida com um misto de expectativa e apreensão. A entrada no hospital é vivida com grande expectativa, o que não pode ser atribuído ao hospitalocentrismo vigente nos currículos das escolas de Enfermagem até a década de 1980, nem explicado com base na hipótese de que os atuais currículos ainda refletiriam o modelo assistencial hegemônico no campo da saúde - o médico privatista-curativista.

Sabe-se que a formação em Enfermagem ocorreu dentro de hospitais, não só no Brasil, mas em toda a América Latina. Somente a partir 1960, o paradigma flexneriano que a embasava, como também a formação médica, voltada para a assistência curativa, começaram a ser questionados e colocados à prova por novas necessidades sociais (KISIL, 1998). O modelo tradicional de ensino no campo da saúde, baseado no hospital e desarticulado do

sistema de saúde, não só é colocado em questão desde 1980, como começa a ser desconstruído.

De acordo com a perspectiva foucaultiana, os discursos não estão além das instituições, isto é, não pairam acima dessas; ao contrário, é dos lugares institucionais que os sujeitos obtêm seu discurso (FOUCAULT, 2002). Assim, considero que o hospital, bem como o ambulatório, o centro de saúde, a creche, a universidade, a biblioteca são alguns dos lugares institucionais de onde as alunas adquirem seu discurso. No que concerne ao hospital, ele não só é a instituição na qual se deseja aprender o que fazer da profissão, mas o lugar onde ocorrerão significativos embates em situações de vida e de morte, de saúde e de doença, de cuidado e de descuido. Tais embates ocorrem cotidianamente durante o processo de formação, despertando fantasias onipotentes e temores de aniquilação nos sujeitos que têm como desafio o cuidado, uma vez que as subjetividades envolvidas no cuidar não estão livres de fantasias, desejos transgressivos e mecanismos sociais de defesa.

Grosso modo, o hospital como a escola são partes do que Foucault chama de "sociedade disciplinar", cuja formação se deu ao longo dos séculos XVII e XVIII.

O aprendizado da Enfermagem tem como um dos principais cenários hospitais, clínicas, centros e postos de saúde, um contexto vital de forte carga emocional e afetiva. Argumento irrefutável. É no cotidiano institucional, *locus* ainda dominante nas práticas de ensino clínico e de atenção primária em saúde, no âmbito da graduação em Enfermagem, que os corpos das alunas, submetidos a processos disciplinares, sacrificados, muitas vezes, privados de si mesmos, impelidos à submissão, lançam mão de mecanismos sociais de defesa[8], mediante o distanciamento e a negação de sentimentos, entre outros, como tentativa

[8] Buscam explicar o funcionamento dos sistemas sociais de defesa da Enfermagem contra a ansiedade. São: dissociação da relação enfermeira-paciente; despersonalização, categorização e negação do indivíduo; negação de sentimentos; tentativa de eliminar decisões por meio de rituais; redução do peso da responsabilidade nas decisões, mediante vários níveis de controle; distribuição social oclusiva da responsabilidade e da irresponsabilidade; obscuridade na distribuição formal da responsabilidade; idealização e subestimação das possibilidades de desenvolvimento pessoal e atitude negativa frente à mudança (MENZIES, 1974).

de evitar o envolvimento, o compromisso e a responsabilidade social, exigidos de quem se propõe a atuar no cuidado de pessoas em momentos críticos do processo saúde-doença. Neste momento, são também desafiados a operar no nível do cuidado, da reciprocidade e da escuta.

É nesse espaço tensivo da experiência do corpo pelo trabalho que as alunas podem construir estratégias de resistência ao disciplinamento de seus corpos, à imposição de regras de conduta, que são contrapoderes móveis e instáveis. Quero crer que a problematização de suas experiências de formação, observada em algumas monografias, constitui uma dessas estratégias.

Instituição na qual máquinas, instrumentos, medicamentos, utensílios, técnicas, procedimentos, processos, produtos, comunicações e pessoas circulam continuamente em fluxos cooperantes, o hospital é vastamente identificado na cultura ocidental, pelo menos, com as marcas da dor e da morte. Nos estudos de Menzies (1974) e de Pitta (1990), por exemplo, figura como um lugar que é desejado e temido pelas enfermeiras. Quanto às iniciantes/aprendentes/exercentes, desperta-lhes sentimentos ambivalentes, conflitos na relação com o outro – a professora que ensina, a auxiliar de enfermagem que cuida e a enfermeira que gerencia o cuidado. Em que pese o fato de tais profissionais exercerem outras ações, desejo enfatizar a centralidade do ensino, do cuidado e da gerência, como ações constitutivas de suas práticas, respectivamente.

É, pois, no cotidiano das instituições de saúde que as alunas iniciantes/aprendentes/exercentes da Enfermagem vivem experiências que as marcam, pode-se dizer que enfrentam verdadeiras "provas de fogo" no processo de cuidar de corpos doentes, na perspectiva de sua manutenção, recuperação e reabilitação, visando à integralidade do cuidado. Levadas aos campos das práticas para aprender a cuidar e a gerenciar o cuidado, experimentam tipos particulares de experiência, vivenciam situações desconhecidas, inquietantes e ameaçadoras, por assim dizer, caóticas, nos fluxos de forças

instituídas/instituintes. São "provas de fogo" porque, muitas vezes, elas se vêem despreparadas para atuarem diante de situações marcadas por sofrimento humano e pelo espectro da morte e, acima de tudo, dominadas por um sentimento de desamparo ao serem instadas a dar respostas às demandas das pacientes.

Um desamparo que é tangente na voz de Esmeraldina, ex-aluna de graduação em Enfermagem da UEFS, cuja monografia constituiu parte do *corpus* analisado.

> *No currículo antigo, os discentes foram e são preparados para assistir os pacientes terminais apenas fisicamente, atendendo suas necessidades biológicas. Todavia, as necessidades psicoespirituais, tanto do paciente quanto do profissional que o assiste, deixam de ser atendidas. Perde-se de vista, a dimensão humana da vida, do cuidador e daquele que é cuidado pela última vez.*

A aprendizagem das alunas confunde-se com a iniciação nos campos das práticas, pois que aprender na Enfermagem supõe aprender a cuidar e a gerenciar o cuidado. Assim, o aprender e o fazer se imbricam um com o outro. O saber e o fazer se imbricam um no outro.

"As situações vivenciadas no contexto do cuidado propiciam [a aluna] o contato com eventos significativos, através das experiências compartilhadas com os pacientes". (PEREIRA, 1995, p. 137). Experiências que podem propiciar momentos de debate e aprendizagem quando narradas e compartilhadas com colegas e professoras na prática da supervisão.

São "provas de fogo" também porque as alunas devem introduzir-se em um contexto de trabalho, caracterizado pela hierarquização e por fortes relações de poder. Sob supervisão constante, e distribuídas num espaço individualizado, elas são questionadas em relação à aparência pessoal, no que diz respeito ao uso adequado do uniforme e de acessórios discretos, quanto à postura adequada, aos modos corretos de agir e de falar e ao tempo estabelecido para realização das tarefas, que é distribuído e controlado. De modo que a supervisão realizada por uma professora constitui o principal instrumento de controle, através do registro contínuo e da avaliação.

Melânia, cuja monografia também integra o *corpus*, pesquisou o significado da supervisão na ótica de alunas do curso de Enfermagem da UEFS e considera que:

> *[...] o equilíbrio emocional assume posição importante dentre os requisitos para ser bom aluno. Para que este, aparente ser uma pessoa equilibrada, tem que se mostrar imparcial diante de qualquer situação vivenciada. O ambiente não deve representar significado algum para o estudante, os estímulos, por esse provocados, devem ser neutralizados pela consciência do supervisionado.*

As ditas provas de fogo, termo usado por Loyola (1987) e por Ângelo (1989) em seus estudos, referem-se ao modo como as alunas de Enfermagem vivem suas experiências comuns, experiências narradas (*erfahrung*) de aprendizagem. Loyola (1987) analisou a dinâmica das relações de poder entre enfermeiras e médicos em um hospital universitário do Rio de Janeiro, no livro intitulado **Os doces corpos do hospital**: as enfermeiras e o poder institucional na estrutura hospitalar, elaborado a partir de sua dissertação, apoiada no suporte oferecido pela microfísica do poder foucaultiana, buscando apreender elementos na prática cotidiana das enfermeiras que favoreceriam sua submissão ao corpo médico. "[...] O curso profissional é caracterizado como a 'prova de fogo', onde o estudante já é avisado pelos colegas mais adiantados do que vai enfrentar e de que terá que aceitar as regras do jogo se quiser se formar [...]". (LOYOLA, 1987, p. 52).

Ângelo (1989), por sua vez, investigou como as alunas de Enfermagem vivenciam a aprendizagem prática na fase inicial do curso, de que maneira vivem a Enfermagem, buscando compreender o significado dessas experiências na ótica das alunas em sua tese intitulada **Vivendo uma prova de fogo**: as experiências iniciais da aluna de enfermagem[9], apoiada no suporte teórico-metodológico fornecido pela *grounded theory* ou Teoria Fundamentada em Dados.

Para Ângelo (1989, p. 90-91), uma prova de fogo

[9] Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, na área de concentração de Psicologia Escolar.

> [...] consiste na somatória de interações da aluna com os elementos que compõem o contexto onde se realize a aprendizagem prática inicial, resultando na percepção de situação penosa de aprendizagem. Tal situação implica na experiência de sentimentos que caracterizam a fragilidade da aluna ante o contexto de aprendizagem e na imposição de tomada de decisão [...].

Lunardi (1994, 1997), em pesquisas mais recentes, através de sua dissertação **Fios visíveis/invisíveis no processo educativo de (des)construção do sujeito enfermeira**, e de sua tese **Do poder pastoral ao cuidado de si**: a governabilidade na Enfermagem, investigou, respectivamente, o processo de formação disciplinar de enfermeiras descrevendo as técnicas/táticas disciplinares presentes nesse processo e, a governabilidadade na Enfermagem, enfocando as fronteiras entre o poder pastoral e as tecnologias de si. A sua atenção se voltou para os sentimentos conflitantes revelados por suas alunas que verbalizavam um misto de temor e entusiasmo diante da disciplina Introdução à Enfermagem, na qual iniciavam-se no cuidado. Chegava-se, até mesmo, a encará-la como um mal necessário. Conforme Lunardi (1994), tal temor surgia em face do rigor e exigência presentes no processo, ou melhor, na dinâmica na qual constituía-se a disciplina. O que era justificado com base nas idéias de eficiência, comprometimento e responsabilidade.

Para dar conta de problematizar a idéia de que no processo de formação as alunas são tocadas por determinados acontecimentos, que sensibilizaram os seus sentidos, razões, afetividades e memórias e que, por isso mesmo, são (re)significados na prática de pesquisa pela narração, sigo na esteira do pensamento de Benjamin (1994a) no ensaio **Experiência e pobreza**, e tomo como referência as noções de experiência e de vivência.

Primeiramente, parece-me necessário fazer uma distinção entre as noções de vivência e de experiência, conforme Benjamin (1994a). No seu ensaio, ele nos fala da pobreza de experiências como uma característica do nosso mundo, ou, na linguagem foucaultiana, do tempo presente. Partilho do pensamento de Benjamin, para quem a vivência é instantânea, pontual, fragmentada e define-se como reação a choques e à experiência

(*erfahrung*), pela retomada de algo vivido que é pensado, narrado e compartilhado com o outro. “[...] Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois [...]”. (BENJAMIN, 1994a, p. 37).

Os significados da palavra experiência são múltiplos. Encontramos, em português, o que nos acontece; em espanhol, *o que nos pasa*; em francês, *ce que nos arrive*; em italiano, *quello que nos succede* ou *quello che nos accade*; em inglês, *that what is happening to us* e, em alemão, *was mir passiert* (LARROSA, 2001b). A experiência, portanto, em qualquer das referidas línguas, não pode ser confundida com o que acontece, o que toca ou o que se passa, mas define-se por aquilo que **nos acontece, nos toca ou nos passa**.

Desse modo, a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca [...]. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...]”. (LARROSA, 2001b, p. 2).

Evidentemente que muitas coisas ocorrem ao mesmo tempo nos campos das práticas de saúde e de Enfermagem; entretanto, poucas tocam as alunas iniciantes/aprendentes/exercentes da Enfermagem, diria. Paradoxalmente, tudo o que ocorre parece estar organizado para que nada lhes aconteça. E nada nos acontece na contemporaneidade, no dizer de Larrosa (2001b), por excesso de informação; também por excesso de opinião; por falta de tempo e por excesso de trabalho.

Na chamada sociedade da informação, tornou-se um imperativo emitir opiniões sobre qualquer coisa em relação à qual alguém se considera informado. Somos permanentemente instadas a apresentar “uma opinião formada sobre [quase] tudo”, diria Raul Seixas (1973). A busca incessante pela informação, assim como a obsessão pela opinião, anula nossas possibilidades de experiência, fazendo com que nada nos aconteça, diz Larrosa (2001b).

Metamorfose Ambulante

Raul Seixas

Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Sobre o que é o amor
Sobre o que eu nem sei quem sou
Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator

É chato chegar a um objetivo num instante
Eu quero viver essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Sobre o que é o amor
Sobre o que eu nem sei quem sou
Hoje eu sou estrela amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator

Eu vou lhes dizer aquilo tudo que eu lhes disse antes
Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

> Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
> Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
> Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
> Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
> Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Vivemos encharcados de informações, as quais devemos expressar pública e rapidamente, antes que se tornem obsoletas, já que na contemporaneidade tudo se passa em uma velocidade espantosa, o que por si só, parece provocar um encurtamento do tempo. Também participamos de acontecimentos fugazes no cotidiano, dos quais nos fica apenas a rápida sensação de ter vivido algo pontual e fragmentado e alguns estilhaços na memória, logo substituídos por cacos de novos acontecimentos, numa sucessão vertiginosa que não deixa quase vestígios.

> [...] O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, é também inimiga mortal da experiência. (LARROSA, 2001b, p. 5).

Por fim, a experiência também é rara por excesso de trabalho. Larrosa contraria um certo clichê, segundo o qual, nos livros e nas escolas, aprende-se a teoria, o saber e, no trabalho, adquire-se a experiência ao defender a tese de que experiência e trabalho não se confundem, criticando uma tendência educacional, supostamente progressista, de se atribuir créditos para a experiência e o saber de experiência adquiridos no trabalho. Por isso mesmo, ele coloca-se contra a contagem de créditos para a experiência e qualquer forma de conversão da experiência em valor de troca, seja como crédito, mercadoria ou moeda.

> Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as

> pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência. (LARROSA, 2001b, p. 5).

É possível afirmar que os temas que interessam às alunas de graduação em Enfermagem da UEFS guardam relação com o seu contexto de ação nas instituições de saúde, em outros lugares de cuidados e na própria universidade, como instâncias de produção de conhecimentos de onde elas obtêm seu discurso. Algumas vezes as alunas recorrem a uma situação concreta de seu cotidiano que as tocou no processo de formação, mencionando-a, descrevendo-a ou discutindo-a como formas de justificar a escolha de determinado tema e a conseqüente formulação de um problema de pesquisa para, assim, poderem se inserir na "ordem do discurso" acadêmico-científico no campo da Enfermagem. Refiro-me à experiência de se deixar tocar, de se deixar passar, de se ver atravessada por algo que acontece tanto na esfera da vida pessoal quanto da formação acadêmica.

Ao escolher um tema, identificar e enunciar um problema de pesquisa, conduzindo uma investigação, as alunas tomam como referências suas experiências de atuação junto a crianças, adolescentes, adultos e idosos, quase sempre em situações críticas do processo saúde-doença e com demandas significativas para um viver desimpedido.

Tais experiências constituem pequenos dramas, são minúcias da vida cotidiana que se repetem semestralmente nos campos das práticas de saúde. São relatos de cuidado do outro, ou ainda, pequenos relatos de convivência, para usar uma expressão de Larrosa e Skliar (2001), que "[...] produzem sentidos, criam realidade e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação [...]". (LARROSA, 2001b, p. 1).

Na prática de pesquisa, uma experiência vivida (*erfahrung*) é articulada à própria experiência atual de serem alunas de Enfermagem, pela narração. Elas relacionam o seu interesse pelo tema de pesquisa a uma experiência singular de cuidado ou gerência, expressando as diferentes formas pelas quais estão implicadas, seja nas dimensões da afetividade, do engajamento existencial e das referências oferecidas pela profissão

(BARBIER, 1985), com as demais participantes de tais processos. Os temas escolhidos dão indícios de suas preocupações e lutas no cotidiano. Ao mencionarem, descreverem ou discutirem as experiências vividas, elas se debruçam sobre as circunstâncias pelas quais passaram a interessar-se pelo tema investigado, explicitam inquietações que o problema de pesquisa busca responder e poem em evidência o seu investimento na elaboração de um trabalho de cunho acadêmico-científico, como uma monografia. Assim, elas expõem seus posicionamentos, e distanciam-se da imagem da pesquisadora preconizada pela ciência tradicional – neutra e impassível.

As dimensões do conceito de implicação são abordadas de uma maneira articulada. A dimensão psico-afetiva diz respeito ao desejo de que se investe a prática da pesquisa; o engajamento no aqui e agora da pesquisa constitui a implicação histórico-existencial e leva em conta os nossos modos de ver, sentir, pensar, conviver – nosso *habitus*, na relação com as pesquisadas, desafiando a pesquisadora a enfrentar as contradições de tal relação; já a dimensão estrutural-profissional, ao pautar-se na atividade profissional e seu princípio de realidade, torna possível avaliar as outras duas dimensões, exercendo uma função de mediação. Esta dimensão abarca os elementos que servem de referência ao trabalho social da pesquisadora (BARBIER, 1985).

O problema de pesquisa apresentado em algumas monografias parece estar relacionado a uma experiência (*erfahrung*) com o passado recente – uma experiência das dimensões pessoal e acadêmica – que tocou a aluna no seu processo de formação. Experiência entendida como um acontecimento marcante da formação acadêmica, retomado na feitura de sua monografia e que guarda uma relação explícita com o problema de pesquisa, expressa em enunciados como: “o interesse surgiu de...”

Refiro-me a experiências que são autorizadas, toleradas, respeitadas e aceitas.

Instadas a apresentarem razões para sua pesquisa, as alunas o fazem de uma maneira racional e eficaz. Elas encontram um mote, na forma de uma razão pessoal, para a realização de suas monografias, ao mesmo tempo em que obedecem a uma premissa disciplinar – mostrar-se capazes de ingressar na ordem do discurso acadêmico-científico que circula no curso de Enfermagem da UEFS. No entanto, o problema que é, efetivamente, investigado não diz respeito a uma simples escolha individual desse ou daquele tema, mas ao preenchimento de condições, como a apresentação das motivações da pesquisa; a explicitação das questões em busca das quais ela surgiu, as finalidades a que visa. De modo que a elaboração do problema de pesquisa não é um ato livre, e sim um ato que está referido às formas de controle e hierarquização do conhecimento, empreendidas pelas disciplinas de pesquisa e às coerções do discurso institucional. Por exemplo, dizemo-lhes que é imperativo investigar temas que sejam atuais e de interesse para a Enfermagem.

No que se refere, especificamente, a esta questão, encontrei o seguinte enunciado compondo a proposta de ementa da disciplina Monografia Aplicada à Enfermagem, apresentada pelo Colegiado de Enfermagem, em 1994: "[...] o tema deverá contribuir para uma melhor qualidade de vida individual e coletiva". (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 1994, p. 1). Tal formulação supõe, não só, que o tema deva ser de interesse da comunidade acadêmica, como uma visão idealista da pesquisa.

As alunas relacionam a escolha do tema a uma experiência da formação acadêmica, como forma de justificar o(s) porquê(s) do problema investigado. Assim, fazem uso de suas experiências de forma deliberada e com uma finalidade precípua – mostrar que estão aptas a pesquisar um tema de seu interesse –, atribuindo-lhes outros sentidos. No entanto, longe do que poderia parecer, penso que as experiências mencionadas, descritas ou discutidas, não se prestam à definição do que é legítimo pesquisar, ou seja, o que é um tema

pesquisável, e sim, a justificar as próprias alunas na condição de iniciantes na prática de pesquisa.

A justificativa funciona, então, como uma injunção a dizer verdades sobre o seu interesse pelo tema, em certo sentido, uma verdade sobre si, na qual a aluna "diz-se". Nesse dizer de si algumas memórias relativas às experiências narradas são lembradas e outras apagadas, por providenciais esquecimentos.

De todo modo, as alunas fariam suas monografias se não recorressem a esse, mas a outros recursos. Interessa-me a idéia de que tal exigência, ao funcionar como uma regra para o pesquisar, supõe a apresentação de credenciais para que se possa adentrar na ordem do discurso acadêmico-científico do curso de Enfermagem da UEFS. É como se houvesse uma pergunta subjacente ao ato de justificar: "Quem é você para pesquisar tal tema?" Assim, reafirmando o que disse, pela justificativa, o sujeito discursivo é interpelado a expor-se.

Sabe-se que a pesquisa, como uma instância de produção discursiva, obedece a critérios muito específicos de cientificidade. Convenções formais ou informais pautam o que se entende por produção de conhecimento na universidade, estabelecendo formas de dizer consideradas legítimas (LARROSA, 1994); verdadeiras leis do discurso relativas à enunciação e ao conteúdo e forma do enunciado (SOUZA, 1998), que têm um reflexo direto nas múltiplas formas de ler e de escrever nos mais diversos campos científicos, acabando por definir o que se pode e não se pode dizer, o que pode e o que deve ser conhecido no âmbito de um texto acadêmico-científico[10], ou com pretensão a sê-lo. Tais regras, na abordagem foucaultiana, constituem uma formação discursiva.

De modo que a prática de pesquisa desenvolvida no interior de um curso de graduação é conformada pelos esquemas de produção de conhecimento vigentes na universidade. Acredito que o tipo de práticas pedagógicas, os conteúdos abordados e as

[10] Considero que uma monografia define-se como um texto acadêmico-científico.

formas de regulação da prática de pesquisa estabelecem não só o tipo de problema que pode ser investigado, como também fornecem as técnicas de apreensão dos dados e os esquemas de análise e interpretação. A produção de conhecimento é planejada, organizada e esquematizada segundo pontos de vista sociais e políticos particulares, aos quais as alunas são convocadas pelo currículo. Melhor dizendo, aos quais são endereçadas.

Os problemas de pesquisa capturados por tais esquemas são, portanto, efeito de verdades que o poder disciplinar produz. O poder disciplinar informa e conforma o discurso do saber no sistema institucional da Enfermagem, funciona, então, levando as alunas a escreverem de uma "maneira fixa, com um padrão estável". (LARROSA, 2001a, p. 40). O exercício de leitura das monografias deixa entrever uma homogeneidade estrutural, seja pelo ordenamento de suas partes ou pelo estilo de escrita, o que poderia fazer pensar também em uma homogeneidade discursiva. Isto não ocorre, evidentemente, em razão da interdiscursividade.

São regras do discurso pedagógico no campo da Enfermagem, mais especificamente, no ensino de metodologia da pesquisa: a precisão da linguagem – deve primar pela exatidão na descrição dos acontecimentos, pelo uso do plural majestático e de formas indeterminadas –, que, em tese, configuraria a impessoalidade do texto acadêmico-científico, com a qual se pensa ser possível neutralizar as palavras empregadas, e a uniformidade na estruturação das monografias, garantindo a sua homogeneidade, anulando a diversidade.

Trata-se do cumprimento de regras pelas quais se imagina poder garantir a isenção de todo componente individual da linguagem.

> Mostrar a validade de sua pesquisa, argumentando a seu favor e obedecendo às normas impostas pela comunidade científica, dentre as quais figuram o uso da linguagem na terceira pessoa, modalidades lógicas [é evidente], intertextualidade explícita [citação], como formas de fazer transparecer no texto a objetividade científica. (CORACINI, 1991, p. 45-46).

Se a minha afirmação merece crédito, vale aqui inserir algumas questões inquietantes que alicerçam esta pesquisa. Afinal, o que as alunas de Enfermagem investigam nas suas monografias? Pode-se responder que elas têm revelado um significativo interesse por temáticas relativas às formas de viver, adoecer e morrer de indivíduos e de grupos articulados em torno de uma determinada identidade, e às relações intersubjetivas da equipe de saúde com a paciente e sua família no processo de cuidar, majoritariamente. Elas investigam problemas relacionados aos temas da vida como os padrões de morbi-mortalidade da população de Feira de Santana; a sexualidade; a morte; o processo saúde-doença; o cuidado de Enfermagem; a maternidade; o envelhecimento; a violência em suas diversas formas; a questão das drogas; da prostituição, entre outros significativos nos modos de ser, agir, pensar e sentir de indivíduos, coletivos e populações na contemporaneidade. Há, ainda, um pequeno número de alunas que investigam suas próprias experiências acadêmicas, tornando-as problemas de pesquisa, sobre as quais detive meu olhar.

Nas disciplinas de pesquisa, lidamos com temáticas que, através do olhar de alunas situadas em diferentes lugares sociais e políticos do dizer no campo da saúde e da Enfermagem, agregam e articulam um conjunto de problemas de pesquisa que são, antes de qualquer coisa, reveladores de insuficiências, faltas e carências da vida vivida pela população feirense e do abandono do meio ambiente que nos rodeia. Nesse sentido, parece-me muito apropriado o dizer de Paulo Cezar Lopes, professor de Literatura em Belo Horizonte, no filme Janela da alma (2001): “o conhecimento nasce muito disso, do incômodo que algo nos causa.”

Com o que as alunas de Enfermagem se incomodam? De onde nascem suas questões? A princípio, poderia responder que os problemas que as inquietam constituem-se em relação a situações, fatos e experiências das dimensões pessoal e acadêmica que remetem, quase sempre, a uma falta, lacuna ou carência na ação, no conhecimento ou em ambos. Poderia ainda corroborar com o ponto de vista de Damasceno (1999, p. 20) de que o problema

de investigação "[...] antes de ser um problema teórico de análise, tem uma existência na vida real das pessoas". Sem negar a pertinência desse pensamento, pois chama a atenção para a concreticidade de tais problemas e, por uma coerência com a perspectiva adotada no processo desta pesquisa, reconheço que o que se denomina, muitas vezes, de problema de saúde, social, ou de pesquisa, só se constitui, como tal, na **linguagem**. Aquilo que convencionamos chamar de realidade constrói-se por dentro de uma trama subjetiva tecida de palavras.

Assim, no espaço da sala de aula, os problemas com os quais as alunas se inquietam são articulados, repensados e reelaborados, ganhando condições discursivas que possibilitam a sua investigação. A meu ver, as disciplinas de pesquisa consistem em um espaço acadêmico no qual podem legitimar algumas de suas inquietações como alunas de Enfermagem. Elas falam de diferentes lugares sociais e políticos, assumindo determinadas posições de sujeito, não só em função de sua experiência, de seu saber, como também da "economia discursiva da universidade" – com suas palavras próprias, seus jargões – das instituições de saúde e demais lugares de cuidados por onde passam no seu processo de formação. Lugares intervalares, é bom dizê-lo. Marcados por uma tensão entre o que são e o que desejam tornar-se.

> [...] para cada enunciado existem posicionamentos de sujeito. O sujeito é uma variável do enunciado. E são esses posicionamentos, essas posições discursivas, as que literalmente constroem o sujeito, na mesma operação em que lhe atribuem um lugar discursivo. (LARROSA, 1994, p. 66).

Alguns dos problemas investigados nas monografias constituem tanto velhas questões, por serem bastante pesquisadas nos planos local e nacional, quanto inusitadas, ainda emergentes na saúde e na Enfermagem em Feira de Santana, relativas a um viver que pulsa, que me impele a prosseguir a viagem. Acredito que ao determos (participantes das disciplinas de pesquisa) nossos olhares nas múltiplas dimensões – social, cultural, histórica, ética,

estética, política – dos problemas, mexemos com alguns nichos de saber, poder e verdade na própria universidade e nas instituições de saúde.

A priori, todo problema formulado pela aluna é bem vindo nas disciplinas de pesquisa, será então normalizado, submetendo-se aos cânones acadêmicos, será regulado e harmonizado com os discursos hegemônicos nos campos da saúde e da Enfermagem. E, algumas vezes, será silenciado. O problema de pesquisa, quase sempre formulado como uma pergunta, passa assim, por um controle pelo qual se colocará em conformidade com as regras do discurso acadêmico-científico instituído. Em um processo através do qual as disciplinas acadêmicas investidas pelo poder fixam sentidos e significados, classificam e distribuem conteúdos, produzem verdades (HARDT, 2003).

Para exemplificar, posso assegurar que a prática de pesquisa põe em operação uma seleção de saberes considerados válidos pelo currículo, como os temas de interesse local, que dizem respeito ao perfil epidemiológico e demográfico da população de Feira de Santana. Além disso, as alunas devem, não só apresentar as razões pessoais e intelectuais da pesquisa, como as razões sociais, demonstrando responsabilidade social e política por sua escolha, mediante a apresentação de dados estatísticos ou contextualizar o problema com informações de outra natureza, de modo a expor tais dimensões.

A partir, pois, da consideração de que o poder intrínseco a micropráticas põe em circulação aparatos de conhecimento, ao determinar o que pode e ou deve ser conhecido, o problema de pesquisa é concebido aqui como um efeito de verdade do poder disciplinar, uma vez que nas disciplinas de pesquisa as alunas são instadas não só a falar, mas a escrever um texto que se inscreva na ordem do discurso acadêmico-científico, elaborando questões acerca de determinado tema que as inquieta. O texto monográfico, algumas vezes, será o lugar no qual as alunas irão moldar-se ao poder disciplinar e também onde buscarão transgredi-lo. Suas experiências comuns (*erfahrung*) poderão ser subsumidas no discurso acadêmico-científico

instituído ou forçar seus limites, em um processo que pode configurando uma verdadeira prova de resistência – uma "prova de fogo."

> [...] os discursos, no contexto das relações de poder específicas, historicamente constituídas, e invocando noções particulares de verdade, definem as ações e os eventos que são plausíveis, racionalizados ou justificados num dado campo [...]. (GORE, 1994, p. 9-10).

O regime discursivo, ao lado de práticas não discursivas, produz tanto os problemas aceitos como questões pesquisáveis, as experiências acadêmicas que são objetos da enunciação, quanto as próprias alunas, sujeitos da enunciação. Tendo em vista este pressuposto, ressalto que a prática de pesquisa é atravessada por **práticas de subjetivação** presentificadas em demarcações do tipo – "Esse tema aqui já é pro nível de Mestrado" –; interdições como – "Isso que você quer pesquisar, eu não oriento"; prescrições – "Você deve fazer assim"; mediações – "Que tal pensar em outras formas de fazer isso?"; normalizações – da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e outras.

Partindo deste ponto de vista, poder-se-ia ainda afirmar que a prática de pesquisa tal como se encontra institucionalizada, captura não só o problema de pesquisa, mas a própria aluna de Enfermagem, desativando e governando sua subjetividade. Todavia, esta não é uma questão simples. Em conformidade com a idéia de que o currículo é atravessado por "modos de endereçamento", pelo(s) qual(is) envia suas alunas a determinadas posições de sujeito, penso não existir um perfeito ajuste entre o modelo de identidade proposto por um currículo a suas alunas e o que elas efetivamente se tornam. A este respeito, considero, como salienta Gondar (2003), que se produzem subjetividades sem arestas na universidade ao tempo em que se produzem os atritos que as vitalizam. O mesmo espaço de uma folha de papel em que as alunas se dobram, algumas vezes, é também aquele no qual uma experiência acadêmica que não quer calar é retomada e se reproduz, atualizando-se como um acontecimento, no qual a dinâmica das relações intersubjetivas nas disciplinas de pesquisa cria condições de

possibilidade para que elas se furtem aos esquemas de moldagem do conhecimento propostos. E por que não, da própria subjetividade?

Nesse espaço tensivo e instável da diferença ou do desajuste entre o modelo identitário que o currículo de Enfermagem perfigura e as posições de sujeito ocupadas pela aluna se produz um espaço para a resistência, para o exercício de subjetividades singulares. Esta afirmação se encontra em consonância com o pensamento de Ellsworth (2001), quando transporta a noção de modo de endereçamento do campo da teoria do cinema para o campo da educação, discutindo as implicações dessa teoria com o currículo vivido nas escolas.

Ao perguntar o que as alunas de graduação em Enfermagem, efetivamente, jogam pra frente na prática de pesquisa, deparei com uma nova questão: O que é perguntar, o que é pôr algo em questão, tomando-o como problema de pesquisa? Se me atenho à etimologia da palavra problema, que vem do grego *pro* (na frente) e *ballein* (jogar), vejo que problematizar significa jogar prá frente uma questão não solvida ou cuja solução é controvertida. (LAVILLE; DIONNE, 1999). Em outras palavras, formular um problema de pesquisa significa jogar pra frente uma lacuna, falta, ou carência de conhecimento em relação a um determinado tema. É, portanto, uma questão não resolvida ou cuja solução é objeto de debate, em torno de um determinado tema que nos inquieta, o que põe em ação o pesquisar, fazendo com que o ato de pesquisar deslanche para além do nosso universo mental.

A minha suposição é de que os problemas nos quais as alunas detêm o olhar remetem a alguns elementos das práticas discursivas, relativos aos saberes sistemáticos e não discursivos da Enfermagem, suas práticas institucionais; constituem um dizer sobre as coisas que ocorrem no campo da saúde e do ensino em Feira de Santana, e também como essas realidades têm sido representadas no âmbito do conhecimento produzido nas disciplinas de pesquisa do curso de Enfermagem da UEFS. No entanto, esta pesquisa não se interessa pelo conjunto dos problemas investigados nas monografias elaboradas no período de 1996.1 a

2000.2[11], em si. Não diz respeito aos temas mais ou menos pesquisados pelas alunas, nem ao estado do conhecimento nelas produzido ou reproduzido. Também não se interessa em perguntar se esses saberes são científicos ou não. **O propósito que orientou esta pesquisa refere-se aos nexos que pude estabelecer entre a prática de pesquisa e a produção de subjetividades e de identidades no processo de formação em Enfermagem.**

A aluna participante da prática de pesquisa é alguém que pergunta acerca de algo que a incomoda. É alguém que apenas menciona, descreve brevemente ou discute uma experiência acadêmica, problematizando-a e convertendo-a em uma questão de pesquisa e, nesse processo, volta o olhar para si mesma.

> [...] a autonarração [a experiência] não é o lugar onde a subjetividade está depositada, o lugar onde o sujeito guarda e expressa o sentido mais ou menos transparente ou oculto de si mesmo, mas o mecanismo onde o sujeito se constitui nas próprias regras desse discurso que lhe dá uma identidade e lhe impõe uma direção, na própria operação em que o submete a um princípio de totalização e unificação. (LARROSA, 1994, p. 72-73).

Nas monografias, as alunas contam algumas das experiências (*erfahrung*) que vivem nos campos das práticas de saúde. Pergunto: a que visam tais fragmentos de seus textos? Contando suas histórias, o que lhes ocorre e o sentido dado a esses acontecimentos, conferem a si mesmas uma identidade no tempo (LARROSA, 1994). Essa estratégia discursiva lhes possibilita assumir posições de sujeitos nas quais problematizam suas experiências acadêmicas, formulando enunciados que dão visibilidade a não ditos do processo de formação. Assim, quebram a aparente neutralidade dissertativa e o texto monográfico se faz lugar no qual se cria, entre outros efeitos de sentido, a possibilidade de indagar sobre as condições de formação da enfermeira autônoma, consciente, crítica e reflexiva proposta pelo currículo. Bem poucas. É verdade.

[11] A esse respeito ver AGUIAR (2002).

O interesse por essas perguntas elaboradas pelas alunas reside, portanto, no fato de que elas remetem à vinculação dos problemas investigados com os saberes e o fazer, em outras palavras, com a prática social da Enfermagem em Feira de Santana, em primeira instância. Ao lado disso, penso que os problemas investigados nos obrigam a refletir sobre as práticas pedagógicas da Enfermagem em geral, sobre o ensinar e aprender, enfim, o que é formar enfermeiras aptas a cuidarem de pessoas em situações críticas do processo saúde-doença e a gerenciarem serviços e sistemas de saúde em um currículo atravessado por um discurso de mudança do mundo, que propõe às alunas modos de ser, de pensar e de agir como sujeitos autônomos, conscientes, críticos e reflexivos.

> O funcionamento do discurso [...] é inseparável dos dispositivos materiais nos quais se produz, da estrutura e do funcionamento das práticas sociais nas quais se fala e se faz falar, e nas quais se fazem coisas com o que se diz e faz dizer [...]. (LARROSA, 1994, p. 67).

Talvez seja o momento de operar um deslocamento do interesse comum das chamadas pesquisas sobre pesquisa no campo da Enfermagem – a investigação dos resultados –, mediante uma mudança de foco da resposta para a pergunta, indagando se os sentidos de ensinar e de aprender nas disciplinas de pesquisa não estão mais na possibilidade de fazer perguntas do que oferecer respostas. Antes de pensar em uma prática de pesquisa que resolva problemas de saúde, em conformidade com o discurso oficial do currículo de graduação em Enfermagem na UEFS, concebo a prática de pesquisa como um espaço que semeia questões, que possibilita praticar uma postura investigativa no âmbito da graduação.

Vi-me, pois, impelida a ir em frente por um anseio despertado ao conviver com as alunas nas disciplinas de pesquisa, que ainda ressoa – é preciso olhar novamente para os problemas de pesquisa contidos no *corpus* constituído pelas monografias elaboradas no período de 1996.1 a 2000.2. Tais problemas tanto remetem a experiências que foram vividas de modo significativo, levando as alunas a buscarem investigar uma lacuna no conhecimento

de determinado tema, como expressam limites e possibilidades de produção de subjetividades singulares no processo de formação. As demandas explícitas ou subliminares a esse processo não podem ser desprezadas, desconsideradas ou banalizadas, na medida em que colocam questões relevantes acerca da formação em Enfermagem.

Os problemas pesquisados pelas alunas de Enfermagem da UEFS expressam um conjunto de acontecimentos significativos do processo de formação, permitindo uma análise de suas configurações e justaposições no contexto das práticas. Um acontecimento significativo pode ser definido como toda experiência (*erfahrung*) que as alunas problematizam, na medida em que as tocam, as interrogam e inquietam, desafiando-as a integrá-lo a novos conhecimentos, como aqueles produzidos ou reproduzidos na prática de pesquisa.

Assim, **investiguei** o arquivo constituído por 310 monografias elaboradas pelas alunas de graduação em Enfermagem da UEFS, no período de 1996.1 a 2000.2, ao cursarem as disciplinas de pesquisa, a partir do inventário dos temas nos quais detiveram o olhar, atentando para as experiências do processo de formação que mobilizaram a elaboração dos problemas de pesquisa; **identifiquei** 46 monografias nas quais mencionavam, descreviam ou discutiam as experiências que haviam mobilizado o problema de pesquisa; **selecionei** nove monografias nas quais tais experiências eram discutidas[12], que constituíram o *corpus*, dedicando-me então à **descrição** e **análise** das experiências de formação das alunas e, por essa via, convertidas em problemas de pesquisa nestas monografias, tomando os significados que as alunas atribuem às experiências privadas como produtos de certos sistemas comuns de significação na Enfermagem.

Longe de apontar apenas os temas a que o olhar das alunas prende-se, o que elas vêem, o que sentem, o que percebem, procurei mostrar como os relatos sobre o cotidiano

[12] Em nove monografias as alunas discutiam suas experiências de formação, sendo que em 35 delas faziam apenas uma menção ou uma breve descrição dessas, o que não ofereceu elementos suficientes para análise.

acadêmico que atravessam a formulação dos problemas de pesquisa, mais precisamente, as experiências de formação que são convertidas em problemas de pesquisa e que foram encontradas em nove das monografias elaboradas no período mencionado, são essenciais à própria definição de identidade da aluna de Enfermagem proposta pelo currículo – um sujeito autônomo, consciente, crítico e reflexivo.

Um dos propósitos da pesquisa foi, justamente, fazer a descrição das experiências, ao mesmo tempo pessoais e intelectuais, que são convertidas em problemas de pesquisa, inscrevendo-as num campo teórico. Para evocar as escolhas intelectuais das alunas, é preciso levar em conta não só o contexto institucional no qual elas ocorreram, as experiências pessoais que lhe seriam constitutivas, como considerar o fato de que as alunas estão inseridas numa teia de relações sociais mais amplas que as interações intersubjetivas de dada situação de aprendizagem. Defendo a idéia de que a elaboração de uma monografia não é mais uma tarefa acadêmica ou um rito de passagem a mais para a conclusão do curso. Como enfatiza Eribon (1996, p. 33), ao comentar a trajetória intelectual de Foucault.

> Se a experiência pessoal pode estar no ponto de partida de uma pesquisa, o trabalho teórico visa justamente a ultrapassá-la, escapar desse nível da experiência vivida para produzir uma análise que possa valer como demonstração na qual os outros poderão se reconhecer [...].

A experiência de elaboração da monografia é concebida, aqui, como espaço de reelaboração do conhecimento produzido nas práticas de campo e de modificação da experiência de si, em certo sentido. Reelaboração supõe labor, consiste, então, no trabalho de voltar-se sobre si mesmo, ao reagir a uma experiência vivida. Ao lançarem-se no mundo daquilo (o objeto) que desejam investigar, ao voltarem o olhar para problemas de saúde vividos pelas pacientes, as alunas também dirigem o olhar para si mesmas, para suas práticas e o contexto no qual elas se conformam.

Por isso, o eu que pergunta na prática de pesquisa é pensado como uma posição discursiva que assume a elaboração da monografia como um exercício de escrita e de leitura no qual se faz, se desfaz e se refaz, num processo em que a identidade é produzida, mantida e transformada. É, portanto, uma posição discursiva que tanto pode permanecer constante quanto mudar no texto.

Diante disso, volto a me interrogar como se operou o deslocamento pelo qual uma experiência acadêmica passa da condição de justificativa para a escolha de um determinado tema de pesquisa, garantindo a inserção da aluna na ordem do discurso acadêmico-científico da Enfermagem, ao próprio problema que é investigado. Em outras palavras: segundo que critérios de verdade, as experiências de formação em Enfermagem tornaram-se problema de pesquisa nas nove monografias que constituíram o *corpus* investigado?

Parece claro, pelo menos, conforme o Projeto Pedagógico do curso (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2002), que a prática de pesquisa na graduação em Enfermagem deve constituir-se em um espaço de questionamento das práticas de saúde, conferindo novos sentidos a uma experiência singular de cuidar ou gerenciar. O que está ainda por examinar, descrever e problematizar são as formas pelas quais a prática de pesquisa constitui-se em um dispositivo pelo qual operam-se táticas de resistência que possibilitam a algumas das alunas descolarem-se desse foco de interesse comum da Enfermagem uefsiana que, supostamente, prenderia a atenção do sujeito pedagógico pensado pelo currículo, furtando-se até a adotar os modelos oferecidos para a interpretação das experiências acadêmicas que as tocam no processo de formação.

Por tais razões, entre outras já apresentadas, suponho que a prática de pesquisa possui uma função formadora – subjetivadora. Afirmar que a elaboração de um trabalho de cunho acadêmico-científico, como uma monografia, tem uma função formadora me faz pensar que a aluna é instada continuamente à identificação com a imagem da pesquisadora como um

sujeito que observa, perscruta, indaga e busca respostas para problemas relevantes da Enfermagem, além do apelo à resolução de problemas de saúde da população e à evolução do conhecimento – presente no texto do Projeto Pedagógico do curso; subjetivadora, valendo-se de técnicas de produção de sujeitos críticos, reflexivos e, mais que tudo, conscientes e autônomos. "[...] Sujeitos que 'devem' olhar para si mesmos, se auto-avaliar, refletir sobre seus atos, expor suas sensações, suas dores, seus erros, seus julgamentos [...]". (FISHER, 2001a, p. 84).

Parti do pressuposto de que, ao eleger um problema de pesquisa que remete à formação em Enfermagem, as alunas colocam em questão os saberes, as práticas, as relações com as professoras, as pacientes, as profissionais de saúde e as relações consigo mesmas. Assim, busquei aproximar-me de algumas das proposições da arqueologia foucaultiana, visando a uma descrição e análise da Enfermagem que elas praticam, discutem, almejam, acreditam estar falando, pensam estar propondo – práticas, valores e interesses – nas suas monografias. Parece-me muito própria esta tentativa de uso da arqueologia foucaultiana como fonte de inspiração para a análise de enunciados que atualizam uma memória histórica e social da Enfermagem, na discursividade local.

Por que os problemas pesquisados? Insisto ainda em perguntar. Porque guardam maior proximidade com um olhar, digamos assim, mais desvestido do que as respostas a que se chega. O que não significa dizer que o olhar da aluna é neutro, ao contrário, é orientado a ver a partir de conceitos, de categorias que se discutem na universidade e dos discursos hegemônicos que circulam neste contexto.

Os problemas pesquisados pelas alunas inseridas no campo das práticas de saúde em Feira de Santana revelam questões autorizadas, porque tornadas pesquisáveis; algumas vezes, questões inusitadas que, ao guardar estreita relação com sua singularidade, em tese, conteriam o germe de uma ruptura com os esquemas de produção de conhecimento instituídos

nas disciplinas de pesquisa. Esquemas que reiteram a ordem vigente em certos momentos. Não é possível desconsiderar as questões impostas ao olhar de uma aluna que convive no campo das práticas, participando de diversas formas da ação cotidiana de cuidar de corpos em situações críticas do processo saúde-doença e da gerência do cuidado, trazem consigo as marcas de suas aspirações, valores, fé e esperanças.

3 UM PONTO NA PAISAGEM − OLHAR, CORPO E DISCIPLINA NA FORMAÇÃO DA ENFERMEIRA

> [...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe pra gente é no meio da travessia. (GUIMARÃES ROSA).

Pois é andando que se constroem trajetórias.

Traço os contornos de um ponto na paisagem/de passagem, pelo qual teço algumas considerações acerca da força do olhar e da incidência do poder disciplinar sobre o corpo no processo de formação da enfermeira. Uma abordagem da disciplinaridade na formação da enfermeira exige considerar a disciplina como um efeito de poder, por isso sintetizo alguns elementos da discussão que Foucault (1995b), em entrevista a Rabinow e Dreyfus, faz acerca das dimensões do poder e a atuação dessas como peças de relações de poder.

Há três domínios do poder, destacados por Foucault, que estão sempre imbricados uns nos outros, de formas variadas e instáveis na sociedade: as capacidades objetivas, as relações de poder e as relações de comunicação.

O primeiro domínio do poder, segundo Foucault (1995a), é aquele que se exerce sobre as coisas, que dá a capacidade de modificá-las, utilizá-las, consumi-las ou destruí-las. Trata-se de uma dimensão do poder que remete a aptidões inscritas no corpo ou mediatizadas por dispositivos instrumentais, considerada uma capacidade objetiva, ou seja, o domínio das coisas, da técnica finalizada, do trabalho e da transformação do real. Por outro lado, há uma segunda característica do poder, que coloca em jogo as relações entre indivíduos, por isso, um aspecto que deve estar claro quando se trata do poder, é que se falamos do poder das leis, das instituições ou das ideologias, de estruturas ou de mecanismos de poder, supomos que há algo

que se exerce como o poder de uns sobre outros. As relações de poder situam-se no campo "da dominação dos meios de coação, de desigualdade e de ação dos homens sobre os homens". (FOUCAULT, 1995a, p. 242).

Na terceira dimensão, o autor ressalta o fato de que se devem distinguir as relações de poder das relações de comunicação pois estas transmitem uma informação através de uma língua, de um sistema de signos ou de qualquer outro meio simbólico. As relações de comunicação constituem o domínio dos signos, da comunicação, da reciprocidade e da fabricação do sentido. Foucault considera o ato de comunicar-se como um agir sobre os outros, porém, pontua que a produção e a circulação de elementos significantes podem perfeitamente ter por objetivo ou conseqüências efeitos de poder que não são um aspecto destas relações. Mediatizadas ou não, por sistemas de comunicação, as relações de poder têm sua especificidade.

Desse modo, não há um modelo específico pelo qual o poder seja exercido em determinada sociedade, marcado pela instabilidade entre as atividades finalizadas, os sistemas de comunicação e as relações de poder. O poder encontra-se disperso em múltiplas redes por todo o tecido social, conforme modelos específicos. Foucault (1995a) aponta para uma outra forma que o poder assume e configura-se como 'blocos', nos quais as capacidades objetivas, os feixes de comunicação e as relações de poder ajustam-se constituindo sistemas regulados e concordantes.

As instituições escolares, assim como as instituições de saúde na sociedade disciplinar moderna, são tomadas como 'blocos' disciplinares, nos quais o ajustamento das capacidades técnicas e dos recursos das pessoas, das relações de comunicação, assim como das relações de poder formam um sistema regulado (FOUCAULT, 1995a).

> As relações de poder se articulam com as capacidades técnicas e as relações de comunicações nesses "blocos" com diferentes proeminências. Num hospital de ensino, temos tanto a proeminência das atividades finalizadas referida à capacidade

> técnica, quando enfocamos o exercício do trabalho assistencial, quanto a proeminência das relações de comunicação, típica das instituições de ensino, quando privilegiamos o trabalho pedagógico. (SOUZA, 1998, p. 43).

Assim, para Foucault (1995a), o que caracteriza as relações de poder é um modo de ação de alguns sobre outros, uma vez que o poder só existe em ato e não se efetiva em uma ação direta e imediata sobre os outros, mas é uma ação sobre a ação, sejam essas ações eventuais, futuras ou presentes.

O exercício do poder é, portanto:

> Um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos e o quanto eles agem ou são susceptíveis de agir. (FOUCAULT, 1995a, p. 243).

No meu entendimento, esse sistema regulado, a que o autor se refere abarca elementos instituídos como regras e acordos que expressam os valores circulantes na universidade e conformam o conhecimento produzido ou reproduzido. Nessa esteira, os problemas de pesquisa devem se inscrever em uma linha de produção condizente com as Áreas de Conhecimento do curso de Enfermagem da UEFS – Bases Biológicas e Sociais da Enfermagem, Saúde do Adulto, Saúde da Mulher, Criança e Adolescente, Gestão Pública e Vigilância à Saúde – e também inserir-se na agenda das professoras orientadoras. Atendidas tais exigências, estes problemas devem ser, ainda, dignos de interesse para a comunidade acadêmica.

Na perspectiva foucaultiana, a disciplina é descrita como uma anatomia política, uma mecânica do poder para que se possa efetivar o domínio do corpo do outro, obtendo-se maior eficiência e produtividade de suas ações ao tempo em que o torna obediente (FOUCAULT, 1986). A disciplina se corporifica como uma tecnologia política, mediante o esquadrinhamento, o controle, a vigilância constante e o governo dos sujeitos, de seu espaço

de ação e do uso que fazem do seu tempo, visando à produtividade econômica. Nessa lógica, quanto mais dóceis mais úteis, e quanto mais úteis, mais produtivos os sujeitos serão.

Por meio da disciplina, obtém-se não só o aumento das capacidades do sujeito, no que diz respeito a sua eficácia e produtividade econômica, ao tempo em que suas forças e potencialidades são reduzidas; enfim, restringe-se ou subtrai-se sua produtividade política, pelo recurso à dominação, docilidade e submissão. De modo que a dominação do corpo afeta as dimensões da alma, do intelecto, do coração, da vontade e dos desejos. (FOUCAULT, 1986).

Lunardi (1994), referindo-se aos mecanismos disciplinares na formação da enfermeira, considera que estes constituem uma trama de fios visíveis/invisíveis estruturantes da trama do poder.

Os campos das práticas da Enfermagem são, muitas vezes, cenários da disciplina, nos quais se dão as "provas de fogo", mediante instrumentos de normalização, como o controle do tempo de realização das tarefas por meio de uma regulação temporal e a padronização das técnicas desenvolvidas pela aluna – de modo impessoal e perfeito, em seus mínimos detalhes – sob a força do olhar da professora supervisora que questiona, corrige e avalia em um processo de exame constante. Nesse contexto, as relações intersubjetivas têm seus limites definidos por um apelo à ordem instituída, visando ao alcance de objetivos pedagógicos prescritos. Têm também possibilidades de fuga desse lugar comum, é bom lembrar.

Acima de tudo, a aluna deve demonstrar capacidade para conviver com seus sentimentos e emoções, não os revelando na linguagem verbal ou não-verbal, promovendo um verdadeiro disciplinamento das emoções, pela supressão total ou parcial dessas. Pois o corpo que se quer produzir é um corpo capaz de agir eficazmente, baseado em um julgamento racional e científico, que deverá guiar ações precisas e seguras.

> A disciplina como um regime de ordem, de organização, é necessária à vida pessoal e profissional, ao funcionamento das instituições. Porém, o poder disciplinar, como um processo de dominação corporal, que perpassa a formação das enfermeiras através de diferentes estratégias, numa rede de poder, geralmente não percebidas e até negadas, tem-se reproduzido, historicamente, em nome de uma eficiência, de uma produtividade e competência buscadas. (LUNARDI, 1994, p. 3).

Muito embora o poder disciplinar tenha se instituído, historicamente, como um traço marcante na formação das enfermeiras, visando torná-las corpos submissos, dóceis e úteis, prontos à reprodução da ordem, Pereira e Galperin (1995, p. 192) consideram que em sua formação as alunas.

> [...] deve[m] adquirir habilidades para atuar no mundo real da profissão, onde pode vivenciá-lo a partir de normas e padrões preestabelecidos ao aplicar o conhecimento preexistente; ou aprender através da experiência clínica, onde o conhecimento gerado pela situação vivida é incorporado ao conhecimento teórico anteriormente assimilado.

Trata-se de um comentário das autoras (PEREIRA; GALPERIN, 1995) ao modelo de aquisição de habilidades desenvolvido por Dreyfus e Dreyfus (apud BENNER, 1984)[13], segundo o qual a aluna de enfermagem passa por cinco níveis de proficiência: noviça; iniciante avançada; competente; proficiente e *expert* e comporta duas vertentes de aquisição de habilidades: uma que se baseia na idéia de aplicação do conhecimento existente, e outra que preconiza a aprendizagem pela experiência.

Considero, portanto, que há sempre a possibilidade de criação de um espaço no próprio campo de práticas para a expressão de sentimentos, a busca de compreensão e elaboração das emoções. Esse espaço constitui-se na supervisão realizada pela professora.

Coerente com uma concepção não totalitária do poder, cabe salientar que as práticas pedagógicas não são em si mesmas libertadoras ou repressivas, elas constituem, sim, uma arena de luta, marcada por tentativas de dominação e resistência.

---

[13] Dreyfus e Dreyfus foram citados por Benner em seu livro: **From novice to expert**: excellence and power in clinical practice. Menlo Park: Addison-Wesley, 1984.

A importância da tese foucaultiana, nesta pesquisa, reside no fato de podermos pensar, por exemplo, que o recurso à elaboração de uma experiência acadêmica transformando-a em um problema de pesquisa é um foco de resistência móvel e difuso no currículo de Enfermagem da UEFS, que expõe alguns dos mecanismos de dominação dos quais nos utilizamos, nas nossas práticas pedagógicas, visando à produtividade da aluna e os seus modos de resistência.

Em relação a este pensamento Foucault (2001, p. 96) é bem explícito:

> [...] Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo [...].

A ênfase aos estudos pós-foucaultianos, na atualidade, está posta nas táticas e estratégias de contra-poder, presentificadas em capacidades de: argumentar, negociar e resistir. Refiro-me, de modo particular, aos estudos de Rose (1998) e Donald (2000). Eles partem do entendimento de que as disciplinas acadêmicas são atravessadas por relações de poder que reforçam, no mesmo momento, tanto práticas instituídas quanto práticas instituintes em torno da produção de conhecimento, o que torna possível vislumbrar as disciplinas de pesquisa como um lugar de questionamento que possibilita a exploração de experiências da vida acadêmica ao tocarem as alunas, minimamente.

Essa perspectiva possibilita também colocar como pano de fundo da discussão a dupla função da universidade de produtora de subjetividades homogeneizadas – receptoras, consumidoras e executoras – e de subjetividades singulares. Isto supõe o entendimento de que o processo de produção de conhecimento, em qualquer nível, é perpassado por interesses conflitantes.

> [...] contra qualquer esquematização, os discursos que circulam na universidade não podem ser pensados como simples engrenagens dos mecanismos de hierarquização e disciplina que ela sem dúvida estimula, uma vez que o caráter radical das interrogações que ela propõe fazem-na também uma sede natural e freqüente de *outras* vozes, críticas e impugnadoras, rebeldes frente às garras das instituições e aos impulsos ordenadores de seus administradores [...]. (RINESI, 2001, p. 94, grifo do autor).

Portanto, nesse caminho aberto, nos deparamos constantemente com um desafio de dar conta da gestão de questões postas nas sempre instáveis relações de cada um consigo e com o outro. Como podemos operar para produzir instâncias comunicacionais mais efetivas numa gestão marcada pela instabilidade, pergunto-me. Precisamos, quem sabe, reinventar as práticas mesmas, instaurando práticas pedagógicas permanentemente abertas aos imponderáveis do cotidiano, encontrando novos sentidos para o ensinar, ou melhor, numa ordem inversa, considerar que as diversas formas de aprender nos impõem renovadas maneiras de ensinar.

Precisamos, certamente, problematizar as idéias acerca da autoconsciência, da autonomia, da autodeterminação que atravessam o currículo, analisando as condições históricas de sua formação na imanência do saber de Enfermagem.

3.1 UM PONTO DE PASSAGEM – O CONHECIMENTO E A CONDUTA NO IDEÁRIO DA ENFERMAGEM

Nesse ponto de passagem, faço um breve exercício de descrição de alguns aspectos do ideário da Enfermagem relativos ao conhecimento e à conduta da enfermeira, presentes na instituição da Enfermagem como profissão moderna, como expressão de vozes sociais e históricas que atravessam essa prática social.

Se por um lado o conhecimento historicamente produzido na Enfermagem remete a um saber/fazer doméstico, dito de senso comum, apropriado de práticas de mulheres leigas; por outro, remete, também, à sua definição como arte e ciência, segundo o modelo vocacional e disciplinar criado por nossa antecessora Florence Nightingale, ao instituir a Enfermagem como profissão moderna, o que lhe confere um caráter ambíguo. Duas marcas de origem destacam-se como traços fundamentais da Enfermagem nascente. Uma, de ser uma profissão feminina que se desenvolveu na esteira do saber das mulheres sobre os fenômenos da vida e da morte, da procriação, do nascimento, do tratamento de feridos. Enfim, de um saber sobre o corpo e a saúde caracterizado com o significado de uma extensão do trabalho doméstico. A outra, refere-se à condição social das mulheres que figuraram como primeiras prestadoras de cuidados remunerados a doentes: sua imagem de imorais, bêbadas e analfabetas, como as descreve Jamieson (apud SILVA, G., 1986).

Em razão dessa ambigüidade, Florence Nightingale toma como paradigma a instituição de uma conduta moral apropriada à profissão que emergia, visando colocar de pé a figura da enfermeira de então, para fazer frente ao que se denominou como período de "decadência da Enfermagem".

Gastaldo e Meyer (1989) consideram decisivo o segundo aspecto, a imagem negativa das mulheres que prestavam cuidados, para a valorização de uma moral rígida na Enfermagem. A Enfermagem moderna, conforme o processo de formação preconizado por Florence, enfatizava a postura, a conduta moral e o caráter ilibado das profissionais, além do conhecimento técnico, cujos eixos eram o conforto da alma e a organização do ambiente, visando reverter sua imagem negativa do período anterior.

A oferta de uma formação moral que pudesse apagar as marcas negativas na origem da profissão e o estereótipo de pessoas sem instrução, com um saber de senso comum que se havia colado à imagem da enfermeira, passou a ser um dos referenciais da

Enfermagem moderna. Buscava-se instaurar uma prática, cujas bases dariam uma nova concepção à palavra enfermeira, delineando os contornos de sua identidade pelo ideal de servir e cuidar.

Tal processo configura-se como um modelo de treinamento do corpo, de habilidades e de condutas, caracterizado pela disciplina. A despeito das mudanças técnicas instauradas por Florence na formação das novas profissionais – o rigor científico, o treinamento profissionalizante e a inovação no cuidado ao doente – estas foram insuficientes para garantir a aceitação social das novas enfermeiras pela burguesia. Haveria de instituir-se outros dispositivos pedagógicos que promovessem uma mudança substantiva na imagem da mulher enfermeira. Florence Nightingale resgatou, então, o caráter nobre do cuidado que fundamentava o paradigma religioso de assistência ao doente na Idade Média, transportando-o para um modelo vocacional de Enfermagem. Uma Enfermagem concebida como *arte,* que exigiria *doação* de suas praticantes. A profissionalização configurou-se, portanto, mediante a institucionalização da prática de Enfermagem atrelada à institucionalização da assistência à saúde.

Gastaldo e Meyer (1989, p. 9) levantam a hipótese de que a iniciativa da formação de enfermeiras, que surgiu e perdurou em regime de internato, estava "[...] ligada à necessidade de mudança da imagem das mulheres que lidavam com doentes – limpa e respeitável". O internato possibilitou um rígido controle de cada aluna, visando propiciar o desenvolvimento de: "[...] traços de caráter desejáveis a uma boa profissional: sobriedade, honestidade, lealdade, pontualidade, serenidade, espírito de organização, correção e elegância". (CARVALHO apud SILVA, G., 1986, p. 53).

Florence chegaria a afirmar que a essência do treinamento era a disciplina. Um treinamento cujas bases eram: a observação sistemática, o uso de dados estatísticos e as reflexões constantes sobre o cuidado. A introdução de técnicas disciplinares no treinamento

das *nurses* (responsáveis pela assistência) e *ladies nurses* (incumbidas da supervisão) visava estabelecer limites hierárquicos no espaço social que deveriam ocupar no hospital.

> O treinamento dos agentes de enfermagem introduzido por Nightingale refere-se às técnicas disciplinares de enfermagem a fim de delimitar o espaço social que cada trabalhador de saúde deve ocupar na hierarquia do micropoder hospitalar, e, em especial, a preocupação com a hierarquia do pessoal de enfermagem. (ALMEIDA; ROCHA, 1989, p. 47).

Treinar, em termos nightingaleanos, significava ensinar que o trabalho da enfermeira envolvia a observação exata, a compreensão e o agir com precisão nos problemas afeitos à vida e à morte, à saúde e à doença; capacitar a enfermeira para exercitar ordens médicas e de outras autoridades com fidelidade e responsabilidade; também executar as atividades concernentes à restauração da saúde, em estreita observância e obediência ao poder e ao saber dos físicos e cirurgiões (NUTTING; DOCK apud ALMEIDA; ROCHA, 1989).

Assim, com uma bagagem de abnegação, sacrifício e um apelo às práticas voluntárias, a Enfermagem moderna se constituiu vinculada a um sistema informal, posteriormente incorporado ao sistema oficial de ensino, sendo marcada fortemente pela divisão do trabalho sob o modo de produção capitalista.

> [...] aderência à organização capitalista da força de trabalho pela estratificação social e técnica da prática, substituindo o modelo religioso anterior; a sua compatibilidade ao papel de supervisão e ensino que lhe foi atribuído, delegando para o pessoal subalterno o cuidado direto, vínculo com a atividade manual que a descaracterizava enquanto aspirante a uma validação no mundo das profissões socialmente reconhecidas; a busca de construção de um referencial teórico-prático específico que teve na absorção das atividades médico-delegadas a primeira fase de elaboração aperfeiçoada, posteriormente, pela operacionalização do trabalho (técnicas de enfermagem), pela assimilação dos princípios científicos derivados de diferentes áreas do saber e, finalmente, pela tentativa de, a partir desses fundamentos, elaborar um corpo de conhecimentos específicos (teorias de enfermagem) que a caracterizassem enquanto ciência. (CASTELLANOS, 1987, p. 229).

O propósito não foi fazer uma leitura dos possíveis progressos da Enfermagem moderna na sua empreitada de dupla face – desvincular-se das marcas de origem e aperfeiçoar estudos para a construção de um corpo de conhecimentos que demarcassem sua identidade e a

sua diferença em relação às demais profissões do campo da saúde, em particular, da medicina, mas indicar que esse discurso constitui parte de nossa memória coletiva e ainda está em jogo no campo da Enfermagem no momento atual, atravessando a nossa luta por reconhecimento como uma prática social com racionalidade própria.

Sobre o processo de formação em Enfermagem, Germano (1985) considera ser este atravessado pela ideologia de que as enfermeiras devem ser acríticas, obedientes e disciplinadas.

Para Loyola (1987), o processo de formação configura um laboratório da docilidade, no qual a aluna dá os primeiros passos para o posterior efeito de submissão. Nas salas de aulas, laboratórios e campos de prática, a aluna de Enfermagem irá confrontar-se com professoras repressoras, autoritárias e exigentes – em uma palavra, mantenedoras da ordem e da disciplina.

Também para Meyer (1991), no processo de formação da enfermeira há um enfoque na formação moral e de atitudes estreitamente relacionado com a manutenção e reprodução das relações de poder, de gênero e de classe no interior da profissão.

> [...] o que tem sido preconizado como postura profissional, liderança, criatividade, iniciativa e segurança emocional, na verdade subentende o estímulo à descrição, controle, disciplina, obediência, docilidade e acriticidade que justificam e/ou reforçam a subordinação da mulher na sociedade. (MEYER, 1991, p. 142).

E esse processo de modelagem da enfermeira tem seu cerne nas relações professora-aluna, pois há uma "busca incessante do disciplinamento das alunas, mediante o controle e supervisão de seu desempenho, desestímulo à autonomia e até uma certa infantilização pela relação de dependência estabelecida". (LUNARDI, 1994, p. 6).

A importância de tais práticas pedagógicas reside no fato de que elas endereçam as alunas de Enfermagem a determinados lugares sociais, estabelecendo critérios e valores

que devem fundamentar os seus modos de agir, o que se constitui como práticas de subjetivação.

4 PRIMEIRA PARADA – PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES E IDENTIDADES NAS DOBRAS DO CURRÍCULO DE ENFERMAGEM

> A inquietação e a interrogação caminham juntas, sempre correndo o risco de encontrar o óbvio ou o insólito, o novo ou o fascinante, o outro ou o eu. (IANNI, 2000, p. 25).

Objetivo problematizar uma idéia inquietante. Os discursos e as práticas institucionais no curso de graduação em Enfermagem da UEFS estão ancoradas em categorias da pedagogia moderna, cuja pretensão é a 'salvação do mundo pela educação', em que pese a perspectiva supostamente progressista, democrática, emancipadora e crítica de que se revestem os conceitos que referenciam o currículo. E ainda, o currículo está, de um modo ou de outro, irremediavelmente, comprometido com uma política de identidade. As teorias críticas e pós-críticas do currículo buscam conexões entre significação, identidade e poder com base na concepção de que a educação e o currículo estão inevitavelmente envolvidos com os processos pelos quais nós nos tornamos o que somos, isto é, os processos de subjetivação e identificação (MOREIRA; SILVA, 1995; SILVA, T. T., 1999).

A implicação do currículo em relações de poder leva a reconhecer que este transmite visões sociais e particulares interessadas, estando, portanto, envolvido na produção de identidades individuais e sociais específicas. Moreira e Silva (1995) defendem a tese de que o currículo, qualquer que seja ele, tem a sua história, e esta o relaciona com formas particulares e contingentes de organização da sociedade e da educação.

O currículo não é um meio neutro de produção de conhecimento. Ele controla, regula, institui modos de pensar, jeitos de ser. Tanto a educação quanto o currículo estão envolvidos, profundamente, em relações de poder. O currículo se estabelece através das

relações sociais, em que certos indivíduos ou grupos exercem poder. Na escola, este poder separa e institui os diferentes grupos sociais em termos de gênero, etnia e classe. O conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado das relações de poder quanto seu constituidor. Ao expressar os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem nas relações de poder, o currículo é expressão das relações sociais de poder.

Neste sentido, é interessante tomar a noção de modo de endereçamento como uma referência para a compreensão dos processos nos quais o currículo está implicado.

Segundo Ellsworth (2001, p. 11), o modo de endereçamento é um termo dos estudos de cinema, que tem um enorme peso teórico e político. Conta que aprendeu sobre esse nas aulas sobre cinema e mudança social. Ele pode ser resumido na seguinte pergunta: "quem esse filme pensa que você é?"

A autora (2001) não está interessada em tentar definir exatamente o que é modo de endereçamento, mas em saber porque na sua condição de educadora quando pensa sobre pedagogia o faz em termos de modo de endereçamento.

A noção de modo de endereçamento foi formulada por teóricos do cinema para lidar com questões que atravessam os estudos de cinema. São questões que têm a ver com a relação entre o 'social' e o 'individual'.

> Questões como: qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador, a estrutura de um romance e a interpretação feita pelo leitor, uma pintura e a emoção da pessoa que a contempla, uma prática social e a identidade cultural, um determinado currículo e sua aprendizagem. (ELLSWORTH, 2001, p. 12)

O conceito de modo de endereçamento está baseado no seguinte argumento: para que um filme funcione para um determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para uma espectadora, ou para que ele a faça rir, para que a faça torcer por um personagem, para que um filme a faça suspender sua descrença [na realidade do filme], chorar, gritar, sentir

feliz ao final – a espectadora deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme (ELLSWORTH, 2001).

Vamos tentar entender melhor o que não é o modo de endereçamento. Ele não é um momento visual ou falado e sim uma estruturação. Uma estruturação que se desenvolve ao longo do tempo no plano das relações entre o filme e seus espectadores (ELLSWORTH, 2001).

Digamos que o espectador é

> 'convocado', 'interpelado' a uma posição a partir da qual ele deve ler o filme. Por isso mesmo, os sentidos que damos aos filmes que vemos são relacionais. Entretanto, é bom lembrar que essas posições sociais não constituem, nunca, uma posição única ou unificada [...]. (ELLSWORTH, 2001, p. 19).

Qual a relação entre a noção de modo de endereçamento, a educação e o currículo?

Segundo o ponto de vista de Ellsworth (2001, p. 41), se a educação tem a ver com mudança, tem a ver também com a reescritura de algumas das questões colocadas pelo modo de endereçamento. Assim pergunta: "[...] Pode a mudança social ou mudanças individuais nas formas como alguém compreende o mundo começar – e ser estimulada – pelas formas como os estudantes e as estudantes são endereçados pelo currículo e pela pedagogia?"

Será que as professoras podem fazer uma diferença em termos de poder, conhecimento e desejo e não somente por aquilo que elas ensinam, mas pelo modo como elas endereçam suas alunas?

A noção do modo de endereçamento foi formulada nos anos 70 e por volta dos anos 90 passou a girar em torno da questão de como os termos do modo de endereçamento são apropriados pelos públicos.

> Como os públicos adotam e utilizam os termos do modo de endereçamento de um determinado filme, juntamente com uma ampla rede de outros textos e contextos, como materiais com os quais podem imaginar e viver identidades culturais e sociais. (ELLSWORTH, 2001, p. 42).

Essa mudança foi causada, em certo sentido, pela conclusão de que os modos de endereçamento erram seus públicos, de uma ou de outra forma erram seus alvos.

Ellsworth (2001) argumenta que o fato de não existir um ajuste exato entre endereçamento e resposta é o que torna possível pensar o endereçamento de um texto como um evento poderoso e ao mesmo tempo paradoxal, cujo poder provém justamente da "diferença" entre endereçamento e resposta.

Ela explora a noção de modo de endereçamento na educação em termos dos significados que o paradoxal poder de endereçamento pode ter para as professoras. Pergunta pelo que pode uma professora fazer com o espaço momentâneo e volátil da diferença ou "desajuste" entre, de um lado, quem um currículo pensa que suas alunas são ou deveriam ser e, de outro, a forma como as alunas realmente usam o endereçamento de um currículo para constituírem a si próprias e para agir sobre a história e na história. E faz as seguintes afirmações sobre a falta de ajuste ou sobre o espaço de diferença entre o endereçamento e a resposta.

Em primeiro lugar, o espaço da diferença entre o endereçamento e a resposta é um espaço social que é formado e informado por contextos históricos de poder e de diferença social e cultural. Em segundo lugar, no espaço da diferença entre endereçamento e resposta, operam os traços e as imprevisíveis atividades do inconsciente. E em terceiro, o espaço da diferença entre endereçamento e resposta é um poderoso e surpreendente recurso que está à disposição das professoras. Entretanto, é sempre útil lembrar que as professoras não podem controlar o modo de endereçamento.

A autora reafirma o poder do modo de endereçamento, argumentando que este não reside em obter respostas previsíveis ou desejadas das alunas ou dos públicos. Não é também o poder de posicionar as alunas em um lugar precioso e desejável no mapa das relações

sociais. Ainda, o poder de endereçamento não é uma coisa "que os professores possam dominar, controlar, predizer ou transformar em tecnologia". (ELLSWORTH, 2001, p. 44).

Ellsworth (2001, p. 47) chama a atenção para o fato de que o poder de endereçamento não consiste em controlar, predizer e dirigir as respostas das alunas, ao contrário, o poder de endereçamento reside em seu caráter indeterminado. Postula uma formulação atual ao conceito de modo de endereçamento, salientando o jogo e o poder da diferença que estão aí implicados. "O modo de endereçamento consiste na diferença entre o que poderá ser dito – tudo que é histórica e culturalmente possível e inteligível de se dizer – e o que é dito".

Fazendo uma analogia com o campo do cinema, Ellsworth (2001) considera que talvez algumas pedagogias e alguns currículos funcionem com suas alunas, não 'pelo' que ensinam ou pela forma como ensinam, mas pelo 'quem' que colocam à disposição das alunas.

> Um quem que estimula sua imaginação a serem e a agirem de uma determinada maneira. De modo que talvez determinada pedagogia funcione em razão dos significados que os estudantes dão a diferença entre, de um lado, quem a atitude ou o tom do endereçamento dessa pedagogia pensa que eles são ou quer que eles sejam e, de outro, todos os outros 'quem' que estão circulando por meio do poder e do conhecimento, naquele momento, competindo por sua atenção, por seu prazer, por seu desejo e por sua ação. (ELLSWORTH, 2001, p. 48-49).

Lança a hipótese de que talvez determinada pedagogia funcione com base na mudança de endereçamento, na medida em que transfere seu público de um lugar no qual ele não quer mais estar para um lugar que ele queira experimentar por um tempo.

Toda essa discussão sobre modo de endereçamento e educação chama a atenção para a impossibilidade de se impedir as alunas de experimentarem o medo, a fantasia, o desejo, o prazer e o horror que fervilham no espaço social e histórico entre endereçamento e a resposta, o currículo e a aluna. Ela também nos ajuda a pensar que os fracassos de nossas

práticas pedagógicas em efetivar identidades plenas, completas, inconsúteis não são patológicos. Ao contrário, eles são "normais."

A noção de modo de endereçamento não é algo de fácil aceitação no campo da educação; no entanto, a leitura que uma aluna faz de um currículo perpassa inevitavelmente pelo desejo, pelo medo, pelo prazer, pelo poder, pela ansiedade, pela fantasia e até pelo impensável (ELLSWORTH, 2001).

Esse texto de currículo define, pois, a relação entre currículo e aluna em termos de compreensão e incompreensão, e isto significa que grande parte dos textos educacionais são endereçados às alunas como se suas pedagogias viessem de lugar algum no interior das relações de poder (ELLSWORTH, 2001).

Se os textos se apresentam desejando apenas compreensão, eles, os textos educacionais, dirigem-se às alunas como se fossem textos de ninguém e como se não tivessem desejo algum de situar suas leitoras em qualquer posição, exceto a de uma compreensão neutra, benéfica, geral e genérica (ELLSWORTH, 2001).

Reafirmando, todo texto educacional dirigido às alunas visa posicioná-las por meio de um modo particular de endereçamento.

Entendo o currículo como conjunto de experiências vividas pela aluna na universidade, um dispositivo que institui identidades e subjetividades. Está, portanto, investido de formas de racionalidade que delineiam uma identidade para a aluna de Enfermagem, circunscrita em um determinado perfil profissional, e assim delimitam suas possibilidades.

É necessário explicitar que existe uma sobreposição entre as categorias de subjetividade e identidade. Hall (2001), autor que tem se dedicado ao estudo da identidade cultural, reconhece a ambigüidade desses conceitos e o fato de que os mesmos ainda são pouco trabalhados na teoria social.

A subjetividade envolve a compreensão que temos sobre nosso eu, nossas concepções sobre quem somos, nossos pensamentos e emoções, incluindo as dimensões inconscientes. A esse respeito, Woodward (2000, p. 55) diz: "[...] nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade [...]".

Uma identidade centrada na estabilidade e na referência identitária, posto que existe um conjunto claro de características que a enfermeira deve possuir na contemporaneidade para que possa reconhecer-se e ser reconhecida. Isso equivale a dizer que trabalhamos com uma concepção de identidade que se baseia na igualdade, na mesmidade e não na diferença.

Nesse sentido, considero que as opções políticas no processo de formação – a organização curricular, os conteúdos trabalhados, a concepção pedagógica do curso, concorrerão para a formação de uma enfermeira com um determinado perfil identitário, de modo que, na sua atuação profissional, as competências adquiridas serão referências construídas e elaboradas no processo de formação (HENRIQUES; RODRIGUES, 2003).

Apresento algumas das proposições do currículo de Enfermagem no que tange ao perfil da enfermeira, pois elas demarcam não apenas um estilo dominante de cuidar, gerenciar ou pesquisar, mas um modo pelo qual a aluna aprende a se ver como iniciante e exercente da Enfermagem. Passo em seguida à discussão de algumas categorias que referenciam o currículo de Enfermagem da UEFS e à descrição das condições sociais e políticas nas quais as disciplinas de pesquisa nasceram.

No perfil da enfermeira egressa da graduação, proposto pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn),[14] delineia-se os contornos da imagem de uma profissional generalista, crítica e reflexiva, prefigurando um tipo de subjetividade a ser consumido pela

[14] Órgão que congrega as categorias de enfermeira, técnica de enfermagem e auxiliar de enfermagem no Brasil.

aluna, colada à noção de sujeito da modernidade – racional, emancipado, inerentemente ativo, produtivo e crítico. A enfermeira ideal deve ser capaz de conhecer e intervir nos problemas de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico local e nacional, identificando as dimensões biopsicossociais dos seus determinantes.

Em conformidade com esse propósito, o processo de formação tem por ideal a constituição de uma enfermeira com uma identidade unitária e plena, de contornos fixos, e, com base nesta idéia se considera a formação como um desenvolvimento integral e contínuo das aptidões e possibilidades do indivíduo, que o conduziria a uma identidade livre e integrada (LARROSA, 2001a). Tornar-se enfermeira, então, é inserir-se na continuidade de uma tradição e de uma linguagem e na integração com o que Larrosa chama de "comunidade cultural orgânica". É nesse sentido que o currículo propõe o ideal de uma identidade harmônica para a enfermeira, ao tempo em que postula a perspectiva de um mundo transformável mediante a ação dessa profissional de saúde, em consonância com outras categorias-chaves no pensamento da modernidade como o sujeito, a emancipação progressiva da razão e a consciência. Categorias que podem evidenciar os modos pelos quais os discursos da pedagogia crítica penetram na academia com suas noções de autonomia, reflexão, conscientização, e como essas noções são incorporadas a formas tradicionalmente modernas de ver o mundo.

O perfil que se preconiza é o de uma enfermeira generalista, crítica, reflexiva, capaz de interferir e transformar os problemas de saúde do País. Isso implica, a meu ver, em fazermos as seguintes questões: O que é a formação em Enfermagem? Como se dá a autonomia da aluna no processo de formação? A pertinência de tais questões guarda relação com a **hipótese** de que a formação em Enfermagem, idealizada conforme verdades fundamentadas nos pressupostos da Modernidade – conscientização, inovação, ação crítica e transformação – institui, muito mais, processos pedagógicos cujo eixo é a acomodação dos

incômodos, das inquietações que emergem nos diversificados cenários de aprendizagem, onde se dão algumas "provas de fogo". Talvez, nós, professoras de Enfermagem, incitemos mais à submissão e à concordância ao projeto de formação idealizado pelo currículo, do que à crítica e à reflexão. Talvez estejamos fabricando uma realidade no campo das idealidades, acreditando que estamos fabricando o futuro mediante a fabricação dos indivíduos que o encarnam. Assim, a identidade que idealizamos para a aluna de Enfermagem é uma identidade instituída pelas práticas discursivas que circulam nas disciplinas acadêmicas e capturada nas malhas das gramáticas das práticas pedagógicas e das práticas de saúde.

Palavras como educar, reformar e curar são velhos imperativos do currículo, como diz Rose (1998). Sem dúvida que acrescidos de cuidar, diria que eles também atravessam o currículo vigente e o Projeto Pedagógico do curso de Enfermagem da UEFS (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2004) instituindo um discurso de mudança do mundo que se impõe como verdade, constituindo-se em referência de nossas ações. Uma mudança que se efetivaria mediante a ação transformadora nos problemas de saúde do País.

O currículo de Enfermagem da UEFS delineia o perfil de uma enfermeira com competências e habilidades que lhe permitam assumir as posições de um sujeito consciente de si e da realidade, atuante, não conformista, inquieto e transformador – compromissado com as necessidades sociais da população. Um sujeito atravessado por um afã de mudar as coisas, pode-se inferir, no que diz respeito ao domínio dos problemas de saúde. Tal perfil deve ser ocupado por uma aluna de determinado tipo: aquela capaz de reagir às interpelações que lhe são feitas, produzindo-se como um sujeito autônomo, consciente, crítico e reflexivo.

> Considerando tanto a realidade sócio-econômica, política, cultural e epidemiológica do município de Feira de Santana [...] quanto à demanda do mercado de trabalho local e regional, será formado o Enfermeiro Generalista, membro da equipe de saúde, com o compromisso social para atender as necessidades de saúde do indivíduo família e grupos da comunidade num enfoque preventivo x curativo, individual x coletivo, ambulatorial x hospitalar, utilizando-se das ciências sociais,

> biológicas, comportamentais e ambientais, tornando-o assim, capaz de acompanhar as transformações das políticas de saúde, enquanto líder responsável na contribuição dessas mudanças. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2004, p. 7).

Continua:

> Neste sentido, o Curso de Enfermagem da UEFS ao formar o Enfermeiro Generalista busca despertar a consciência crítica da realidade social onde está levando-o para uma atuação preventiva através de ações de promoção e de proteção à saúde, pronto atendimento, limitação da invalidez, cura e reabilitação. Assim sendo, o Enfermeiro Generalista desenvolverá as suas funções: assistencial, administrativa, pesquisa, ensino e educação contribuindo para organização do modelo assistencial de saúde e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de vida da população. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2004, p. 7-8).

O discurso que sustenta o currículo enfoca a produção de um sujeito autogovernável. A cada processo de reestruturação curricular em que modelos específicos de formação são postos em prática, atribui-se uma nova forma a essa individualidade. Considero, com Ellsworth (2001), que, ao colocar à disposição das alunas o perfil da enfermeira que elas podem ser, o currículo disponibiliza um 'quem' que estimula sua imaginação, as mobiliza a ser, a pensar e agir de uma maneira determinada.

Na hipótese de Ellsworth (2001) talvez essa pedagogia funcione mais em razão dos significados que as alunas dão à diferença entre 'quem' o currículo pensa que elas são ou espera que sejam e, de outro lado, os 'quem' que circulam no meio acadêmico, através da literatura da área – também currículo – ou da identificação com as enfermeiras, como exemplo.

Essa é uma das razões apontadas por Ellsworth para a impossibilidade de um ajuste entre 'o quem' que o currículo coloca à disposição de suas alunas e 'quem' elas efetivamente se tornam. Ela considera que esse desajuste é necessário, na medida em que torna possível "a agência, a criatividade, a paixão pela aprendizagem e as transgressões – e não a conformidade – relativamente às relações de poder". (ELLSWORTH, 2001, p. 73).

Consoante com o Projeto Pedagógico apresentado pela ABEn para a Enfermagem Brasileira (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM, 1998) e o Projeto Pedagógico do Curso (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2004), o currículo de Enfermagem da UEFS busca oferecer uma formação geral consistente e flexível que possibilite à enfermeira enfrentar as transformações no sistema de saúde, no processo de trabalho e as renovadas condições de exercício profissional.

> [...] todas as definições de Enfermagem e enfermeira produzem sentidos que funcionam competindo entre si, deslocando, acentuando ou suprimindo convergências, conflitos e divergências entre discursos e identidades; mas são algumas delas que, dentro de determinadas configurações de poder, acabam se revestindo de autoridade científica e/ou se transformando em senso comum, a tal ponto que deixamos de reconhecê-las como representações. É assim que uma delas passa a funcionar, num determinado contexto sócio-histórico e cultural, como sendo a melhor ou a verdadeira Enfermagem, aquela que se transforma em referência das ações assistenciais e educativas na área e a partir da qual os outros modos de exercer a Enfermagem são classificados e valorados. (MEYER, 2000, p. 6).

Ora, se a proposta do currículo atual é oferecer uma formação geral consistente e flexível que possibilite à aluna lidar com as transformações do sistema de saúde, inserindo-se no processo coletivo de trabalho em saúde, atuando na proteção, promoção e recuperação da saúde, em condições sempre renovadas, não se pode manter um modelo unitário da formação almejada, a qual se possa tomar como objetivo, nem uma idéia linear e homogênea de seu processo considerada como padrão. Isso porque estaremos trabalhando com um modelo de formação no qual o mundo apresentado às alunas para discussão é um mundo já pensado (LARROSA, 2001a).

Desse modo, suponho que a idéia tradicional de **formação** deva ser problematizada, considerando com Larrosa (2001a) as suas duas faces, pois formar por um lado é dar forma, levando a desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro, é posicionar o indivíduo em ‘conformidade’ com um modelo ideal de ‘ser humano’.

Larrosa (2001a) propõe que a formação seja pensada sem partir de idéias, roteiros, nem modelo normativo para sua realização, visando chegar-se ao pleno desenvolvimento do sujeito, o que os clássicos chamavam de humanidade ou ser plenamente humano. O trabalho de formação teria, então, como horizonte algo como um devir plural, tanto desgarrado de idéias prescritivas de seu itinerário quanto de idéias normativas, autoritárias e excludentes de seus resultados.

Na esteira desse pensamento, questiona o discurso pedagógico, por ser essencialmente moral e moralizante. Critica a concepção de que a formação tem uma terminalidade que poderia ser compreendida como o alcance de uma identidade pensada como o pleno conhecimento e o pleno controle de si mesmo, em termos de autoconsciência e autodeterminação, concebendo-se esse 'si mesmo' como um atributo ou uma qualidade: a idéia de que o final da formação seria algum modo de auto-apropriação (LARROSA, 2001a).

Larrosa (2001a) critica também a formação por considerar que esta repousa sob o mito humanista do pleno desenvolvimento do sujeito.

Ser alguém de uma forma definitiva ou ter a si mesmo de uma forma estável revela-se uma tarefa impossível, conforme desenham as descobertas de Freud acerca de como se estrutura a mente humana, particularmente sua formulação da categoria de inconsciente; a releitura estruturalista da psicanálise freudiana por Lacan acrescentou mais um passo nessa travessia do sujeito; as contribuições da teoria saussureana da linguagem; a assim, chamada, "virada lingüística" colocada em curso por Lévi-Strauss, ao relacionar a lingüística estrutural com a etnologia na elaboração do conceito de estrutura inconsciente, só para mencionar alguns dos abalos sofridos pela teoria do sujeito a partir de tais fundadores. Impossível abordá-las na sua complexidade, nesse momento; por isso, apenas destaco que elas nos fazem ver desvios e fissuras nos processos de subjetivação quando se considera que a consciência de

si tem um caráter essencialmente lingüístico e existencialmente interminável, como viria a postular um filósofo do porte de Foucault.

Cumpre salientar que a formação da enfermeira tem sido pensada e praticada a partir do ponto de vista da relação teoria-prática, indicando, em tese, uma vinculação com um conjunto de idéias da chamada Teoria Educacional Crítica, teorias críticas da educação e ainda, pedagogia crítica.

A Teoria Educacional Crítica, partindo de elementos centrais da crítica marxista da sociedade, coloca o currículo no centro das suas preocupações, em uma clara oposição às perspectivas tradicionais de currículo. O currículo é abordado em termos estruturais e relacionais, postulando-se que este é um campo atravessado por interesses, e corporifica um conhecimento particular. Reconhece-se que o currículo está implicado em relações de poder, de modo que transmite visões sociais interessadas e produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um campo transcendente e atemporal, mas sua história vincula-se a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1995).

De modo bastante esquemático, os temas centrais da análise crítica e sociológica do currículo relacionam os seguintes elementos: postula-se que o conhecimento corporificado no currículo é histórica e socialmente contingente e atravessado por relações de poder; chama a atenção para as relações entre currículo e ideologia, cujas bases se encontram no ensaio de Althusser sobre a ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado. Para Moreira e Silva (1995), o ensaio operou uma ruptura com a noção liberal e tradicional da educação como um campo de transmissão de conhecimentos desinteressado. Althusser defendia a idéia de que a educação era um dispositivo por meio do qual a classe dominante transmitia suas representações sobre o mundo social, o que garantiria a reprodução da estrutura social. Se o ensaio de Althusser provocou contestações diversas, principalmente

em relação ao seu conceito de ideologia, por outro lado levou a múltiplos estudos empíricos acerca do funcionamento da escola e da sala de aula, o que propiciou uma ampliação do entendimento do papel da ideologia no processo educacional e o seu vínculo com poder e interesse.

A articulação entre os conceitos de ideologia, relações de poder e questões de interesse implica considerar também que a linguagem na qual o conhecimento se expressa é um dispositivo altamente envolvido não só na constituição como na definição da realidade (MOREIRA; SILVA, 1995).

Outro aspecto importante diz respeito às relações entre currículo e cultura, sendo aquele concebido como uma forma institucionalizada de transmissão da cultura de uma sociedade.

Também são destacadas as relações entre currículo e poder, o que confere uma perspectiva política à teoria crítica. Considera-se que a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder, ao tempo em que se destaca a complexidade e a sutileza destas.

Segundo Sordi (1995), o discurso da formação crítica na Enfermagem se constitui num falso discurso. Para torná-lo efetivo, exige-se um redimensionamento global das práticas pedagógicas e o desafio de romper com o caráter reprodutivista do aparelho formador. A seu ver, haveria uma carência de formação pedagógica entre as professoras de Enfermagem, que levaria a uma concepção do processo de aprendizagem como algo apresentado sem uma pertinente contextualização de fatos e situações que o envolvem e o determinam.

Sena-Chompré e Egry (1998, p. 52) consideram que a discussão crítica sobre o enfoque tecnicista da formação e da prática das profissionais de Enfermagem é recente no Brasil.

> O ensino e a prática de enfermagem, no Brasil, têm sido historicamente marcados por concepções que sustentam e orientam os modelos de atenção à saúde centrada no biológico, curativo e individual, com uma forte característica de subalternidade no conjunto das práticas do coletivo dos trabalhadores do setor. Tal subalternidade tem sido constituída por relações sociais marcadas pelas diferenças de gênero, de classe social e pela organização tecnológica do trabalho que condiciona uma apropriação desigual do conhecimento pelos diferentes trabalhadores da Enfermagem.

No que tange à qualidade política de formação em Enfermagem, Henriques e Rodrigues (2003, p. 5) pontuam que existem duas dimensões interdependentes. Uma, na qual se apresenta para análise e apropriação o conceito de políticas públicas, incluindo as políticas de saúde. Outra, diz respeito à construção de um caráter interrogativo e problematizador tanto da realidade quanto dos conhecimentos construídos ao longo da formação. As autoras reconhecem esta última dimensão como sendo a mais difícil de ser desenvolvida, pois diz respeito a uma outra forma de organizar os processos de ensinar e de aprender. Crêem, no entanto, ser ela imprescindível em um processo de construção que possibilite à Enfermagem uma inserção social mais transformadora.

> [...] a qualidade política refere-se a uma determinada forma de se colocar nos processos de trabalho, na representação da profissão na sociedade, nos processos decisórios, na defesa e na luta por uma sociedade mais justa, pelos direitos dos cidadãos, pelo livre e igual acesso de todos a bens sociais, dentre os quais os de saúde, por uma melhor qualidade de vida, entre outros. (HENRIQUES; RODRIGUES, 2003, p. 5).

Justamente por conta da apropriação dos pressupostos da teoria do sujeito, há uma centralidade da formação em Enfermagem nas noções de sujeito – aquele que pode se tornar emancipado e autônomo através do conhecimento – e de consciência, lançando mão dos princípios humanistas da autonomia do sujeito e dos essencialismos que lhe são correspondentes.

Questiona-se a própria noção de consciência crítica, o pressuposto de que o sujeito seria o centro do pensamento e da ação, senhor de seus atos e de suas reflexões, com pensamentos e ações tão racionais e conscientes como a teoria do sujeito postula.

Um aspecto crítico e pouco problematizado em nosso meio diz respeito à questão de que a consciência não é um ponto de origem ou posição privilegiada, a partir da qual o sujeito pode observar e refletir sobre as representações que possui, a fim de saber e de agir. A consciência não constitui um *a priori.* (PIGNATELLI, 1994).

A noção de conscientização está ligada à hipótese da existência de uma consciência unitária e autocentrada, que se apresenta momentaneamente alienada e mistificada. Uma consciência à espera para ser despertada, desreprimida, desalienada, liberada e desmistificada (SILVA, 1994). O papel da professora, então, seria desalienar, desreprimir as consciências das alunas com base no suposto de que ocuparia uma posição privilegiada que a habilitaria para tal.

Na contramão desse pensamento, Veyne (1995) afirma que a função da consciência não é fazer com que nos apropriemos do mundo, apreendendo-o, mas, sim, permitir que nos dirijamos nele.

> É certamente, uma coisa bem curiosa, bem digna de atenção dos filósofos, essa capacidade que os homens têm de ignorar seus limites, sua falta de densidade, de não ver que há um vazio em torno deles, de se acreditarem, a cada vez instalados na plenitude da razão [...]. (VEYNE, 1995, p. 162).

Com base nos supostos da teoria do sujeito acredita-se que o auto-exame, a autoproblematização e o automonitoramento proporcionados pelas práticas pedagógicas garantem o exercício da reflexão, abrindo espaço para a esperada atitude crítica. E as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos críticos, munidos de diversas estratégias reflexivas, empenhando-se com maior ou menor êxito, em práticas educativas entendidas na maioria das vezes sob um ponto de vista político (LARROSA, 2001a).

Desse ponto de vista, pode-se considerar que a identidade instituída pelo currículo e capturada nas malhas de vários discursos que circulam nas disciplinas do curso de Enfermagem da UEFS parece sob medida para a aluna idealizada – a ser desenvolvida em

práticas pedagógicas, como a de pesquisa –. Esse novo sujeito pedagógico, a aluna crítica e reflexiva, deverá usar suas competências gerais: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente, e suas competências técnico-científicas, ético-políticas e socioeducativas, conforme estabelecidas nas DCNs para a enfermagem, de modo que lhe permitam realizar pesquisas, dando conta de todos os seus momentos e também de outras formas de produção de conhecimento que visem a qualificação da prática profissional (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM, 1998).

Em outro documento da ABEn (1999), elaborado como documento final da Reunião Nacional de Cursos e Escolas de Graduação em Enfermagem e nomeado como Carta de Florianópolis, sugere-se a necessidade de articulação das Diretrizes Curriculares com os propósitos da formação da enfermeira, no sentido de que suas competências técnico-científicas, ético-políticas e socioeducativas permitam-lhe atuar mediante uma compreensão do homem nas múltiplas e complexas dimensões do seu processo de viver; promover a ciência do cuidado como referencial que orienta as suas ações; reconhecer a dimensão da estrutura e da organização social na dinâmica das relações intersubjetivas no contexto social; compreender as políticas de saúde como uma expressão das políticas sociais; enfatizar a importância da categoria trabalho e a sua influência no processo saúde-doença; reconhecer-se como sujeito no processo de educação permanente em saúde; responder às necessidades locais e regionais de saúde através de ações planejadas; mostrar compromisso com as ações que visam à resolutividade de problemas sociais; sentir-se membro de seu grupo profissional e reconhecer-se como coordenadora da equipe de Enfermagem.

Neste documento, afirma-se que o processo de formação deverá dar conta da constituição de sujeitos capazes de produzir conhecimentos que sustentem e aprimorem a prática de Enfermagem, entre outras habilidades e competências. Isso supostamente permitirá

o contínuo reordenamento do campo. Assim, as alunas são convocadas não apenas a produzir conhecimento, mas a inserir-se no campo científico de um ponto de vista social e político particular.

Já a Proposta de Reestruturação Curricular do Curso de Enfermagem da UEFS indica que as alunas devem: "desenvolver, participar e intervir na realidade através da pesquisa a partir de situações problemas surgidos em campo de prática/estágio". (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2004, p. 11)

Para Tomaz Tadeu da Silva (2000), embora a noção de sujeito seja central na teoria crítica da educação, essa tem sido pouco questionada. Na pós-modernidade, o sujeito da educação não é mais o mesmo, uma vez que as principais formulações conceituais em torno do sujeito partem de um questionamento radical não só da própria noção, mas da existência mesma do sujeito, enquanto categoria. Assim ele diz: "[...] o sujeito racional, crítico, consciente, emancipado ou libertado da teoria educacional crítica entrou em crise profunda". (SILVA, T. T., 2000, p. 13).

Essa discussão coloca no centro da cena o questionamento do sujeito cartesiano centrado, unificado e homogêneo da tradição humanista, fazendo com que as bases da chamada pedagogia crítica sejam abaladas. Está em jogo, nesta vertente de teorização da educação, a proposição da formação da consciência crítica.

> O pressuposto é, entretanto, sempre o mesmo: que existe algo como um núcleo essencial de subjetividade que pode ser pedagogicamente manipulado para fazer surgir o seu avatar crítico na figura do sujeito que vê a si próprio e à sociedade de forma inquestionavelmente transparente, adquirindo, no processo, a capacidade de contribuir para transformá-la [...]. (SILVA, T. T., 2000, p. 13).

Tal fórmula supõe uma concepção da sociedade única e unificada, o que não se sustenta no quadro da virada lingüística. Indo mais além, poder-se-ia dizer que uma das implicações da virada lingüística é, precisamente, a concepção de que o nosso conhecimento e compreensão do mundo social estão vinculados à própria forma como nomeamos esse mundo.

O processo de nomeação do mundo e das coisas não é o simples reflexo de uma realidade já existente; esse processo é produtor, é constituinte da realidade. Ele forma a realidade (SILVA, T. T., 2000).

Assim, as categorias utilizadas para definir, ordenar e para classificar o mundo social constituem sistemas que servem como filtros permitindo-nos ou impedindo-nos de ver e de dizer certas coisas. Foram designados *epistémes*, em certo momento da obra de Foucault, e epistemologias sociais em Popkewitz. As epistemologias sociais vão promover um ordenamento do mundo, formulando e moldando o mundo que nós apreendemos, um mundo cujo sentido só se encontra dentro delas (SILVA, T. T., 1994).

Questiona-se nessa fórmula, tão cara à pedagogia crítica, a própria noção de consciência crítica. O pressuposto de que o indivíduo é o centro e a origem de seus pensamentos-ações, os quais são, fundamentalmente, racionais e conscientes e ele soberano em suas reflexões e seus atos (SILVA, T. T., 2000).

O currículo das primeiras escolas de Enfermagem no Brasil vigorou de 1923 a 1949 e tinha como referência principal o sistema nightingaleano, que deveria ser implementado no ensino com ênfase na saúde pública. Em 1949 houve uma primeira mudança no currículo, passando este a abarcar aspectos relativos à administração em um contexto de expansão e modernização dos hospitais. Foi definido um currículo mínimo para o curso de graduação em 1962, e no ano seguinte passa a ser considerado de nível superior. As mudanças operadas no currículo referem-se à redução do tempo de duração do curso para três anos, à exclusão de disciplinas da área de saúde pública e conseqüente concentração de disciplinas da área administrativa, em consonância com o modelo de atenção à saúde individual e curativo.

No seu processo de cientifização, a Enfermagem apropriou-se de métodos de observação e de levantamento de problemas que dariam uma base de sustentação à prática

assistencial e gerencial. Tais métodos são marcados por um enfoque biomédico e pela aproximação com o paradigma newtoniano-cartesiano. A Enfermagem busca atingir o estatuto de ciência pela adoção das chamadas técnicas de Enfermagem que consistem em: 1) instruções sistemáticas e minuciosas, relativas aos procedimentos desenvolvidos no processo de cuidar até 1950; 2) princípios científicos que deveriam orientar sua prática social e, por fim, 3) desenvolveu as teorias de Enfermagem que forneceriam as bases teórico-conceituais do processo de cuidado. Creio que estes três momentos se interpenetram de modo que não há sucessão de um pelo outro e, sim, a sua convivência nos diferentes lugares de cuidado em saúde nos quais a Enfermagem atua.

Angerami e Mendes (1989) caracterizam um primeiro momento, que teria sido marcado por uma centralização na tecnologia com base na "gerência científica" de F. W. Taylor. Neste, foram realizados estudos sobre tempos e movimentos gastos na execução de tarefas da enfermeira, com enfoque no modelo funcional de assistência. A preocupação central era com a instauração de um modo de gerenciamento da prática, com bases científicas, visando maior eficiência dos procedimentos com menor custo. A divisão entre trabalho intelectual e manual era explicada pela necessidade de um tipo de trabalhadora para o planejamento e outra para a execução do processo de trabalho.

O segundo teria buscado a aplicação de princípios científicos à prática de enfermagem, visando uma ampliação do corpo de conhecimentos disponível, no intuito de atender as necessidades das pacientes. Preconizava-se que cada um dos passos de cada técnica de enfermagem e do trabalho da enfermeira deveria ser embasado nos princípios científicos cujas bases provinham da anatomia, da fisiologia, da patologia, da microbiologia e também das ciências sociais, e ser desenvolvido rigorosamente. Isso daria uma nova dimensão às técnicas de Enfermagem.

Quanto ao terceiro e atual, das teorias de Enfermagem ou do cuidado[15] Angerami e Mendes (1989) pontuam que teria se iniciado na década de 60. Seu foco é a elaboração conceitual da prática de Enfermagem, caracterizando-se pela abertura para incorporação de paradigmas de outras ciências, tendo como horizonte a construção de um saber, propriamente dito, de Enfermagem. As teorias de Enfermagem ou do cuidado consistem em um corpo de conhecimentos específico que abarca categorias, como ser humano, saúde, doença, meio ambiente, cuidado, entre outros, e têm como eixo o atendimento integral das necessidades das pacientes.

Uma nova modificação curricular se dá no contexto da Reforma Universitária, através do Parecer 163/72 do Conselho Federal de Educação (CFE). As principais mudanças são a divisão do curso em dois ciclos – básico e profissionalizante, a criação das habilitações nas áreas de saúde pública, obstetrícia e médico-cirúrgica e a inserção de disciplinas das ciências humanas, como psicologia e sociologia. Este currículo é bastante questionado por conta das dicotomias que institui: básico x profissionalizante, generalistas x especialistas e curativo x preventivo. Além deste aspecto, coloca-se em discussão, no bojo do processo de construção do modelo de atenção à saúde brasileiro, que culmina com a construção do SUS, a necessária flexibilidade na formação dos profissionais de saúde em face de uma nova concepção de saúde, da evolução tecnológica e de mudanças no próprio processo de trabalho.

O curso de graduação em Enfermagem da UEFS foi criado em 1976 e reconhecido em 1980, através do Parecer n. 1306/80 do CFE e da Portaria Ministerial n. 80/81. No que tange ao atual currículo do curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Feira de Santana, aprovado e implantado em 1998, através da Resolução n. 26/1998 e, posteriormente, reformulado pela Resolução n. 55/2004 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE), esse tem como referências instrumentos normativos que irão balizar a

[15] As teorias mais difundidas foram elaboradas por enfermeiras norte-americanas. Deveriam servir de paradigmas no desenvolvimento de pesquisas empíricas nas múltiplas áreas de atuação da enfermagem.

formação, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Enfermagem (DCN), instituídas através da Resolução n. 3/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério de Educação e Cultura (MEC), e documentos-base da universidade, como Estatuto e Regimento Geral. Pauta-se, ainda, na Lei do Exercício Profissional da Enfermagem (Lei 7498/1986), nos conceitos de Enfermagem como prática social, de processo saúde-doença, de cuidado, também na compreensão não dicotomizada de prevenção e cura, de atenção clínica e epidemiológica, de assistência hospitalar e ambulatorial, como categorias-chave que devem articular as disciplinas das diversas Áreas de Conhecimento do curso e na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) sobre a ética na pesquisa com seres humanos.

Merecem comentário as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Enfermagem, porque balizam a formação, ao tempo em que reconfiguram o currículo, sendo que esse passa a ser orientado por competências gerais e específicas, a serem alcançadas nas diversas disciplinas acadêmicas. Segundo Meyer e Kruse (2003), o desafio no ensino de Enfermagem na atualidade é o de se construir projetos pedagógicos fundados na concretude das questões da realidade social, econômica, política, cultural e religiosa local, sem perder de vista aquelas mais globais, referidas pelas DCNs.

O comprometimento do curso de Enfermagem da UEFS com o processo da Reforma Sanitária e o modelo assistencial estabelecido na Constituição Federal de 1988 e nas Leis 8080/1990 e 8142/1990 (Leis Orgânicas da Saúde) se expressa numa estrutura conceitual que leva em consideração os princípios de **universalização do acesso** aos serviços de saúde, de **integralidade da assistência**, de **eqüidade**, de **solidariedade**, de **participação** da comunidade no controle dos serviços de saúde e de descentralização político-administrativa, cujo eixo é a municipalização de serviços e ações e as prioridades de saúde expressas no perfil epidemiológico e demográfico da região.

> O Sistema Único de Saúde – SUS – como modelo de assistência à saúde, ao basear-se na lógica das necessidades de saúde (perfil epidemiológico), ao centrar-se no trabalho multidisciplinar e assegurar a participação dos usuários (controle social), configura-se num espaço capaz de democratizar as ações de saúde e garantir a assistência à população. Tal modelo de assistência exige uma nova forma de organização do processo de trabalho, novas propostas pedagógicas, além da participação ativa dos trabalhadores de enfermagem enquanto atores sociais. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2002, p. 3).

Em que pese o alcance político dessa proposta, marcado por um deslocamento na esfera de atuação da Enfermagem nas políticas de saúde, até então, limitado à implementação destas para uma participação em todos os momentos do processo de formulação das políticas e programas de saúde, desde o planejamento, passando por sua operacionalização e avaliação – a formação da enfermeira ainda se dá em bases racionalistas.

Busca-se, desse modo, a recomposição dos referenciais da formação profissional e é nesse contexto que o curso de Enfermagem da UEFS defende a reorganização da assistência à saúde; e para tal, propõe a formação de uma enfermeira capacitada em termos técnicos, científicos e políticos. A formação, dada a sua complexidade, obedece a uma ordem de determinações que não é fácil precisar. Desejo salientar que não há uma relação linear entre aquilo que o currículo espera que as alunas sejam e o que elas efetivamente se tornam. Aquilo que as alunas efetivamente se tornam é fruto de uma dobra ou dobras de subjetivação pelas quais elas reagem aos modos de endereçamento do currículo, construindo outras estratégias de sujeito, além daquelas oferecidas. Trata-se, portanto, de um jogo instável que vai possibilitar a ocupação de múltiplas posições de sujeitos a depender, é claro, das correlações de forças em ação a cada momento do cotidiano.

A importância das proposições do currículo, trabalhadas e legitimadas nas disciplinas acadêmicas, reside no fato de que elas demarcam não apenas um modo de ser enfermeira e de se pensar a Enfermagem, mas um estilo dominante de cuidar, de gerenciar órgãos, serviços e unidades de saúde e, também, de pesquisar.

A prática da pesquisa no âmbito da graduação, tema de interesse mais imediato desta pesquisa, tem sido objeto de um longo debate no campo da educação, justamente em torno das dimensões em que se dá sua relação com o ensino. Para Paoli (1990) e Segenreich (2001), respectivamente, autor e autora com os quais mantive um contato mais próximo, a inserção de disciplinas de pesquisa no currículo representa a possibilidade de vincular ensino e pesquisa no âmbito da graduação. Desse ponto de vista, considero a inclusão de tais disciplinas um mecanismo de iniciação científica de que se investe o currículo, potencialmente democratizante, na medida em que possibilita a participação de todas as alunas na prática de pesquisa.

Nesse âmbito, diversas proposições têm sido elaboradas sobre a posição da pesquisa no currículo de graduação. Destaco a de Paoli (1990), cujo foco é o ensino com pesquisa e a de Demo (1992, 1997), centrada no educar pela pesquisa e apresentada em seus livros **Pesquisa**: princípio científico e educativo e **Educar pela pesquisa**, respectivamente, porque guardam uma aproximação com a idéia de que a prática de pesquisa é um *locus* privilegiado de produção de conhecimento na graduação, no sentido de que as alunas praticam uma atitude investigativa.

Fora o lugar comum de uma discussão que se ocupa em apontar e discutir as finalidades sociais das disciplinas acadêmicas, com base na idéia de serem essas oferecidas pensando no bem da aluna e na qualidade da formação, advogo que o diferencial das disciplinas de pesquisa do curso de Enfermagem da UEFS deveria ser possibilitar as alunas (re)significarem experiências comuns (*erfahrung*) do processo de formação, ligadas ao cuidado de pacientes hospitalizadas ou acompanhadas em centros de saúde e outros lugares de cuidados e ao gerenciamento, elaborando ou reelaborando alguma forma de relação reflexiva consigo mesma, **educando-se na pesquisa**. A discussão acerca da contribuição de tais

disciplinas no processo de formação em Enfermagem é, portanto, de ordem ontológica. Ainda por fazer.

Não se trata de estabelecer as causas pelas quais o ensino deve incorporar a pesquisa como uma de suas dimensões ou de buscar identificar as conseqüências dessa incorporação, mas pensá-la como uma prática pedagógica cujos produtos remetem não só à reflexão das condições humanas e materiais de produção, mas à produtividade das monografias para exercitarmos a crítica de nossas próprias práticas discursivas.

5 SEGUNDA PARADA −A TRAMA CONCEITUAL NA QUAL EMBARQUEI

> A viagem pode alterar o significado do tempo e do espaço, da história e da memória, do ser e do devir. (IANNI, 2000, p. 22).

Pode sim! Talvez porque na viagem nos encontremos diante de vias de mão dupla, de bifurcações e de saberes que se tecem da trama de vários campos científicos: da Enfermagem, da Educação e da Filosofia, que se entrecruzam e se configuram como saberes de encruzilhada.

Os autores são usados porque dão o que pensar, porque possibilitam experimentar uma nova trilha de pesquisa. Considero, a princípio, que é papel do referencial teórico possibilitar o questionamento e a fertilização das formas de pensar e de escrever de determinado campo. Ao invés de ser utilizado como uma malha pré-fabricada, o referencial teórico pode enriquecer e modificar as formas conceituais de um campo por meio da recontextualização de idéias formuladas em outros locais e para outras finalidades. Como, tão apropriadamente, diz Severino (1992, p. 32-33, grifo do autor),

> todos que trabalhamos com vistas à produção de ciência, no plano da pesquisa, precisamos trabalhar com a *teoria teorizante* e não com a *teoria teorizada*. O que realmente interessa como referencial teórico não é um esquema geométrico, uma espécie de organograma, um encaixe, onde forçaríamos os dados para que eles se adequassem bem. Mas é o impulso criador que aquela metodologia epistemológica nos dá. Poderia dizer então, embora exagerando um pouco, que em toda pesquisa o próprio método avançaria. Nunca haveria uma repetição pura e simples de um mesmo estágio do referencial!

Passemos adiante. Não quanto à ultrapassagem do referencial, e sim ao seu entendimento como uma teoria teorizante.

5.1 UMA PARADA QUASE-OBRIGATÓRIA – A NOÇÃO DE SUJEITO

Tarefa arriscada, diria a mim mesma. Como realizá-la e conseguir escapar do risco de não poder ir além do essencial? Não sei porque me vem à mente a dúvida hamletiana. Guardo o riso para outra ocasião. Opção feita. Como adentrar na ordem arriscada de um debate monumental pela diversidade de campos de saber nele envolvidos; pela sua longevidade; pela complexidade das noções com as quais o sujeito se entrelaça? Poderia encadear uma série de razões para não fazê-lo. Mas ao modo de Foucault (1996), em sua aula inaugural no *Collège de France,* fico a imaginar, não sem um quê de emoção, que no silêncio precioso desta tarde Felippe está a me soprar palavras no vento úmido que invade a sala. Sabendo como o silêncio lhe era caro, talvez não o silêncio que se obtém pela não-verbalização de palavras, mas o silêncio de uma "mente vazia", reafirmo que fico com o essencial.

Trata-se de um dos principais debates que tem levado a uma vasta produção nos campos da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia, da Psicanálise, da Análise de Discurso, em sua vertente francesa, pelo menos, do qual me ocupo apenas o necessário para uma compreensão da noção de subjetividade como parte do escopo desta pesquisa.

As contribuições da psicanálise freudiana, de Lacan com a sua releitura de Freud e a concepção de que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, vão desestabilizar a soberania do sujeito cartesiano, operando um primeiro descentramento da categoria de sujeito. No dizer de Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 15), esse "[...] é deslocado do consciente para o inconsciente, de um núcleo essencial para um processo formativo, do pré-lingüístico e do pré-social para o lingüístico e o social". A interioridade do sujeito é situada sob um outro prisma, da dinâmica de relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo e permeada por motivações inconscientes.

O sujeito que está no centro dessa noção é o sujeito da razão, concebido por Descartes (1996) em seu livro **Discurso do método**, no qual o filósofo descreve como empreendeu o estudo sistemático e reflexivo de si mesmo para dar conta de um método para conduzir-se à razão. Ao se colocar a tarefa de empreender a análise da própria consciência, mediante o olhar lançado para sua interioridade, o filósofo realiza o esforço de trazer o dentro para fora, o que é um feito extraordinário se consideramos que o sujeito era, até então, pensado de fora, como exterioridade. Ao fazer tal movimento, Descartes olhou para dentro de si dando conta de apreender processos da própria consciência; entretanto, foi a partir de sua interioridade singular, que pretendeu estabelecer o que descobriu em si mesmo como padrão geral para o sujeito da razão.

Segundo Birman (2000), é pelo imperativo cartesiano, "penso, logo sou", que o pensamento torna-se condição de verdade e de existência para a subjetividade.

Esse sujeito cartesiano, fixado numa noção totalizadora, caracteriza-se:

> [...] por ser centrado, unificado, homogêneo, racional, consciente, reflexivo. Esse 'sujeito' tem uma interioridade, um núcleo de subjetividade supostamente pré-social, extralingüístico e a-histórico. Trata-se, enfim, de um sujeito soberano. (SILVA, T. T., 2000, p. 15).

A concepção de sujeito que ocupou o centro da reflexão filosófica da modernidade, do ponto de vista estritamente temporal, refere-se à época que segue o período medieval, do ponto de vista filosófico, e teria começado com o pensamento de Bacon, na Inglaterra e de Descartes, na França.

Se os chamados estruturalistas, Lévi Strauss (antropologia), Althusser (marxismo), Lacan (psicanálise) e Barthes (literatura) abalaram as bases da noção de sujeito, na análise de Tomaz Tadeu da Silva (2000), com o pós-estruturalismo e as perspectivas pós-modernas, a filosofia do sujeito se torna insustentável. Tais concepções situam o sujeito na relação consigo, com o outro e com o mundo, como interioridade e exterioridade. A

problematização dos termos dessa relação possibilita pensar que o sujeito é mais derivado e dependente que originário e soberano. O sujeito não é constituinte de sentido, um doador de sentido ao mundo.

Giddens (1999) aponta como mérito do estruturalismo e do pós-estruturalismo ter chamado a atenção para problemas cuja importância tanto é duradoura quanto é considerável, embora questione a sua falta de homogeneidade pela diversidade de temas que abarcam. Na sua perspectiva, as características classificadas como mais persistentes e duradouras do estruturalismo e do pós-estruturalismo compreendem a tese de que certos aspectos da lingüística são extremamente importantes para a filosofia e a teoria social; o enfoque na natureza relacional das totalidades, que está ligada à tese do caráter arbitrário do signo e ao postulado da primazia do significante sobre o significado; o descentramento do sujeito; a preocupação com a natureza da escrita, e, desse modo, com o texto; e o especial interesse na dimensão temporal como sendo integrante da natureza dos objetos e eventos.

> A linguagem como registro autônomo e exterior seria a materialidade do descentramento, que reenviaria ao inconsciente. É por esse viés que se pode evidenciar a crítica à tradição da filosofia do sujeito que está presente no projeto da arqueologia do saber. Seria o estatuto de centralidade de tal projeto nos registros do eu e da consciência, pelos quais o sujeito se identificaria com atributos da *interioridade* e da *reflexão*, que estaria em questão de maneira decisiva [...]. (BIRMAN, 2000, p. 54, grifo do autor).

De maneira bastante esquemática, pode-se considerar, em acordo com o pensamento de Doel (2001), que a discussão sobre a categoria do sujeito abarca um discurso dominante de catástrofe e de exaustão, associado com o pós-estruturalismo e o pós-modernismo. Eles são indicativos de um declínio relativo ou absoluto do sujeito – de seu encolhimento.

Guattari e Deleuze abandonam definitivamente a noção de sujeito, com os estudos da esquizoanálise. As formulações conceituais desses autores colocam por terra não apenas o sujeito, – considerado um artifício – mas todo um arsenal de palavras que torna possível falar

sobre o sujeito é substituído por uma linguagem inovadora, constituída de entes e seres que lhe são completamente estranhos como máquinas desejantes, corpos sem órgãos, agenciamentos (SILVA, T. T., 2000).

Na radicalidade de seus questionamentos à filosofia do sujeito, Guattari e Deleuze inventam uma pragmática da subjetividade na qual deixam de fazer quaisquer referências a 'sujeitos' como entidades ou substâncias entendidas como centros da ação humana. Ao conceber o mundo como sendo formado por máquinas, recusam as distinções entre sujeito e objeto, entre cultura e natureza, entre interioridade e exterioridade, típicas do pensamento da modernidade (SILVA, T. T., 2000).

Em um mundo constituído por máquinas biológicas, humanas, mecânicas, eletrônicas, naturais, sociais, institucionais, interessam os fluxos que circulam entre elas. Assim, as máquinas, inclusive as humanas, não são caracterizadas pelo que são e sim pelo que fazem.

Voltemos a Foucault. Considerado por alguns como um estruturalista, por outros um pós-estruturalista, é também conhecido como o primeiro dos pós-modernos. Ele próprio era avesso a classificações. Uma figura irreverente, sem dúvida, se autonomeou um 'positivista feliz' em a **Arqueologia do saber**. Polemizou com os principais intelectuais de seu tempo. Mesmo vinte e um anos após sua morte, continua sendo um intelectual expressivo, um 'filósofo edificante', na classificação que lhe dá Richard Rorty, não só pelos debates que as suas contribuições em torno do poder, do sujeito, da subjetivação suscitam, como pela apropriação de elementos de sua arqueologia, de sua genealogia e da ética da existência em diversificados campos de saber. Entre os temas de seu interesse, destacou, em entrevista, a Rabinow e Dreyfus (FOUCAULT, 1995b), a noção de sujeito como sendo o tema nodal que havia atravessado todas as suas investigações e é sobre alguns elementos da teorização

foucaultiana em torno do sujeito que tratarei a seguir, porque eles podem ajudar a compor um quadro não do que é o sujeito, mas do que o sujeito não é.

A problemática da subjetividade atravessa todo o conjunto da obra foucaultiana, de modo muito específico e bastante original, porque ela se situa na encruzilhada de múltiplos registros teóricos e diferentes ordens de discurso, que é uma marca inconfundível da sua investigação, tanto na arqueologia quanto na estética da existência.

O autor cria uma história das variadas formas pelas quais os seres humanos tornaram-se sujeitos na cultura ocidental e as suas lutas contra a subjetivação, contra as técnicas de individualização em torno da identidade.

Por essa via, Foucault (2001) retoma a categoria em **História da sexualidade I**: a vontade de saber, postulando que existiriam de fato **formas de subjetivação**. Assim, falar em forma de subjetivação é insistir na dimensão da produção do sujeito, que não mais seria origem e invariante, mas destino e produção, destino resultante de um longo e tortuoso processo de modelagem e remodelagem historicamente regulado.

Morey (1990) propõe que o pensamento de Foucault seja apreciado em razão da sua ontologia do presente. Assim, situa o pensamento do autor em três domínios: do ser-saber, do ser-poder e do ser-consigo, correspondendo às denominações mais conhecidas como arqueologia do saber, genealogia do poder e ética da existência.

O domínio do ser-saber constitui-se como a primeira fase da obra de Foucault e é marcada pela publicação de **História da loucura na idade clássica** em 1961, na qual modifica o rumo das investigações que havia feito para o seu primeiro livro publicado em 1954, **Doença mental e personalidade**[16], dando-lhe um caráter menos existencialista. Em 1963, lança **O nascimento da clínica**; em 1966, **As palavras e as coisas**. Esse ciclo continua

[16] Publicado, posteriormente, como **Doença mental e psicologia**.

com a publicação do seu livro mais metodológico, que é **A arqueologia do saber,** em 1969,[17] no qual responde a muitas das críticas que lhe haviam sido feitas.

Esses livros constituem a arqueologia do saber ou, como propõe Morey, a dimensão do ser-saber na qual se situa uma problematização dos processos de subjetivação. Foucault toma como foco de interesse o problema das diferentes *epistéme*s históricas, postulando que o saber é uma construção social e historicamente situada, varia conforme as *epistéme*s, produzindo a realidade, o homem e a concepção de verdade. Nesse momento, desenvolve a tese de que o sujeito é inventado a partir de uma *epistéme*[18]. No projeto da arqueologia do saber, Foucault põe em ação a desconstrução da noção de sujeito como constituinte e doador de sentido ao mundo, problematizando seu descentramento.

Para ele, o sujeito não é absoluto e transcendental, não é uma invariante, uma essência fixada desde sempre, acabada e idêntica a si mesma, mas uma forma constituída com e pelas experiências históricas. Longe da concepção de um sujeito auto-fundante da razão e da ciência, parte do entendimento de que

> [...] o homem só se constitui em sujeito pelo artifício moderno das relações saber-poder, pela maquinação dos discursos e instituições que permitem ao homem acreditar-se sujeito da história, produzindo-o e oprimindo-o, quando na verdade a própria história é uma leitura organizada e concebida de determinada maneira para fazer crer esta "ilusão" [...]. (MONTEIRO, 1997, p. 24).

Na perspectiva foucaultiana, o sujeito nada mais é do que um efeito das práticas lingüísticas e discursivas que o constroem como tal. É, portanto, um artifício da linguagem. O sujeito, ou melhor, as subjetividades são constituídas na e pela linguagem.

Ah! poderosa linguagem na poesia **Romance das palavras aéreas**, de Cecília Meireles (1989).

---

[17] Todas as datas, aqui mencionadas, referem-se ao ano de publicação das obras na França.
[18] O conceito de prática discursiva sucede ao conceito de *epistéme*, que correspondia a um conceito mais fechado de estrutura.

Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Ai, palavras, ai, palavras,
sois de vento, ides no vento,
no vento que não retorna,
e, em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma!
Sois de vento, ides no vento,
e quedais, com sorte nova!
Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Todo o sentido da vida
principia à vossa porta
o mel do amor cristaliza
seu perfume em vossa rosa
sois o sonho e sois a audácia,
calúnia, fúria, derrota...
A liberdade das almas,
ai! com letras se elabora...
E dos venenos humanos
sois a mais fina retorta:
frágil, frágil como o vidro
e mais que o aço poderosa!
Reis, impérios, povos, tempos,
pelo vosso impulso rodam...
Detrás de grossas paredes,
de leve, quem vos desfolha?
Pareceis de tênue seda,
sem peso de ação nem de hora...
- e estais no bico das penas,
- e estais na tinta que as molha,
- e estais nas mãos dos juízes,
- e sois o ferro que arrocha,
- e sois barco para o exílio,
- e sois Moçambique e Angola!
Ai, palavras, ai, palavras,
ídeis pela estrada afora,
erguendo asas muito incertas,
entre verdade e galhofa,
desejos do tempo inquieto,

promessas que o mundo sopra...
Ai, palavras, ai, palavras,
mirai-vos: que sois, agora?
- Acusações, sentinelas,
bacamarte, algema, escolta
- o olho ardente da perfídia,
a velar, na noite morta
- a umidade dos presídios,
- a solidão pavorosa
- duro ferro de perguntas,
com sangue em cada resposta
- e a sentença que caminha,
- e a esperança que não volta,
- e o coração que vacila,
- e o castigo que galopa...
Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Perdão podíeis ter sido!
- sois madeira que se corta,
sois vinte degraus de escada,
- sois um pedaço de corda...
- sois povo pelas janelas,
cortejo, bandeiras, tropa...
Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Éreis um sopro na aragem...
- sois um homem que se enforca!

Relativo e concreto, historicamente determinado, o sujeito está em permanente reconstrução. Urdido nas tramas de relações de poder e de saber, ocupa posições discursivas conflitantes e sobrepostas, definindo-se mais pela sua dispersão que pela referência a um núcleo de identidade único e imutável. O sujeito na atualidade é despojado de uma identidade essencial ou permanente, é descentrado, é clivado – um sujeito porvir.

Na atualidade, a categoria de sujeito, tal como propunha o Iluminismo, está dissolvida, embora em nossas práticas continuemos a usar esse termo. Reconhece-se que o

sujeito não é individual, nem universal, não existe separado de seus objetos, não está preso a uma ontologia particular. Na contemporaneidade está em jogo a própria contraposição com o pensamento iluminista do sujeito, como algo do domínio de uma suposta natureza humana,

> [...] baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou idêntico a ele – ao longo da existência do indivíduo [...]. (HALL, 2001, p.11).

Falar de sujeito, na perspectiva foucaultiana, consiste em falar das complexas relações que os indivíduos mantêm consigo mesmos, com os outros e com a verdade. Ou seja, reconhecer que o sujeito se constitui na experiência e através de práticas e tecnologias de saber, poder e de si. As tecnologias de si como dispositivo de subjetivação "[...] teria a função de produzir um intenso voltar-se sobre si mesmo, o governar-se, mas sempre atrelado ao governo do outro [...]". O que leva Foucault a formular a tese de que o sujeito enquanto tal não existe, ele é um "lugar por excelência dos investimentos de poder e saber". (FISHER, 1996, p. 41).

As tecnologias de si e as formas de subjetivação são as categorias das quais Foucault ocupou-se no terceiro momento de suas investigações acerca do sujeito; a ontologia do presente. O eixo em pauta reúne suas análises com respeito às implicações éticas na relação do ser-consigo, quando enunciou a problemática da estética da existência.

Buscando ainda uma aproximação com a noção de subjetividade, cabe pontuar que a subjetividade, isto é, os modos pelos quais os indivíduos e as coletividades constituem-se em sujeitos é uma condição problemática, em face da crise de paradigmas instaurada na modernidade. Para enunciá-la, Foucault enfatiza as categorias de formas de subjetivação e de tecnologias de si, querendo indicar que há várias maneiras de se subjetivar no decorrer da história, pelas quais a subjetividade seria destino e produção, quando o sujeito pode fixar,

manter ou transformar sua identidade, escapando aos saberes constituídos e aos poderes dominantes, por esta última possibilidade.

Ao lado das dimensões das relações formadas, formalizadas sobre os estratos – saber, as relações de força – poder e a relação com o lado de fora, que é também não-relação – pensamento, há uma dimensão que parecia perseguir Foucault em toda sua obra – a interioridade que, submetida a uma crítica radical, é torcida, conforme pontua Deleuze (1988).

O que é essa dobra do mundo exterior para o interior que constitui o processo de subjetivação? Deleuze (1988) recria o conceito de dobra como uma metáfora que subverte o dualismo, a dicotomia entre o interno, referente a um mundo subjetivo quase secreto, e o externo, da vida cotidiana, social e culturalmente partilhada Ele usa esse conceito para explicar a possibilidade lançada por Foucault em seus dois últimos livros, **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres (2001) e **História da sexualidade III**: o cuidado de si (1985), de um si mesmo constituído como núcleo de resistência a poderes e saberes estabelecidos.

Para Deleuze (1988, p. 104), a interioridade, "[...] o dentro, será sempre o forro do fora [...]". Não se trata, portanto, de unir, justapor, interior e exterior, mas de compreender o processo de apropriação do mundo pelo sujeito numa perspectiva que articula, intimamente, as dimensões do dentro e do fora, os registros da interioridade e da exterioridade. "[...] O lado de fora não é um limite fixo, mas uma matéria móvel, animada de movimentos peristálticos, de pregas e de dobras que constituem um lado de dentro, nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro do lado de fora [...]".

Na passagem do fora, do exterior para o dentro, o interior, opera-se uma torção em que o dentro se constitui como operação do fora – "um dentro que seria apenas a prega do fora, como se o navio fosse uma dobra do mar [...]". (DELEUZE, 1988, p. 104).

A constante obsessão de Foucault, reafirma Deleuze (1988, p. 105), é o tema do duplo,

> mas o duplo nunca é uma projeção do interior, é, ao contrário, uma interiorização do lado de fora. Não é um desdobramento do Um, é uma reduplicação do Outro. Não é uma reprodução do Mesmo, é uma repetição do Diferente. Não é a emanação de um EU, é a instauração da imanência de um sempre outro ou de um não-eu

Tendo em vista que sob a dimensão regulativa das disciplinas acadêmicas se opera a tarefa de disciplinarização, de normalização e de governo dos sujeitos pedagógicos, considero imprescindível refletir sobre as implicações dos processos de subjetivação e da noção de identidade na formação da enfermeira. Não esquecendo de destacar que o que se chama de "si mesmo" ou de "agência" constitui-se como um núcleo de resistência móvel e instável frente a poderes e saberes estabelecidos.

Para o que me interessa nessa pesquisa, reafirmo com Nikolas Rose (apud DOMENÉCH; TIRADO e GÓMEZ, 2001): a imagem da subjetividade como uma superfície descontínua, uma espécie de dobramento para dentro da exterioridade. Desse ponto de vista, o sujeito seria um espaço de conexão, ou de montagem, contínua pré-posição, uma dobra do exterior.

5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES – UMA PARADA OBRIGATÓRIA

Falar em subjetividades remete a múltiplas referências e a formulações conceituais distintas, talvez para lembrar-nos de que qualquer enunciado é perpassado pela plurivocidade. Ao falar em subjetividades, busco pontos de intersecção em um ensaio de

Larrosa (1994), **As tecnologias do eu**, no qual ele defende a tese de que as práticas pedagógicas são constitutivas de sujeitos. Neste ensaio encontrei uma perspectiva produtiva para a compreensão das noções de sujeito e de subjetividade em Foucault. Uma das chaves de leitura do percurso empreendido tem, portanto, como base a proposição de que a pedagogia é uma operação constitutiva, isto é, produtora de subjetividades.

Larrosa (1994) faz um trabalho considerado por ele de difícil definição, embora o denomine como um trabalho de teoria da educação, que consiste num exercício no qual ele põe alguns livros de Foucault ao lado de formas convencionais de pensar algumas práticas educativas, e ensaia a fecundidade dessa associação. O seu interesse volta-se para o tipo de práticas pedagógicas nas quais a experiência que as pessoas têm de si mesmas é produzida ou transformada.

O seu trabalho objetiva oferecer ferramentas conceituais para que se possa pensar de outro modo relações pedagógicas, aparentemente, tão díspares como aquelas que se dão em uma aula de educação moral, em uma aula de educação de adultos, em uma aula universitária de Filosofia da Educação, na elaboração de um trabalho de 'pesquisa sobre a prática' em um curso de graduação, de pós-graduação e outras. A característica comum necessária a essas práticas tão diversificadas "[...] não é que se aprenda algo 'exterior', um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do educando consigo mesmo [...]". (LARROSA, 1994, p. 36).

Larrosa defende a tese de que, se deixarmos de lado o conteúdo, o 'quê' da transmissão dessas práticas e nos fixarmos somente na forma do dispositivo, da estratégia, do método ou no 'como' da pedagogia, teremos uma surpreendente similaridade. Dito de outro modo, haverá uma enorme semelhança estrutural, ao lado de uma diversidade de realizações possíveis. "[...] Trata-se, pois, de mostrar a lógica geral dos dispositivos pedagógicos que

constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, como se fosse uma gramática suscetível de múltiplas realizações". (LARROSA, 1994, p. 36).

Ao retomar a obra do Foucault, que trabalhou numa ontologia histórica de nós mesmos, uma ontologia do presente ou da atualidade, estudando os mecanismos pelos quais os seres humanos transformam-se em sujeitos, Larrosa joga com a estratégia analítica foucaultiana, de modo a poder reconsiderar duas inércias fortemente encasteladas no campo pedagógico. A primeira diz respeito à forte dependência da pedagogia:

> [...] de um modo de pensamento antropológico ou, o que é a mesma coisa, da crença arraigada de que é uma 'idéia de homem' e um projeto de 'realização humana' o que fundamenta a compreensão da idéia de educação e o planejamento das práticas educativas [...]. (LARROSA, 1994, p. 36-37).

A segunda reside, tanto na ocultação da pedagogia como uma operação constitutiva, isto é, uma operação produtora de subjetividades, quanto na crença arraigada de que as práticas pedagógicas são meras mediadoras, que dispõem de recursos para o desenvolvimento dos indivíduos.

Esse sentido comum atribuído às práticas pedagógicas produz um esvaziamento das práticas mesmas, como espaços de constituição da subjetividade, da experiência de si. Como espaços nos quais a experiência que os indivíduos têm de si mesmos é construída e modificada (LARROSA, 1994). Mas o que é a experiência de si? Na perspectiva foucaultiana, a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, pois sua produção adota formas 'singulares'. É concebida como "[...] correlação numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade". (LARROSA, 1994, p. 42).

> [...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece a seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se

> narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas [...]. (LARROSA, 1994, p. 43).

Os objetivos da análise da experiência de si são as problematizações por meio das quais o ser se oferece como podendo e devendo ser pensado, e às práticas em relação às quais essas problematizações são constituídas (FOUCAULT, 1984).

A importância dessa noção, nesta pesquisa, reside no fato de que ela oferece a possibilidade de problematizar as concepções de autoconsciência, autonomia ou autodeterminação, analisando-se as condições históricas de sua formação no campo da Enfermagem, como primeira regra metodológica.

Larrosa (1994, p. 44) questiona a noção relativa à autonomia e à autodeterminação do sujeito, as quais perpassam pela idéia de que "as práticas pedagógicas e/ou terapêuticas seriam espaços institucionalizados, onde a verdadeira natureza da pessoa humana – autoconsciente e dona de si mesma – pode desenvolver-se e/ou recuperar-se".

As práticas pedagógicas, assim como as terapêuticas, são espaços de desenvolvimento ou de mediação, quando muito de conflito, nunca espaços de produção de sujeitos (LARROSA, 1994). Ao questionar as inércias em foco, Larrosa problematiza a construção e a mediação pedagógica da experiência de si, pois tais inércias fazem com que o papel produtivo da pedagogia na fabricação ativa de indivíduos dotados de certa experiência de si, fique elidido.

O primeiro efeito da elaboração pedagógica e/ou terapêutica da autoconsciência e da autodeterminação consiste no ocultamento da pedagogia ou da terapia, o que é paradoxal, na medida em que as práticas pedagógicas e/ou terapêuticas são tomadas como um mero espaço ou entorno favorável para que as pessoas desenvolvam e/ou recuperem os modos característicos de se relacionarem consigo mesmas. A aproximação foucaultiana inverte essa perspectiva, possibilitando problematizar não só as idéias com respeito à autonomia e à

autodeterminação do sujeito, mas também tomar as práticas concretas, neste caso, a de pesquisa, como um domínio privilegiado de análise, como segunda regra metodológica. Isso implica tomar as práticas como mecanismos de produção da experiência de si.

O foco no caráter constitutivo, e não meramente mediador da pedagogia, possibilita compreender as práticas pedagógicas como mecanismos de produção de sujeitos. Penso que isso exige-nos atentar para as práticas pedagógicas nas quais se dão as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a experiência de si (LARROSA, 1994), proposta desta pesquisa.

> [...] a experiência de si está constituída em grande parte, a partir das narrações. O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal [...]. (LARROSA, 1994, p. 48).

Ao lado disso, as histórias que contamos a nós mesmos são construídas também em relação a outras histórias, àquelas que ouvimos ou lemos e que, de alguma forma, nos tocam na medida em que estamos impelidos a produzir nossas histórias em relação a elas. Não esquecendo que as histórias pessoais que nos constituem são produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas (LARROSA, 1994). Estão, portanto, situadas em lugares específicos e procedimentos particulares.

A noção de subjetividade em Foucault está diretamente relacionada às experiências que o sujeito faz de si mesmo, num jogo de verdade em que é fundamental a relação consigo. E tais experiências têm lugar em espaços institucionais específicos e históricos nos quais o sujeito é interpelado a observar-se e a reconhecer-se como um lugar de saber e de produção de verdade, tornando-se visíveis em técnicas e exercícios produtores de subjetividades (FISHER, 2004).

Para Birman (2001), a condição da subjetividade na atualidade é problemática, em razão da crise de fundamentos dos saberes e dos poderes instaurada pela pós-modernidade.

A subjetividade é uma das dimensões constitutivas do campo educacional e em seu entorno, indivíduos e instituições operam com seus projetos de ação e ações concretas. É algo da ordem da produção, não sendo nem um dado, nem um ponto de partida das práticas pedagógicas. No dizer de Birman (2001) no ensaio intitulado, **Subjetividade, contemporaneidade e educação**, elaborado com base em notas de conferência, realizada no X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) em 2000, a subjetividade é uma das matérias-primas do campo da educação, porque define não só os alvos como também as metas das práticas educacionais concretas, representando o horizonte ideal que se pretende delinear com tais práticas.

> [...] se indagar sobre qual modalidade de subjetividade queremos produzir pela educação é uma variação da mesma questão sobre qual forma de cidadania pretendemos engendrar com as práticas educativas. Isso porque a subjetividade em pauta se inscreve necessariamente numa *polis* nos registros *ético, estético e político* (BIRMAN, 1996)[19], além, evidentemente, do *cognitivo*. (BIRMAN, 2001, p. 12, grifo do autor).

Na concepção de Birman (2001), as nossas apostas no futuro devem ser feitas diante do desafio maior, de reconstruir o sentido do que é educar num mundo marcado pela dissolução das instâncias de regulação do social, ainda existentes na modernidade – o Estado (fim do Estado de bem-estar), os partidos políticos e os sindicatos.

Muito embora a prática de pesquisa no âmbito da formação em Enfermagem não se constitua, muitas vezes, como um campo de experimentação, a nossa experiência de ensinar e de aprender nas disciplinas de pesquisa do curso de Enfermagem da UEFS tem possibilitado a investigação de temas novos no contexto local, permitindo às alunas exercitarem uma atitude investigativa e a tomada de decisões, tornando a pesquisa sua, fazendo entrever que existe sempre a possibilidade de resistir à captura, à coordenação e à regulação da subjetividade.

---

[19] Faz referência ao seu livro **Por uma estilística da existência**.

Advogo que ao proporem questões inusitadas, inventando um problema de pesquisa a partir de uma experiência das dimensões pessoal e acadêmica, ao descreverem como vivem a sua formação, como pensam que ela é ou deve ser, as alunas de Enfermagem também exercem um controle e passam a regular a sua identidade, instituindo pequenos focos de resistência ao modo dominante de produção de conhecimento, no curso de Enfermagem da UEFS, que constituem contrapoderes, inconstantes e instáveis. São identidades dispersas, entrecortadas, clivadas que põem em evidência os modos pelos quais aprendem a tornar-se enfermeiras.

A essa ousadia das alunas de experimentar a investigação de um problema de pesquisa constituído a partir de suas experiências individuais, tornando-as coletivas, respondi me debruçando nas monografias, empreendendo uma **análise dos enunciados que remetem aos seus entendimentos sobre a formação em Enfermagem e atravessam a contextualização dos problemas investigados em nove monografias produzidas no período de 1996.1 a 2000.2**. Percorri as regularidades enunciativas de fragmentos das monografias para mostrar como elas operam para produzir subjetividades coladas ou não ao perfil da enfermeira crítica e reflexiva idealizado pelo currículo.

Tarefa que se configurou em um contínuo ir e vir na trilha da pesquisa.

6 IDAS E VINDAS − A TRILHA DA PESQUISA

> A pesquisa caminha sempre em um vai-e-vem reiterado e insistente [...]. (IANNI, 2000, p. 15).

E nesse vai-e-vem reiterado, entendo por pesquisa o que me lança na interrogação, o que me leva à busca incessante do que ainda não sei. Vivi o processo desta pesquisa numa constante tensão entre o já dito e consagrado sobre a prática da pesquisa na graduação em Enfermagem; o que nebulosamente se anunciava e o que ainda está por-vir, por encontrar forma(s), espaço(s) e tempo(s) de se dizer.

O percurso da pesquisa foi se desenhando por um entrecruzar de fios de idéias que se deixaram aparecer das fissuras que prefiguravam trilhas que apenas avizinhei, sem significar que muito disto não tenha ficado nas margens da trilha percorrida ou nas sombras do que não se deixou dizer em palavras, ou até sejam sobras do recorte do que, academicamente, poderá ser referendado como uma Tese.

No sentido grego do termo, o método desta pesquisa consiste no caminho percorrido idealmente, constituindo a trilha que refiz concreta e diuturnamente com os meus passos. Empreendi tal viagem por uma trilha vivencial particular de aproximação do mundo empírico-teórico que atravessa e extravasa as categorias, os conceitos, as técnicas, como regras práticas aplicáveis, em uma visão mais ampla. Numa perspectiva mais restrita, ela compreendeu uma forma particular de interrogação, de análise e de descrição do *corpus* no elemento do arquivo (FOUCAULT, 2002).

Ao refletir sobre a necessidade de nomear esta pesquisa, decidi que a definição que pode abarcá-la, é a de **pesquisa viageira**, porque sua trajetória instituiu-se em momentos diversos que se articulavam e intercambiavam na medida em que estabelecia os *links* que

davam conta de situar o pesquisar num horizonte sempre movente. Houve um momento de exploração do tema da viagem – marcado pela reformulação de pressupostos, pelo mergulho num mundo de idéias e pelo abandono de posições teórico-metodológicas que eram mais confortáveis. Outro, em que busquei limitar as categorias teóricas, traçando alguns de seus contornos. Por se tratar de um movimento fundado nas idas e vindas que lhe são constitutivas, alimentou-se de seus avanços e recuos mesmos, especialmente das hesitações, nas curvas e reentrâncias da trilha.

O que há a dizer de uma experiência bem sucedida de ensino de metodologia da pesquisa no âmbito da graduação em Enfermagem da UEFS, perguntava-me inicialmente. Ao invés de tentar explicar as razões do sucesso de tal empreendimento, considerei o desafio que se impõe no campo da Enfermagem na atualidade em relação à necessária problematização da relação ensino-pesquisa, no âmbito da graduação. Problematizar significa, entre outras posições possíveis, tomar tal relação não como algo dado, um fato natural, mas como o fruto de uma convivência que se institui historicamente, assumindo múltiplas configurações em um campo determinado do saber. Foi, pois, deste ponto de vista que busquei investigar os interesses discursivos que sustentam a prática de pesquisa no curso de Enfermagem da UEFS, pensando ser esta indissociável da configuração social, política e cultural do campo.

Por isso mesmo, a pesquisa é um texto elaborado como um pretexto para a descrição de algumas situações da vida cotidiana nos espaços sociais nos quais as alunas de Enfermagem da UEFS interagem, atuam e comunicam suas experiências de aprendizagem. Do ponto de vista mais empírico, foi delineando-se a partir da investigação de monografias produzidas no período de 1996.1 a 2000.2 e se instaurou como **prática de leitura**. Nesse momento foram identificadas 310 monografias que se encontravam disponíveis em caixas tipo arquivo, distribuídas por semestre no Laboratório de Enfermagem do Departamento de Saúde, às quais obtive acesso mediante solicitação por escrito e, conseqüente permissão da

Coordenação, detendo-me então no levantamento sistemático das temáticas investigadas. As informações obtidas ofereceram um quadro geral dos problemas de pesquisa nos quais as alunas detiveram o olhar e algumas pistas de leitura e de análise.

Assim, o arquivo, no sentido amplo de campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre um tema (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 1997), formado por 310 monografias elaboradas no período investigado, foi tomado como um conjunto de textos associados à prática da Enfermagem em Feira de Santana, nos quais se encontram os discursos que remetem aos entendimentos das alunas acerca da formação da enfermeira. Ao deter o olhar nos temas investigados, atentei para as experiências (*erfahrung*) do processo de formação que teriam mobilizado a elaboração dos problemas de pesquisa, enfocando as dinâmicas que autorizam, demarcam e instituem alguns problemas como pesquisáveis.

Identifiquei 46 monografias nas quais pude perceber que as alunas tomavam suas experiências, das dimensões pessoal e acadêmica que as tocaram no seu processo de formação, como referências na formulação dos problemas de pesquisa, seja apenas mencionando-as, descrevendo-as brevemente ou detendo-se na sua discussão. Destas, selecionei nove, nas quais as alunas detiveram-se na discussão de tais experiências problematizando-as e que constituíram o *corpus* efetivamente analisado. O *corpus* foi formado por fragmentos de registros da introdução, cujos problemas investigados remetem aos modos como as alunas viveram suas experiências de formação profissional, trabalhados no seu interior, elaborando um corpo de enunciados no trajeto de leitura, definido em função do problema que suscitou esta pesquisa e submetido a uma análise visando colocar as coisas ditas na situação de coisas relacionais. O critério de seleção do *corpus* ancorou-se na verificação da recorrência de determinadas seqüências discursivas que constituíam uma regularidade.

Os fragmentos foram selecionados também em razão de neles ter observado um fato raro no *corpus*: o sujeito enunciador apresentar-se, explicitamente na primeira pessoa do singular, o que é indicativo de uma assunção de responsabilidade pela própria escrita. São enunciados em que as alunas assumem explicitamente a autoria de seu dizer. Tais posições, no entanto, são dinâmicas dentro do discurso e marcadas por intencionalidades subjacentes.

Por uma questão ética − manter o anonimato das alunas, preservando suas identidades − e também estética, elas ganharam nomes de cidades que foram nomeadas como mulheres por Ítalo Calvino (1990) no livro **As cidades invisíveis,** no qual Marco Pólo, um inveterado viajante, descreve ao imperador Kublai Khan as cidades visitadas em suas missões diplomáticas. Este livro foi uma das leituras sugeridas na disciplina Educação, Conhecimento e Imaginário, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED. São, portanto, nove mulheres as quais dei os codinomes de: Esmeraldina, Melânia, Leônia, Zoé, Ipásia, Zenóbia, Armila, Trude, e Eudóxia.

6.1 UMA PONTE – FRAGMENTOS DA ARQUEOLOGIA FOUCAULTIANA

Foucault introduz o conceito de arqueologia, inicialmente, como um jogo de palavras: a descrição do arquivo, que foi definido, em relação a Kant, como "a história do que faz necessária uma certa forma de pensamento"[20]. (BILLOUET, 2003, p. 16). Billouet estabelece algumas relações entre a empreitada foucaultiana e a kantiana. Foucault também se ocupa do *a priori* histórico do saber e do poder. Ele se inquieta com o estatuto de seu discurso em relação ao Iluminismo. Dessas reflexões, produz comentários ao ensaio de Kant, **O que é o Iluminismo?** As comparações ou aproximações operadas por Billouet vão até aí, porque

[20] Ele cita *Dits et écrits* I, p. 786 e *Dits et écrtis* II, p. 221.

Foucault se incomoda de uma maneira radical com a tradição universalista e humanista que provém de Kant, a qual chama de sono antropológico.

A arqueologia vai operar também um deslocamento em relação à epistemologia francesa que teve em Bachelard, Koyré e Canguilhem seus representantes mais eminentes, com investigações em torno de saberes específicos e regionais, filosóficos e científicos, nos campos da epistemologia e da história das ciências. Desloca-se da análise da racionalidade científica para situar-se no nível do saber, interessa-se, portanto, por regiões de saber. A análise arqueológica parte do princípio de que todo saber tem uma positividade (PORTOCARRERO, 2002). Entretanto, se Foucault se afasta de certos princípios da epistemologia, não os abandona de todo.

> Trata-se na realidade, de um deslocamento cujo objetivo não é invalidar a história epistemológica, mas, antes dar conta da especificidade de um novo objeto – os saberes sobre o homem. A originalidade de seu objeto impede que as ciências humanas sejam estudadas, de modo eficaz, pela mesma perspectiva da análise das ciências matematizáveis e classificáveis. (PORTOCARRERO, 2002, p. 231).

O foco da arqueologia, então, é a condição de possibilidade dos saberes; suas condições de surgimento e transformação. Arqueologia é um termo que

> [...] designa o tema geral de uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência: da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte. A arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo. (FISHER, 1996, p. 151).

Já a genealogia trata da questão do poder em sua relação com o saber. Seu objetivo é estabelecer relações entre os saberes para que dessas relações surjam, numa mesma época ou épocas diferentes, compatibilidades, que estabeleçam regularidades, permitindo individualizar formações discursivas, e uma articulação entre os saberes e as práticas institucionais (PORTOCARRERO, 2002).

Houve um momento em sua obra em que Foucault pareceu entender que haveria uma relação de complementaridade entre a análise arqueológica e a genealógica, com base na idéia de que esta última servia de apoio e complemento à primeira[21]. Em diálogo com Paul Rabinow, ele diz que "*La arqueologia define y caracteriza un nivel de analisis en el dominio de los hechos; la genealogia explica o analiza el nivel de la arqueologia."* (MOREY, 1990, p. 16). Entretanto, não se deve entender que Foucault propunha a substituição de uma pela outra, mas, adotando o ponto de vista de Morey, teria havido uma sucessiva incorporação de uma pela outra.

A noção foucaultiana de discurso, entendido como prática social, é apresentada no livro **A arqueologia do saber**, no qual o autor (2002) dedica-se a explicitar os problemas metodológicos que a arqueologia coloca, é retomada em **Vigiar e punir** (1986) e na sua aula inaugural no *Collège de France*, **A ordem do discurso** (1996). Nesse momento enfatiza a idéia de que o discurso se produz sempre em relações de poder. Mais tarde, nos três volumes de sua **História da sexualidade** (2001, 1984 e 1985)[22] respectivamente, ele explicita o mútuo condicionamento entre práticas discursivas e não discursivas, embora prevaleça a idéia de que o discurso é constitutivo da realidade e produziria infinitos saberes.

O discurso sustenta-se em três noções pilares: o enunciado, a formação discursiva e o arquivo. Noção central para que se entenda o discurso, o enunciado é descrito ao longo do terceiro capítulo de **A arqueologia do saber**. Foucault (2002) postula que os enunciados produzem o mundo, a realidade, de modo que não há problemas sociais, políticos, de saúde, de ensino em si, eles são constituídos como tais, na linguagem. Para ele, são os elementos *visíveis* – as formações não discursivas, neste caso, as práticas institucionais da enfermagem,

[21] Os pontos de vista em torno desta questão são divergentes. Para Machado (1981), trata-se de um caso de superação da velha arqueologia pela genealogia. Já Rabinow e Dreyfus (1995) consideram que a genealogia completa a arqueologia. E Birman (2000) vê a arqueologia do saber, a genealogia do poder e a estética da existência como momentos da tripla modulação metodológica de Foucault.

[22] Foram consideradas as datas das edições de que disponho.

e os elementos *enunciáveis* – as formações discursivas, das quais os saberes sistemáticos da Enfermagem são parte, que farão com que o mundo pareça ser algo para nós.

De um modo já habitual na sua escrita, Foucault começa por definir o enunciado pelo que não é, estabelecendo que esse não é uma frase nem uma proposição ou um ato de linguagem, mas, sim, uma unidade elementar básica que forma um discurso. O enunciado não constitui uma unidade em si, uma vez que se encontra na transversalidade das frases, das proposições e dos atos de linguagem (*speech act*). O enunciado "[...] é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente". (FOUCAULT, 2002, p. 32).

Conceito metodológico apresentado no livro **A arqueologia do saber**, a formação discursiva é compreendida como

> [...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal ou qual conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (FOUCAULT, 2002, p. 82).

A arqueologia situa-se, portanto, ao nível dos discursos, buscando estabelecer as condições de sua existência, articulando-os com as formações não discursivas que são acontecimentos de outra ordem – técnica, econômica, social ou política. Tal articulação intenta descrever a formação dos saberes, as regras de seu aparecimento, organização e transformação, que são analisados como peças de relações de poder. Nessa 'rede arqueológica,' considera-se então, o papel que o poder exerce na constituição de novos saberes, da mesma forma que se analisa a questão dos saberes, na medida em que constituem condições de emergência de novos poderes.

Esse momento da obra de Foucault é ocupado por uma preocupação com o saber.

> Pois o saber é uma categoria metodológica, que significa o *nível do discurso, das formulações teóricas,* que compõem o saber científico ou com pretensão à cientificidade; mesmo quando não legitimado pela ciência, o saber possui uma positividade e *obedece a regras de aparecimento, organização e transformação*. (PORTOCARRERO, 2002, p. 232, grifo da autora).

É através dos discursos que o saber se define, isto é, através de documentos de cunho científico, literário, filosófico, técnico e outros. Neste sentido, a arqueologia tem como objetivo explicar o aparecimento e a transformação dos saberes, tanto a partir das condições de possibilidades externas, quanto imanentes aos próprios saberes, sem tomá-los como efeitos ou resultantes. "Responde à questão de 'como' os saberes emergem e transformam-se, através da pesquisa da constituição de novos saberes privilegiando as inter-relações discursivas e sua articulação com as instituições". (PORTOCARRERO, 2002, p. 234).

Para Almeida e Rocha (1989), uma concepção ampla de saber abarca tanto os conhecimentos, correntemente, aceitos como conhecimentos técnicos e científicos – as técnicas de enfermagem, os princípios científicos e as teorias de enfermagem ou do cuidado, como aqueles não científicos elaborados pelo senso comum.

Na densidade das práticas discursivas, temos sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos, as condições de seu domínio e de aparecimento e coisas abarcando sua possibilidade e seu campo de utilização. São esses elementos de enunciados – acontecimentos de um lado, coisas de outro, que Foucault (2002) propõe chamar de arquivo.

Empreendi a análise de fragmentos da introdução das monografias, como textos que provocam rumores, transmitindo, preservando, recuperando a informação e fazem a palavra circular, vistos na sua materialidade de coisas ditas em um determinado tempo – 1996.1 a 2000.2. As monografias, em sua condição de produtos da prática de pesquisa, foram analisadas considerando a sua inter-relação com as práticas não-discursivas – as normas, os valores e os acordos, que acabam por estabelecer as condições de produção e de socialização do conhecimento, modelando-o.

Fundamentalmente, a proposição de Foucault (2002) é de que os discursos sejam tratados como práticas que constituem os objetos de que falam. E nesse sentido, entendi que tomar os textos monográficos como objeto de estudo e de pensamento implicava a análise do *corpus,* articulando-o com as normas, valores e saberes transmitidos circulantes na academia e modelam o conhecimento produzido ou reproduzido. Coerente com essa idéia, fiz uma análise vertical de cada fragmento da introdução das monografias e, buscando apreender as relações entre os enunciados, passei então a uma análise horizontal visando correlacionar os enunciados referentes às práticas de Enfermagem, aos saberes e às relações constitutivas das experiências acadêmicas no seio do interdiscurso[23].

Parti também do ponto de vista de que os discursos, ou seja, o conjunto de enunciados que se apóia em uma mesma formação discursiva, funcionando como regimes de verdade, penetram e informam a Enfermagem como profissão e as instituições – a universidade e as instituições de saúde – como elas são pensadas.

Na descrição dos discursos, há momentos em que um mesmo enunciado é relacionado a mais de um tema, propositadamente, para evidenciar que os discursos são entrecruzados e heterogêneos. Há uma diversidade de modalidades enunciativas nos fragmentos analisados, como as experiências das dimensões pessoal e acadêmica que são narradas.

A análise tem como eixo questões que perguntam segundo que regras um enunciado foi construído. Como aparece tal enunciado e não outro em seu lugar? Não se busca mostrar entreditos no que é dito, ao contrário, deve-se mostrar porque não poderia ser outro enunciado. Orienta-se, desse modo, para a compreensão do enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; para a determinação de suas condições de existência, do estabelecimento de suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado,

[23] Entendido como as vozes históricas e sociais que constituem a memória coletiva da Enfermagem e corta o fio do discurso das alunas.

mostrando que outras formas de enunciação excluem. A questão pertinente a tal análise, para Foucault (2002) é: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?

Tal análise busca as frases, afirmações, proposições e outras formas de expressão que são atravessadas por enunciados. É, portanto, mediante um trabalho de complexificação dos enunciados, que as coisas ditas são colocadas na situação de coisas relacionais.

> [...] o enunciado [...] requer, para se realizar, um referencial (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); um sujeito (não uma consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes); um campo associado (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); uma materialidade (que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um status, regras de transcrição, possibilidade de uso ou de reutilização) [...]. (FOUCAULT, 2002, p. 133).

Em síntese, a arqueologia é a seleção e descrição do arquivo, enfocando as práticas discursivas que constituem os entendimentos das alunas sobre a formação em enfermagem a partir dos enunciados, efetivamente, ditos e do funcionamento dos discursos. Assim, o enunciado é apreendido como discurso e acontecimento. A análise dos enunciados mostra como as monografias remetem umas às outras, organizando-se em uma figura única, como elas entram em congruência com o discurso acadêmico-científico e as práticas pedagógicas da Enfermagem na contemporaneidade.

Deleuze (1988) parte das observações de Foucault e considera que devem se distinguir três círculos em torno do enunciado. Em primeiro lugar, há um espaço colateral formado por outros enunciados que fazem parte de um mesmo grupo ou família. Os enunciados de uma mesma formação discursiva passam por diversos níveis, havendo assim, uma variação. Em segundo, um espaço correlativo que diz respeito à relação do enunciado com os objetos de que trata, com os seus sujeitos, ou melhor, as suas posições sempre variáveis e os seus conceitos e, em terceiro, um espaço complementar ou de formações não

discursivas. As práticas discursivas podem formar enunciados que remetem a um meio institucional, sem o qual não se formariam nem os objetos do enunciado nem o sujeito que fala de tal lugar.

Assim é que as relações entre enunciados são investigadas indagando-se não só quais as situações que os provocam e as conseqüências por eles ocasionadas, mas as suas ligações com os enunciados que os precedem e os seguem, descrevendo os jogos de relações que se formam. Por exemplo, as alunas das disciplinas de pesquisa são convocadas a dizer o que têm de seu para que possam pesquisar determinado tema. Como se houvesse uma pergunta subliminar: O que as credencia a pesquisar tal tema? Creio que elas respondem-na recorrendo à memória e lançando mão de uma experiência vivida (*erfahrung*), de seu saber de experiência, algumas vezes. A prática de pesquisa funciona, nestes casos, como um dispositivo de enunciação no currículo de graduação em Enfermagem que possibilita a evocação e a narração de acontecimentos significativos da dimensão pessoal e acadêmica da história das alunas.

Usando a arqueologia foucaultiana como fonte de inspiração, escavei as 310 monografias produzidas no período de 1996.1 a 2000.2, mediante a seleção, leitura e transcrição de fragmentos da introdução, identificando 46 delas nas quais as alunas mencionavam, descreviam brevemente ou discutiam uma experiência acadêmica que havia mobilizado a escolha do tema de pesquisa, passei então à releitura de fragmentos da introdução e à análise dos enunciados de nove destas, nas quais discutiam tais experiências no processo de elaboração do problema de pesquisa investigado, buscando ultrapassar a superfície textual para dar conta da especificidade de meu objeto. Tais fragmentos foram lidos como retalhos de discursos nos quais, contra todas as regras de escrita de um texto de cunho acadêmico-científico, todos os usos da voz do outro, o EU da aluna diz-se. Refiro-me não ao EU empírico, mas ao EU como posições discursivas, nas quais a aluna, sujeito do discurso,

expõe-se. Percorri as regularidades enunciativas de fragmentos das monografias para mostrar como elas operam para produzir subjetividades coladas ou não ao perfil de uma enfermeira autônoma, consciente, crítica e reflexiva idealizado pelo currículo de Enfermagem.

> [...] a construção da identidade política e a operacionalização dos valores básicos ocorrem por meio de binários conceituais nós/eles, responsável/irresponsável, racional/irracional, legítimo/ilegítimo, normal/anormal. [...] A fronteira entre esses termos é socialmente reproduzida e policiada. (LILLY apud PETERS, 2000, p. 16).

Compreendo que a análise dos enunciados é uma análise histórica que pergunta às coisas ditas de que modo existem, o que significa para elas o fato de terem se manifestado. A análise dos enunciados procura mostrar "[...] como os diferentes textos de que tratamos remetem uns aos outros, se organizam em uma figura única, entram em convergência com instituições e práticas e carregam significações que podem ser comuns a toda uma época [...]". (FOUCAULT, 2002, p. 137).

Busquei, também, atentar para o fato de que o problema de pesquisa é produzido numa situação de interação social, remetendo ao contexto externo, abarcando os valores da aluna, de seu tempo e ao contexto interno, que diz respeito à coerência do texto, e permite à leitora fazer contato com o mundo ali representado. De um outro modo, na leitura das monografias, atentei para alguns elementos dos discursos sobre os acontecimentos que mobilizaram a elaboração do problema, o contexto das práticas de saúde e de enfermagem e as relações sociais tecidas nas tramas de convívio entre os sujeitos envolvidos nas práticas de pesquisa.

De um ponto de vista mais operacional, a fim de dinamizar a pesquisa empírica, estabeleci um roteiro de produção de dados, que abarcou os seguintes movimentos:

a) A leitura do livro **Fazer universidade**: uma proposta metodológica (LUCKESI et al., 1997) no qual Cipriano Luckesi, Elói Barreto, José Cosma e Neidson Batista contam a sua experiência na criação da disciplina Metodologia do Trabalho Científico na UEFS em

1976, no sentido de levantar questões problematizadoras no que se refere à relação ensino-pesquisa no âmbito da graduação em Enfermagem na UEFS. A partir dessa leitura passei a questionar o que é ensinar em disciplinas de pesquisa em um contexto no qual a palavra de ordem passou a ser produtividade. Não sem muitas idas e vindas, esse momento foi seguido do inventário das mudanças realizadas no currículo de Enfermagem da UEFS, relativas à oferta de disciplinas de pesquisa e às referências que as orientavam.

b) O levantamento de documentos do currículo de Enfermagem que contribuíram para apontar alguns elementos pertinentes à constituição do campo científico no curso de graduação em Enfermagem da UEFS foi feito mediante o inventário de textos que serviram de bases aos processos de reformulação curricular (UNIVERISDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 1994, 2002, 2004).

c) A obtenção de depoimentos de professoras participantes dos processos de reestruturação curricular e de uma ex-coordenadora do Colegiado do Curso de Enfermagem, como informantes privilegiadas, foi um momento importante porque elas me relataram como havia se dado a introdução das disciplinas de pesquisa no currículo, o que me ajudou a compor um breve histórico desse processo.

O mapeamento das monografias na sua materialidade de textos que contêm um discurso sobre a formação em Enfermagem, permitiu obter informações relativas aos acontecimentos relacionados com a escolha do objeto: as práticas, os acontecimentos que impulsionaram a realização da pesquisa, as habilidades desenvolvidas, as relações tecidas nas tramas de convívio entre os sujeitos envolvidos no processo – as pesquisadas. Passei, então, ao inventário das regras de aparecimento dos enunciados que buscam justificar a pesquisa – pela menção, descrição ou discussão/problematização de uma experiência acadêmica e à produção de um texto síntese para fins de análise e interpretação, dedicando-me à descrição das regularidades nas quais os textos se encontram mergulhados.

6.2 UM ATALHO – BREVE HISTÓRICO DAS DISCIPLINAS DE PESQUISA NO CURRÍCULO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Era preciso fazer um atalho no meio do caminho para falar da inserção das disciplinas de pesquisa no currículo do curso de graduação em Enfermagem da UEFS.

"Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade – utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas". (FOUCAULT, 1986, p. 126).

Nas atuais sociedades de controle, as disciplinas persistem como construções que servem a determinadas finalidades sociais, como a produtividade acadêmica, de forma ordenada e orientada, por que não dizer, controlada. Presas a uma racionalidade técnica e instrumental, as disciplinas acadêmicas buscam canalizar as capacidades das alunas para objetivos produtivos. Seguindo por este viés de análise, o esquema de produção de monografias seria visto como uma "narrativa completamente pedagógica e pedagogizável" e as disciplinas de pesquisa como espaços de subjetivação e governo de sujeitos, na perspectiva de que a disciplina controla e hierarquiza conhecimentos. Mas, se é verdade que os discursos veiculam o poder, eles também o produzem, o reforçam e debilitam, sendo um campo rico para a análise das relações de poder.

Na também chamada sociedade da informação, estamos cercados de uma profusão de palavras e imagens sobre a produção de conhecimento na universidade. Uma das palavras mais fortemente utilizadas é produtividade... Como não poderia deixar de ser, no dizer de Deleuze, citado por Pelbart (1993, p. 54): "[...] estamos cercados por todos os lados de uma quantidade demente de palavras e imagens, e seria preciso formar como que vacúolos (a

expressão é de Guattari, se não me engano), vacúolos de silêncio para que algo merecesse enfim ser dito [...].”

Em um dos vacúolos de silêncio que se pôde formar a minha volta, no processo de leitura das monografias, notei que poucas alunas mencionavam, descreviam ou problematizavam uma experiência vivida (*erfahrung*) na formação acadêmica que, no seu dizer, havia mobilizado a escolha do tema de pesquisa. Pensei, então, que se tratava do uso de um recurso possível para adentrarem na ordem do discurso acadêmico-científico, vez que elas não possuíam experiência prática ou de estudos teóricos acerca do tema em estudo[24]. Imbuída dessa idéia, passei também a pensar que a aprendizagem na prática de pesquisa vincula-se a essas experiências individuais vividas (*erlebnisse*), tornadas coletivas (*erfahrung*) pela narração que ao tocarem as alunas, despertam-nas para problemas de pesquisa, que são, por assim dizer, reinventados, abrindo espaço para a modificação da relação de cada aluna consigo mesma e com o outro. Por isso, defendo a idéia de que o processo de elaboração de uma monografia possibilita, não só a reelaboração do conhecimento produzido ou reproduzido nas práticas de campo da Enfermagem, na medida em que esse é (re)significado, como modifica a experiência de si.

A primeira disciplina de pesquisa oferecida, não só para o curso de Enfermagem, mas para os demais cursos da UEFS, foi Metodologia do Trabalho Científico. Ela foi introduzida no currículo dos cursos de graduação com a própria criação da universidade em 1976, legitimando-se como disciplina nuclear. Pensada pelos professores Cipriano Luckesi, Elói Barreto, José Cosma e Neidson Barbosa do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF) tem, justamente, como eixo a noção de nuclearidade.

> Sua presença no processo universitário significa, para nós, a presença do utópico. Utópico não simplesmente na dimensão do irrealizável, mas sim como dialetização dos momentos de anúncio e denúncia. [...] Anúncio de uma realidade nova, de uma

[24] Salvo raras exceções.

> universidade que queremos construir a serviço do homem. Denúncia do falso existente e latente em muitas práticas que se dizem educativas. [...] (LUCKESI et al., 1987, p. 13-14).

Seu propósito, em consonância com os objetivos da UEFS, era a produção de conhecimento como prática cotidiana:

> [...] é habilitar os alunos para ler criticamente e para produzir conhecimentos; o curso sempre teve um aspecto eminentemente prático. Aprender a fazer fazendo, avaliando o que se faz, retomando o fazer. (LUCKESI et al., 1987, p. 23).

Considero que esse intento perdeu muito da sua força com a chegada de novos professores cujas propostas pedagógicas eram conflitantes com aquelas dos fundadores e as do Colegiado de Enfermagem, em razão de seus interesses e das especificidades que cada um destes segmentos atribuía à disciplina. Informações obtidas de outras professoras das disciplinas de pesquisa dão conta de que as freqüentes críticas de alunas ao enfoque da disciplina Metodologia do Trabalho Científico e uma alegada necessidade de fomentar a produção de conhecimento no âmbito da graduação em Enfermagem levaram o Colegiado a propor a criação de uma disciplina específica, que seria ministrada por professoras do Departamento de Saúde (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 1994).

Tal processo configurou uma luta entre a Comissão de Reforma Curricular e os professores fundadores, que eram historicamente os responsáveis por ministrar a disciplina na UEFS. Em 1994, ano em que foi publicada a Portaria n. 1721/1994 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), estabelecendo um novo currículo mínimo de Enfermagem, que entre outras disposições, incluía a introdução de metodologia da pesquisa entre as disciplinas acadêmicas, o Colegiado de Enfermagem propôs, como parte de um processo de discussão do currículo mínimo vigente que havia se iniciado em todo o País em 1986, uma alteração curricular bastante específica objetivando a criação de uma disciplina de pesquisa, que seria

oferecida no 7º semestre, mantendo Metodologia do Trabalho Científico, disciplina já existente até 1998, quando houve uma ampla reestruturação no currículo.

Criou-se, então, como parte dessa trama de relações de saber e de poder, a disciplina Monografia Aplicada à Enfermagem em 1994.2, através de um processo que visava oferecer uma oportunidade para a aluna vivenciar a pesquisa na área de Enfermagem, bem como despertá-la para a busca de soluções de problemas advindos da prática assistencial, educativa ou administrativa, fundamentadas no método de investigação científica, tendo como principal justificativa a necessidade de posicionamento da futura enfermeira frente aos desafios científicos e tecnológicos impostos às trabalhadoras de saúde (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 1994).

O Colegiado de Enfermagem, declarando uma preocupação com a qualidade da enfermeira formada pela UEFS e os seus possíveis posicionamentos, frente a desafios científicos e tecnológicos do trabalho em saúde na atualidade, ao apresentar a proposta da nova disciplina, estabelece que é preciso oferecer um espaço curricular no qual a aluna possa "vivenciar a pesquisa" e "despertar para a necessidade de busca de soluções" fundamentadas no método de investigação científica (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 1994).

Alguns elementos presentes na justificativa do Colegiado fazem crer que a disciplina encontrava-se atravessada por uma visão instrumental, parecendo haver uma contradição entre a sua concepção como um "lugar de vivências" e o foco da proposta pedagógica: a "busca de soluções fundamentadas no método científico". Essa ênfase reafirma o caráter instrumental da disciplina, colocando como horizonte a instituição de uma racionalidade no âmbito do ensino de Enfermagem, devidamente calcada no método científico.

A partir dessa perspectiva, Monografia Aplicada à Enfermagem corporificou-se como uma disciplina complementar obrigatória do ciclo profissionalizante, inserida no 7º semestre do curso com 60 horas, sendo 30 teóricas e 30 práticas, cuja ementa estabelecia como principal produto a construção de uma monografia, colocando o desafio de se criar um interesse pela prática de pesquisa que possibilitasse superar limites de natureza diversa; entre eles, o tempo. O período de um semestre era muito curto para que as alunas pudessem dar conta de um tema, elaborando um problema, desenvolvendo a pesquisa de campo, com a conseqüente análise de dados e elaboração do relatório final, sob a forma de monografia. Mas elas o faziam.

A relevância de pontuar os obstáculos à produção de conhecimento, representados pelo tempo diz respeito ao fato de que a incidência do poder em um espaço aberto como a universidade se dá pelo controle do tempo, pela submissão dos indivíduos a um certo regime de temporalidade hegemônica (PELBART, 1993), o que é especificado por Marshall[25] (1994, p. 25): "[...] as atividades são divididas em estágios, de forma que habilidades e capacidades particulares possam ser desenvolvidas em um período dado, através de exercícios constantes [...]."

Neste sentido, vale destacar que em 1994 e 1995, primeiros anos em que a disciplina Monografia Aplicada à Enfermagem foi oferecida, houve uma recusa maciça das alunas em elaborar a monografia. Segundo relatos de outras professoras, elas concluíram a disciplina com a entrega de um projeto de pesquisa. Sua forte resistência a tal proposta, no meu entendimento, configura um espaço contraditório de um jogo instável de denúncia e de aderência às tecnologias de dominação que atravessam as práticas pedagógicas, uma vez que essas não estão completamente submetidas ao poder, nem são opostas a ele (FOUCAULT, 2001).

[25] Nesta época era professor da Universidade de Auckland, na Nova Zelândia.

É interessante citar o trabalho de Cunha (1998), ex-aluna de Enfermagem da UEFS, que se ocupou em investigar a percepção de alunas do 8º semestre do curso quanto à elaboração da monografia. Ela comenta que havia uma insatisfação a respeito da elaboração do trabalho monográfico que se expressava não só na sala de aula como nos corredores.

> Pelo fato de ser exigido no 7º semestre, juntamente com três disciplinas que possuem extensas cargas horárias, dificultando/impossibilitando o aluno a dedicar-se a referida disciplina [Monografia Aplicada à Enfermagem], repercutindo assim no seu processo de aprendizagem. Dessa forma passa a ser encarado como uma exigência, ou – muitas vezes – empecilho para a conclusão do curso de Enfermagem. (CUNHA, 1998, p. 2-3).

Cumpre reconhecer que em disciplinas como as de pesquisa, os mecanismos de regulação e de controle assumem um caráter difuso, uma vez que se encontram dispersos em múltiplas redes de relações de saber, de verdade e de poder, nas quais se articulam os sujeitos envolvidos na prática de pesquisa. Seus efeitos, no entanto, se fazem sentir nas monografias. Pode-se considerar que o ato de elaborar uma monografia revela o engajamento ativo das alunas na prática de pesquisa, subvertendo sua dimensão instrumental e superando a idéia de que se cumpre apenas mais uma tarefa acadêmica. No entanto, tal engajamento pode significar uma aderência irrestrita aos propósitos da disciplina, ou não. No que se refere às experiências pessoais e acadêmicas, elas ocupam lugares diferenciados nas monografias: enquanto algumas alunas fazem uma simples menção a elas, outras se detêm na sua descrição ou se ocupam em sua problematização e, muitas mantêm silêncio, em torno delas, evidenciando formas diversificadas de inserção na ordem do discurso acadêmico-científico da Enfermagem na UEFS.

A meu ver, a criação da disciplina Monografia Aplicada à Enfermagem, cujo objetivo principal era a realização de uma pesquisa pela aluna, constituiu-se numa estratégia que permitiu a consolidação de uma experiência cooperativa de produção de conhecimento, que, ao envolver as professoras responsáveis, alunas e orientadoras, possibilitou não só uma

ampliação do espaço destinado às disciplinas de pesquisa no currículo, mas uma mudança na própria concepção do que é pesquisar, no sentido de despertar um gosto pela investigação, minimamente.

A disciplina Monografia Aplicada à Enfermagem, integrante do currículo aprovado em 1976, foi oferecida de 1994 a 2000.2, sendo substituída por três disciplinas assim distribuídas: Metodologia da Pesquisa em Saúde I (45 horas), Metodologia da Pesquisa em Saúde II (45 horas) e Pesquisa em Saúde (30 horas), oferecidas, respectivamente, nos 2º, 7º e 8º semestres, de 1998.1 a 2004.1, o que significou, além de outros ganhos, uma possibilidade de maior convivência com a prática de pesquisa ao longo do curso, pois o período de elaboração da monografia passou de um para dois semestres – começa no 7º e encerra no 8º –. Posteriormente, houve uma reformulação curricular, efetivando-se uma redução na carga horária das disciplinas e o remanejamento de Pesquisa em Saúde para o 9° semestre. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 1994, 2002, 2004).

Tais mudanças revelam certo dinamismo acadêmico, em termos da construção de estratégias curriculares que contemplem as propostas emergentes de seminários e oficinas dedicados às questões didático-pedagógicas, realizados sistematicamente pelo Colegiado de Enfermagem. Um dos deslocamentos fundamentais reside no fato de que as disciplinas deixam de ser os únicos componentes curriculares, com a introdução das chamadas atividades complementares, representadas pelos seminários temáticos e oficinas pedagógicas, dentre outros.

Esse é um importante deslocamento no currículo e diz respeito ao fato de que as disciplinas obrigatórias, hoje, são apenas um componente curricular – ainda hegemônico, é sabido – ao lado dos seminários temáticos, das disciplinas optativas, das oficinas pedagógicas e outras práticas extracurriculares, definidas como atividades complementares. Outros desafios a serem enfrentados dizem respeito a uma revisão das concepções de realidade, de

ciência, de pesquisa com as quais vimos trabalhando. Elas não só são múltiplas e mutantes, como requerem uma ênfase na partilha de saberes e o investimento nas participantes dos processos de ensinar e de aprender, pelo envolvimento, pela afetividade e pela convivência.

Diria mais. A prática de pesquisa provoca um movimento no currículo no qual produzem-se narrativas que põem em evidência a vida cotidiana das alunas de Enfermagem nos campos das práticas de saúde e na universidade, ao tempo em que nos remete a questões significativas acerca da formação, mais precisamente aos entendimentos acerca desta formação.

Bastos (2000), ex-aluno do curso de Enfermagem da UEFS, investigou em sua monografia a motivação das alunas do curso para participarem de atividades de produção de conhecimento – pesquisa e extensão, após cursarem a disciplina Metodologia da Pesquisa em Saúde I, identificando as facilidades e dificuldades para tal. Ele selecionou uma amostra de 36 alunas do 5º e 6º semestres das primeiras turmas a cursar o então 'currículo novo', obtendo os seguintes resultados:

- Quando questionadas sobre a inserção da disciplina em foco no currículo 91,7% consideraram que havia sido válida;
- Quanto à motivação para participarem de atividades de pesquisa 58,3% disseram estar estimuladas;
- No que se refere à facilidade para a realização de pesquisas, estas não foram citadas por nenhuma das participantes do estudo.

Entre as dificuldades citadas destacam-se:

- O número insuficiente de bolsas de iniciação científica com (30,5%);
- A pouca divulgação dos projetos do Departamento de Saúde (19,4%);
- O número reduzido de projetos (17,7%);

- A existência de afinidade entre professora e aluna pleiteante à bolsa como critério de seleção (16,3%);
- A falta de tempo, devido à extensão da carga horária do currículo (11,3%).

Vivida, inicialmente, como um processo pouco sistematizado, a produção de conhecimento nas disciplinas de pesquisa do curso de graduação em Enfermagem da UEFS passou por um reordenamento à medida que foram criados os Núcleos de Pesquisa do Departamento de Saúde, nos quais as alunas se inserem na condição de bolsistas ou voluntárias; temas da 'moda' são descobertos e algumas das monografias passam a ser usadas como modelos.

Um dos riscos em que incorremos é o da serialização das pesquisas. Evidentemente, sabemos que esse é o propósito mesmo de certos programas de produção de conhecimento, pois possibilitaria a sua acumulação, ampliação e generalização e o conseqüente progresso de uma ciência una.

O trabalho em parceria com o Colegiado do Curso, com as professoras orientadoras das Áreas de Conhecimento do curso de Graduação em Enfermagem, até de outros cursos do Departamento de Saúde (DSAU), como o de Educação Física e de outros Departamentos como os de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF) e de Tecnologia (DTEC), vem criando certa efervescência em torno da prática de pesquisa, não apenas no *Campus* Universitário, mas nas próprias instituições de saúde e entre pessoas e coletivos investigados.

Advogo que as disciplinas de pesquisa desempenham um papel estratégico na formação da enfermeira, tanto pela experiência de construção coletiva de conhecimento quanto pelo exercício da capacidade de aprender, reaprender, desaprender e (re)significar continuamente o conhecimento antigo/novo.

Tal exercício passa pelo seguinte eixo de argumentação: as disciplinas de pesquisa são um *locus* privilegiado da produção de conhecimento, tendo em vista a centralidade da

graduação como espaço de formação e produção de conhecimento na universidade brasileira. Entretanto, não se trata de defender a "indissociabilidade ensino-pesquisa", muito mais dita do que vivida. A relação ensino-pesquisa não é natural, é sim, uma construção social e cultural sujeita a variações provocadas, grandemente, por uma vontade política que se ajusta ou que reage criativamente às imposições de agentes econômicos e de organismos internacionais que atendem a outros interesses em jogo no campo científico. Interessa-me tomar a pesquisa, no sentido *lato*, como uma dimensão vivificada do ensino de Enfermagem que privilegia a produção coletiva de conhecimento. Tal caminho passa pela necessária integração entre ensino, pesquisa, cuidado e gerência, o que fazemos em alguma medida no curso de Enfermagem da UEFS, no processo de construção de um currículo que se define e redefine continuamente em relação com o contexto socioeconômico, político e cultural.

7 PONTO DE CHEGADA – UM SABER QUE SE PRODUZ EM TRÂNSITO

> [...] todo viajante busca abrir caminho novo, desvendar o desconhecido, alcançar a surpresa ou o deslumbramento. A rigor, cada viajante abre seu caminho, não só quando desbrava o desconhecido, mas inclusive quando redesenha o conhecido [...]. (IANNI, 2000, p. 29).

Cheguei a uma zona de instabilidade que se balança pela corda bamba de uma dupla tentativa – o desbravamento do desconhecido e o redesenho do conhecido, envolvido na análise do *corpus*.

Nessa corda bamba, caracterizei elementos recorrentes – os enunciados que se encontram sob as experiências pessoais e acadêmicas problematizadas pelas alunas, salientando que essas não surgem de modo natural nem espontâneo nas monografias, mas são indicativos de sua implicação nas dimensões existencial, psico-afetiva e das referências profissionais na relação com o tema investigado, a partir de um acontecimento prévio ou concomitante com o processo de elaboração das monografias a que as experiências (*erfahrung*) remetem.

Ao invés de defender a idéia de que as experiências evocadas ou narradas pelas alunas que estão se iniciando no exercício da Enfermagem são as razões reais das pesquisas realizadas, advogo que ao comporem a justificativa da monografia, lançando mão de uma experiência vivida, buscam mais do que demarcar uma posição no campo acadêmico. Talvez se trate uma resposta à incidência do poder sobre seus corpos ou até de uma transgressão. Até porque estou de acordo com Feyerabend (1985, p. 19) quando diz: "[...] os acontecimentos que suscitam a escolha do objeto são mais ricos, mais variados e multiformes, mais vivos e sutis [...] do que o melhor historiador e o melhor metodologista poderiam imaginar. "

Além disso, na perspectiva foucaultiana, o sujeito dos discursos é um lugar de dispersão e descontinuidade, querendo enfatizar que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, responsável pela elaboração de um ato de fala individual; ao contrário, ele não é a fonte, não é a origem do sentido de seu dizer (FOUCAULT, 2002).

São, sim, também, discursos cuidadosamente inscritos em exigências de poder uma vez que as experiências evocadas e narradas devem estar inseridas em um campo de racionalidade para se tornarem pesquisáveis. Eles evidenciam formas de hegemonia de discursos reconhecidos como verdadeiros. Não basta dizer: "vivi uma experiência no campo das práticas que me tocou e por isso desejo pesquisá-la". Até porque se deve obedecer a uma fórmula pela qual alguém diz que viveu algo que corresponde a um relevante problema de saúde da população feirense, o que poderia ser confirmado fazendo citações de fragmentos encontrados em grande parte das monografias elaboradas no período de 1996.1 a 2000.2. Por meio desse tipo de operações, as questões de pesquisa são tematizadas e problematizadas. Questões que não preexistem ao discurso acadêmico-científico, ao contrário, são constituídas por ele. O dizer das alunas, o fio de suas idéias – o intradiscurso, é atravessado por idéias, crenças e valores que fazem parte de nossa memória histórica e social – o interdiscurso, ou seja, o exterior do discurso.

Por tal razão, creio que a análise das experiências vividas e narradas (*erfahrung*) nas nove monografias que constituíram o *corpus* possibilita pensar as formas de inserção das alunas no cotidiano, seja na universidade, nas instituições de saúde e em outros lugares de cuidado nos quais elas se iniciam, aprendem e exercitam a Enfermagem e as lutas que se dão em tais lugares pela afirmação, manutenção e transformação da identidade.

Reafirmo que a prática de pesquisa é uma modalidade, entre outras, de realização de um dispositivo pedagógico que visa à produção acadêmica e está, portanto, investida de relações de saber e de poder que circulam nas relações entre as professoras das disciplinas de

pesquisa, as orientadoras e as demais participantes da comunidade acadêmica e das instituições de saúde envolvidas com o ensino, a pesquisa, o cuidado de Enfermagem e a gerência. Uma questão fundamental para reflexão é: como as posições discursivas são produzidas e ocupadas pelas alunas no interior das práticas pedagógicas?

As narrativas das alunas dão conta de impressões, sentimentos, idéias e valores que remetem às condições de escolha do tema de pesquisa e às trajetórias seguidas no processo de elaboração do problema investigado nas monografias que constituíram o *corpus*.

Ao examinar as diferentes posições discursivas que a aluna ocupa diante de um problema de pesquisa, encontro um sujeito que observa, percebe, contempla, constata, afirma, descreve, ensina, avalia, sugere, indaga, opina, escolhe, decide, obedece, vaticina, reclama, realiza, nomeia e classifica a partir de uma posição na cadeia discursiva. Encontro nas brechas do discurso uma aluna-pesquisadora implicada, e que por isso mesmo propõe-se a lidar com os efeitos de sua presença no texto monográfico. É pela prática da autovigilância contínua da própria escrita, que busca maneiras de não se expor em alguns momentos, na tentativa de manter a objetividade, o que se encontra em consonância com certas concepções de ciência e de pesquisa que referenciam as disciplinas acadêmicas e não deixa de ser um efeito muito particular e concreto do poder disciplinar no discurso acadêmico-científico. A aluna é interpelada a assumir um lugar do sujeito que corrobora com o discurso acadêmico-científico o qual estrutura o currículo, mais precisamente, a aprender a perfilar-se como um sujeito autônomo, consciente, crítico e reflexivo.

Entretanto, a representação é ativa e produtiva em múltiplos sentidos. Como estratégia discursiva, ela fabrica os objetos dos quais fala. É na representação que o visível se torna dizível. A representação deriva do pós-estruturalismo e como um sistema de significação, diz respeito a uma construção do real e, conseqüentemente, de uma forma de atribuição de sentido.

Considero que, ao discutirem as suas experiências (*erfahrung*), ao narrá-las detendo-se nas circunstâncias pelas quais passaram a se interessar pelo tema, buscando explicitar a que inquietações o problema responde, as alunas constroem uma possibilidade de percurso de pesquisa ligada às suas experiências de formação – à sua história de vida. Um percurso diverso daquele mais comumente encontrado no arquivo. Por isso mesmo, escrevendo a partir de algo que as mobiliza, elas também podem livrar-se da imposição de certos padrões de narração preconizados para os textos acadêmico-científicos, escapando à captura da subjetividade pelo instituído. Tais padrões de narração vão desde a obediência ao modelo de estruturação das monografias que contempla uma introdução, a revisão de literatura, a metodologia, a discussão dos resultados e uma conclusão, oferecidos pelos manuais de metodologia da pesquisa, até ao não uso da primeira pessoa do singular, passando pelo cuidado em relação às palavras ditas ambíguas, à polissemia e outras tantas regras que irão limitar a liberdade da enunciadora, entre outros efeitos.

Nas suas falas, as alunas, cujos codinomes são: Esmeraldina, Leônia, Melânia, Zoé, Ipásia, Zenóbia, Armila, Trude e Eudóxia, se posicionam como mulheres, mães e militante do movimento estudantil. Elas reivindicam um espaço para poder conciliar seus diversos papéis sociais no cotidiano.

Leônia, atuando como vice-presidente do Diretório Acadêmico de Enfermagem na gestão 1997-1998, diz ter percebido a inexpressiva participação das demais alunas de Enfermagem no movimento estudantil da UEFS, o que a levou a investigar como se dava a participação da aluna nesse movimento. Partiu do pressuposto de que "*o descrédito, a falta de compromisso e de ideais políticos das estudantes de Enfermagem*" dificultavam a sua participação no movimento estudantil da UEFS, o que se daria em razão da Enfermagem ser uma profissão constituída por mulheres que ao longo da história foram afastadas de ideais

políticos e dedicaram-se a desempenhar ações de cuidado. O que se encontraria de acordo com uma presumida "docilidade e fragilidade" feminina.

> *Parte-se do pressuposto que o descrédito, a falta de compromisso e de ideais políticos dos estudantes de enfermagem, dificultam a sua participação no Movimento Estudantil da UEFS em função de ser a enfermagem uma profissão constituída por mulheres que ao longo da historia foram afastadas de ideais políticos, desempenhando de acordo com sua docilidade e fragilidade, a tarefa do cuidado. Alem de que a pouca permanência do estudante de enfermagem no Campus universitário em função da estruturação curricular com a distribuição de horários das disciplinas e dos estágios curriculares obrigatórios não permite ao estudante de enfermagem ser o estudante que vive em cantinas, biblioteca, DCE e DA`s como também a própria desarticulação e inexpressividade do Movimento Estudantil da Universidade de Feira de Santana, nos últimos tempos.* (LEÔNIA).

Leônia reivindica um lugar de fala, buscando marcar uma posição já no início de sua escrita. E fala como aluna militante do movimento estudantil da UEFS, posicionando-se como portadora de atributos que a qualificam como possuidora de consciência crítica. Encontrar-se-ia, desse modo, em uma posição oposta a das alunas de Enfermagem que não participam do movimento estudantil e que não o fazem, supõe, por sua condição feminina, pela qual se entregam ao ideal de cuidar e gerenciar. Esse discurso é reproduzido pela aluna-mulher na constituição de suas práticas, na sua própria constituição como mulher. Observo o confronto entre as demandas do currículo e o desejo desta aluna de poder participar do movimento estudantil, assim como de conviver nos espaços de lazer existentes no *campus* da UEFS.

Deste ponto de vista, além de serem historicamente assujeitadas por sua condição feminina, as alunas também o são pela impossibilidade de gerenciar o uso de seu tempo, pelo fato do curso de graduação em Enfermagem estar estruturado em turno integral.

Nos excertos seguintes, as alunas-mães Zoé e Ipásia relatam as limitações enfrentadas no seu cotidiano, para conciliar as demandas acadêmicas com aquelas relativas à maternidade e poderem exercer o direito ao exercício domiciliar e à amamentação de seus filhos de zero a dois anos, conforme preconizado pelo Ministério da Saúde e apoiado e

disseminado pelos cursos de Enfermagem de um modo geral, e pelo curso da UEFS, em particular.

Zoé investigou as dificuldades de alunas de Enfermagem, que se tornam mães durante a graduação, encontram para conciliar seu curso com a amamentação de seus bebês.

Conforme seu relato, o interesse pelo tema surgiu a partir de sua própria experiência como aluna-mãe, e da observação do cotidiano de outras alunas-mães, quando percebeu que o cumprimento de suas atividades acadêmicas exigia que deixassem seus bebês aos cuidados de terceiros e passassem a introduzir outros alimentos em substituição ao leite materno antes do período desejado. Para ela, as *"[...] as mães-estudantes na universidade, que optam pela maternidade também apresentam dificuldades para conciliar seu curso de graduação com a amamentação de seus filhos"*.

O tema aponta para o fato de que, além do ideal de cuidar e de gerenciar, a mulher, aluna e mãe, encontra-se inserida em um processo de lutas para conciliar uma diversidade de papéis sociais na construção de suas identidades de gênero e profissional. Identidades produzidas, (re)significadas e colocadas em circulação na sociedade brasileira contemporânea. Identidades contraditórias, muitas vezes, que se deslocam continuamente.

Não poderia me furtar a dizer que o estímulo à disciplina, ao controle, à obediência e à docilidade justificam ou subordinam o lugar da mulher na sociedade.

Zoé expõe as razões pelas quais se identifica com a posição de mãe. Nesse momento de sua vida prevalece sua identidade de mãe e lactante pelo valor que tem essa experiência na sua vida familiar, embora se dê em um cruzamento difícil com sua identidade de aluna de Enfermagem, correndo riscos de ser subsumida por esta.

> *[...] A observação informal das mães-estudantes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) aponta que algumas realizam a retirada do leite para estocar em casa ou introduzem outro alimento para suplementar a nutrição do bebê. Muitas delas, terminam por proporcionar uma diminuição no tempo de aleitamento ou um desmame precoce.* (ZOÉ).

Paradoxalmente, nas práticas de campo de disciplinas da Área de Atenção à Saúde da Mulher, Criança e Adolescente, as alunas deverão orientar e informar a gestantes e puérperas quanto ao valor nutricional do leite materno, como o mais completo alimento infantil e do aleitamento como facilitador do vínculo afetivo na relação entre a mãe e o bebê.

Meyer (2003, p. 1), analisando a pedagogia engendrada pela teia discursiva e pela trama de poderes que atravessa o programa de aleitamento materno, considera que essa produz

> [...] corpos e identidades de mulheres e mães em que são retomados elementos importantes de representações produzidas nos séculos XVIII e XIX, nas culturas ocidentais, ao mesmo tempo tal pedagogia inscreve, no feminino e na maternidade, atributos relacionados com a resolução de uma vasta gama de problemas que as sociedades globalizadas não conseguem resolver.

Cita problemas como a fome, a mortalidade infantil no primeiro ano de vida, a violência contra a criança, a criminalidade juvenil, a evasão e o fracasso escolar. Devido ao peso dado ao aleitamento materno em nossa cultura, cujo valor acaba por ser representado como algo da ordem do incomensurável, é possível considerar a pertinência das questões levantadas por Meyer (2003). Seu aprofundamento, no entanto, foge ao alcance desta pesquisa.

Ipásia investigou as transformações que ocorrem com alunas de Enfermagem da UEFS, ao se tornarem mães no decorrer de sua formação acadêmica e terem filhos na faixa de zero a dois anos. Considera que o interesse pelo tema surgiu quando começou a observar as dificuldades das mães em conciliar o tempo de cuidar do bebê e de realização de outras atividades do cotidiano. Tal observação foi reforçada pela experiência pessoal de haver engravidado e parido durante a graduação. Para ela, a universidade não oferece meios que garantam a permanência da puérpera em casa, pelos menos, durante o período que outras alunas-mães de outros cursos têm assegurado pela Lei do Exercício Domiciliar. *"Para as*

estudantes do curso de enfermagem, ficar em casa não é possível, sem que sejam prejudicadas ao se ausentarem do campo de práticas atrasando o curso [....]"

No processo de formação em Enfermagem, os corpos das mulheres-mães devem ser corpos adaptáveis e flexíveis, além de obedientes, submissos e dóceis, o que fará com que se moldem não só às formas de ser alunas que estão disponíveis na universidade, mas também com que se dobrem aos modos de ser mães-lactantes que acabam por lhes ser imputados.

Os corpos das alunas são alvo do poder disciplinar na medida em que são manipulados, modelados, treinados, que obedecem, respondem, tornam-se úteis ou têm suas forças multiplicadas (FOUCAULT, 1986).

Entretanto, elas resistem, e a resistência é um indicativo da positividade do poder, de sua produtividade:

> *Na maioria das vezes, alterei minha maneira de perceber o mundo. Passei a ter uma preocupação maior com o que se passa nele e alimentei o sonho de torná-lo perfeito. Comecei a repensar atitudes e decisões e minhas prioridades passam a ser outras; para garantir a segurança da minha filha tornei-me maleável, aprendi a buscar respostas e a procurar ajuda*. (IPÁSIA).

Uma resistência, muitas vezes, em que passa a ter maior domínio sobre o próprio corpo em termos de utilidade e de inteligibilidade, de sua produtividade.

As situações narradas por Zoé e Ipásia podem ser tomadas como manifestações exemplares das transformações na paisagem cultural e social da aluna assexuada, inteiramente devotada ao curso e sem vida própria. As alunas submetem-se, conformam-se, resignam-se, amoldam-se e ajustam-se às diferentes situações de aprendizagem. Indago-me se apresentam ou não outras formas de resistência, mas posso afirmar que o fazem pela narração.

A aluna é mobilizada também por temas com forte apelo existencial, religioso, cultural e social como a morte. E deverá pôr em ação todas as suas capacidades, de forma a mostrar-se duplamente eficiente – tecnicamente – no preparo do corpo do outro e do próprio

corpo, mantendo sob controle suas emoções, disciplinando-as. Esse autodomínio deverá ser ensinado mediante o chamado preparo psicológico como pontua Esmeraldina, pois *"até o momento as disciplinas do currículo antigo, que ora cursamos, não preencheram as necessidades dos discentes, no que tange a um preparo psicológico para lidar com a morte de um paciente sob seus cuidados [...]*."

Tal preparo dividia-se em fisiológico e psicológico, de modo que, *"[...] no currículo antigo, os discentes foram e são preparados para assistir os pacientes terminais apenas fisicamente, atendendo suas necessidades biológicas"*. (ESMERALDINA).

Ainda que o chamado preparo psicológico não se realize, ao ser enunciado, ele é deslocado do espaço de invisibilidade para o âmbito da visibilidade.

Esses excertos remetem às seguintes questões: como são cuidados os corpos que se aplicam à aprendizagem do cuidar? Como podemos operar com o cuidado na Enfermagem com base na separação corpo e mente? Suponho que a radical diferença entre os processos de ensinar e aprender demanda um preparo dos corpos inteiros de alunas e professoras para poderem deparar-se com as perdas diárias, ou quase diárias, de pacientes sob os seus cuidados. Esse preparo seria mediado pelo acolhimento dessa "prova de fogo" de nossa cultura, representada pelo desafio de lidar com a morte. O chamado preparo psicológico poderia então, ser deslocado do espaço da invisibilidade para o âmbito da visibilidade. Nesse processo, a morte poderia, quem sabe, ser desnaturalizada, problematizando-se a dicotomia vida x morte e desfazendo-se a aparente inércia de corpos vivos diante de corpos inertes de pacientes mortos.

As experiências discutidas são também um lugar de afirmação do eu empírico como aquele que é portador de verdades científicas. Neste caso, a voz professoral, em certos momentos, fala na voz das alunas, em conformidade com alguns elementos do ideário que

referencia o curso de Enfermagem da UEFS, onde ressoa a voz institucional disponível nos documentos oficiais que compõem o currículo, por exemplo.

Assim, estrutura-se um modo particular de uso da linguagem acadêmico-científica, pondo-se em prática uma gramática que possibilita dizer coisas consideradas relevantes, segundo critérios dessa ou daquela disciplina. Por essa via, somos colocados em contato com as verdades que tal ou qual discurso pensa produzir sobre a Enfermagem, sobre o sistema de saúde, o paciente, entre outros temas quase-obrigatórios nas monografias. Insisto que os discursos da Enfermagem são moldados por relações de poder e de saber, chamando a atenção para os efeitos construtivos que tais discursos exercem sobre as identidades, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença disponíveis na universidade, nas instituições de saúde e outros lugares de cuidado em Feira de Santana.

Zenóbia investigou como se dá a prática de supervisão pela enfermeira que atua na gerência, em unidades de saúde. No excerto abaixo, mediante a reprodução de preconceitos, por um apelo à teoria e também ao senso comum articulam-se mecanismos de legitimação da identidade da aluna de Enfermagem em oposição a uma deslegitimação da identidade e das práticas da enfermeira que atua na assistência, pelo uso de uma linguagem que objetiva essa última em um lugar de não-saber. Pela recorrência a tipos de julgamentos presos a enfoques objetivantes, o outro é exposto e fixado a uma identidade aleatória.

> *Nos períodos em que realizei as práticas exigidas para a formação do enfermeiro, deparei-me com profissionais omissos, que não visitavam os clientes pelos quais eram responsáveis, e, ficavam conversando de forma descompromissada com outros profissionais. Enquanto isso, aprendia na academia, as Teorias de Enfermagem e a olhar o cliente como um todo, com suas singularidades, hábitos, costumes, cultura, enfim, a olhá-lo holisticamente.* (ZENÓBIA).

Por meio de um jogo de opostos – EU/não-eu, compromisso/descompromisso, fragmentação do cuidado/cuidado holístico – aquilo que é não desejável passa a ser um atributo do outro, depositado no outro e visa marcar, fixar as diferenças. Revelando um EU

idealizado, em um jogo marcado pelo sistema de oposições EU/não-eu, Zenóbia busca afirmar sua identidade no processo de escrita: o seu desejo é tornar-se enfermeira, mas não aquela que vê na prática.

Entretanto, não podemos postular uma identidade acabada, mas tão somente trabalhar com a hipótese de que há momentos de identificação em movimento constante e em constante transformação no discurso (CORACINI, 2003).

Por meio da identificação, muitas vezes, as alunas constroem seus EUS e suas identidades em relação às características postas à sua disposição pelo currículo, na medida em que os objetivos da formação são adotados e aceitos. A objetivação da enfermeira assistencial evidencia um processo de identificação que funciona pela lógica de um sistema de oposições, no qual o EU, no sentido da identidade idealizada, opõe-se ao que não é o mesmo – a ipseidade. Nesse sistema, mostra-se uma identidade presa a um sistema binário eu/outro, visando demarcar fronteiras em um processo que remete às lutas por fixar e manter identidades, presentes desde a origem da Enfermagem moderna. Estas lutas persistem e são atualizadas entre as diversas categorias profissionais da equipe de Enfermagem e de saúde, sob o modo de produção capitalista, por meio de mecanismos como a separação, distinção e classificação das profissionais, o que supõe e reafirma relações de poder.

A esse respeito, reporto a autores como Stuart Hall (2001) e Tomaz Tadeu da Silva (2000), pois estes consideram que as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. As identidades trazem sempre o traço da diferença, sendo essa crucial no processo de construção das posições de identidade, uma vez que se caracteriza por ser relacional.

Além desse aspecto, a identidade, que é construída na prática discursiva, resulta em parte da memória histórica e social descontínua e dispersa nos textos monográficos e outros que compõem a literatura da Enfermagem. Por isso mesmo, ela não é algo definitivo e

acabado. Existem sim, práticas de subjetivação que produzem identidades marcadas pela indeterminação e pela instabilidade e estão ligadas a estruturas narrativas, por isso a identidade é um processo em constante mutação. Talvez seja por essa razão que o enunciado anterior de Zenóbia seja seguido por esse:

> *Felizmente, em momentos posteriores, vi enfermeiros atuando junto aos clientes mais graves e fazendo observação dos demais, atendendo-os em casos de graves intercorrências que exigiam a sua intervenção. Por vezes, notei-os observando os demais membros da equipe de enfermagem, dando-lhes algumas orientações que se faziam necessárias, requisitando-os para solucionar problemas, em relação às visitas e falta de recursos materiais, sendo estes, resolvidos conforme suas solicitações.* (ZENÓBIA).

A observação da atuação das enfermeiras, a avaliação de suas práticas, configuram um tipo de exame pelo qual a prática realizada por elas é confirmada por encontrar-se em conformidade com os ideais da aluna de que a supervisão é um *"[...] instrumento capaz de propiciar a reflexão sobre as práticas sanitárias, fornecendo caminhos para mudança das mesmas".* (ZENÓBIA).

O saber está sempre atrelado ao poder, e na microprática de uma instituição hospitalar na qual se realizam práticas de ensino clínico vemos o saber médico e da Enfermagem se articulando ao poder disciplinar, normalizador, cujo alvo não se limita às pacientes, mas também às alunas e à equipe de saúde, cujas técnicas servem como instrumento essencial na realização de seus fins institucionais determinados.

No enunciado a seguir, Armila fala de um lugar no qual foi objetivada pela apropriação e justificação do discurso institucional. Um efeito do poder consiste justamente na objetivação dos sujeitos pela determinação da sua conduta e sujeição a determinados fins. E essas objetivações são correlatas das práticas pedagógicas, efetivamente colocadas em ação, nas quais se faz um apelo à tomada de consciência dos próprios sentimentos como requisito fundamental da qualidade da assistência. Uma assistência que se pretende seja voltada à totalidade das pacientes e pautada nos princípios da igualdade, sem considerar as diferenças

em razão de categorias como naturalidade, sexo, gênero, classe social, geração, etnia, trajetória de vida ou formas de inserção social.

> *Os profissionais de saúde, especialmente de enfermagem, devem ter compromisso e responsabilidade em proporcionar uma assistência de qualidade a todos os clientes, independente da inserção ou conduta social, diagnóstico ou prognóstico. Estar consciente dos seus próprios sentimentos diante de diversas situações e admiti-los e o primeiro passo para a promoção de qualidade assistencial.* (ARMILA, grifo meu).

A aluna é levada a acreditar que as necessidades da paciente estão em primeiro lugar, sempre, e que, conseqüentemente, o seu bem-estar é secundário. Parece haver uma crença de que a disseminação de tais idéias é necessária, a fim de conduzir a aluna a uma atitude de compromisso e responsabilidade.

O autoconhecimento proposto se configura como um trabalho de inculcação pelo qual se deve agir sobre os próprios sentimentos, ordenando-os e disciplinando-os, o que se aproxima do que Foucault define como uma tecnologia de si. E é um recurso do qual a aluna deve lançar mão para o exercício da Enfermagem, realizando determinadas operações em seus próprios corpos, em seus pensamentos, nas suas disposições, desejos e conduta.

Também pelo recurso à identificação, opera-se uma clara distinção entre universidade e instituições de saúde e outros lugares do cuidado. A universidade, respaldada pela ciência, é representada como um lugar de saber, enquanto as instituições de saúde e as profissionais que atuam nelas representariam um lugar de não-saber. Tais representações não apenas expressam formas pelas quais a aluna de Enfermagem dá significado ao mundo da saúde, do cuidado de Enfermagem e da gerência, como constituem verdadeiros sistemas que demarcam uma maneira particular de ver o mundo. Esses sistemas de representação, essas *epistémes* produzem significados e dão sentidos a nossas experiências e a nossa identidade.

Por outro lado, como o disse, a prática de pesquisa possibilita que as alunas voltem o olhar para si mesmas, mediante a problematização de suas experiências de formação.

Mostrando seus posicionamentos, elas põem em evidência o seu investimento acadêmico-científico e firmam uma posição distanciada da imagem da pesquisadora preconizada pela ciência normal[26] – impassível e neutra –. Se não na forma da escrita, certamente nos temas dessas monografias, porque elas também reagem, resistem e se contrapõem às forças que visam a sua sujeição e dominação.

A prática de pesquisa funciona, então, como um dispositivo pedagógico que implica em visibilidade e enunciados marcadores. Ao iniciar a escrita de sua monografia, a aluna vai buscar formas legítimas de narrar a experiência que a mobilizou, instituindo práticas de dizer. Esse dizer, objeto de nossa análise, inversamente, remete aos dispositivos dos quais emergiu e realizou-se a monografia. É aí que opera o "diz-se" de que nos fala Foucault. Entendo que este "diz-se", pode referir-se, no caso desta pesquisa, não só aos modos como as alunas se apropriam de noções, conceitos, métodos e técnicas de pesquisa, como também aos modos como a própria aluna é dita. Na sua prática discursiva, fala-se uma maneira de ser aluna de Enfermagem. Dizem-se modos de existência da Enfermagem em Feira de Santana.

O discurso pedagógico cria um conjunto de categorias para distinguir a aluna de Enfermagem, especificando sua identidade. O perfil delineado para a aluna no currículo de Enfermagem utiliza termos que supõem algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo. Uma relação consigo mesma que se dá no plano de uma fantasia idiossincrática, preenchida de sentidos trazidos do discurso de servir e cuidar da Enfermagem que fazem parte de nossa memória histórica e social.

Segundo Trude, o seu interesse pela investigação dos Distúrbios Psíquicos Menores (DPM) entre alunas de Enfermagem está relacionado com a própria experiência de ter vivenciado *"conflitos internos e dificuldades de adaptação a várias situações geradoras de sofrimento mental"*. Experiência esta partilhada por muitas de suas colegas. Ao perceber

[26] Refiro-me à ciência normal, entendida na perspectiva kuhniana.

que tais conflitos influenciavam o conjunto das alunas, formulou o seguinte problema de pesquisa: *"[...] quais os fatores de risco para o desenvolvimento de distúrbios psíquicos menores entre estudantes de enfermagem da Universidade Estadual de Feira de Santana?"*

Explica que o interesse pelo tema surgiu de sua própria experiência de situação penosa de aprendizagem:

> *O interesse pelo estudo dos distúrbios psíquicos entre os estudantes de enfermagem surgiu da vivência da autora como aluna do curso de graduação em Enfermagem de diversos conflitos internos e dificuldades de adaptação a várias situações geradoras de sofrimento mental, as quais eram compartilhadas por muitos dos colegas [...] tais conflitos influenciavam não apenas no equilíbrio emocional individual, mas coletivo [...].* (TRUDE).

O cuidado de Enfermagem linear e instrumental desconsidera, por vezes, as dimensões humanas das alunas e as suas vivências. Lunardi (1997) aproxima essa forma de cuidado de um servir que implica em negação e esquecimento de si, dos seus desejos, vontades e aspirações pessoais que parecem não se concretizar, senão na realização e na satisfação do outro.

No decorrer do curso, também vivem experiências agradáveis ao pensarem na contribuição que estão trazendo para a saúde das pessoas.

> *No decorrer do curso de graduação em enfermagem surge uma série de situações agradáveis. Elas decorrem principalmente da satisfação de estar cuidando da saúde das pessoas (e, portanto, contribuindo para a sua felicidade), como também reconhecimento do nosso trabalho pela comunidade. A cada dia, são dados pequenos passos na construção do conhecimento, são feitas novas descobertas quanto à complexidade do organismo humano.* (TRUDE).

O sentimento de gratificação e o reconhecimento funcionam como uma recompensa pelo trabalho realizado.

> Além dos sentidos mais objetivos a enfermeira usa outros subjetivos, concretizados através da sensibilidade e criatividade que é demonstrada quando cuida – quando faz adaptações, quando cria novos modelos ou instrumentos usados no seu trabalho;

> quando se sensibiliza com os problemas do outro, quando usa princípios e metodologias científicas para fazer diagnósticos de saúde, quando usa conhecimentos adquiridos anteriormente para resolver problemas dos clientes. (FIGUEIREDO, 1995, p. 8).

O enunciado anterior de Trude é seguido por este:

> *Aprendemos, desde o início da vida acadêmica a abdicar de uma série de oportunidades que surgem na nossa vida pessoal, em função do curso. A responsabilidade de estar se preparando para ser um profissional comprometido com a vida e a saúde das pessoas nos assusta, mas, ao mesmo tempo, nos impulsiona à dedicação julgada necessária para o desempenho de nossas atividades.* (TRUDE, grifo meu).

Esse entendimento perpassa pela idéia de que aprender Enfermagem é aprender a abdicar de oportunidades da dimensão pessoal da vida, é aprender a arte da renúncia e até assustar-se com o peso da responsabilidade em tornar-se um profissional comprometido com a vida e a saúde das pessoas; é também se acomodar por meio de um processo de interiorização pelo qual incorpora a idéia de que tais exigências afinal servem de impulso para alcançar a dedicação julgada necessária à prática do cuidado. Por meio da lógica instrumental, põe-se em funcionamento um mecanismo de aceitação das regras do jogo pelo qual o discurso institucional é incorporado.

> *Embora existam esses momentos de satisfação, os momentos de sofrimento parecem-nos mais intensos e duradouros. Nos primeiros anos da vida acadêmica, o conteúdo compartimentalizado e distante das disciplinas, exclusivamente teóricas nos priva de descobrir o real contexto da profissão na qual estamos nos inserindo, dificultando também a relação com a prática. Há grande expectativa em descobrir o que a realidade nos reserva, conforme nossas aptidões, além de envolvermo-nos com o trabalho propriamente dito*. (TRUDE).

Assim, o recurso discursivo à enfermeira responsável, comprometida e dedicada, acaba servindo como um apelo à maior produtividade. Por essa gramática, aprende-se o autocontrole, a reflexão como dispositivos que tornem as emoções previsíveis, preveníveis, pois a prática de cuidado – do outro – exige grande equilíbrio, acima de tudo. Aprender Enfermagem, portanto, é aprender o autrocontrole, é, diria, sem exagero, disciplinar as

próprias emoções, freando-as para também poder barrar as emoções do outro. Assim são homogeneizadas, normalizadas, diria.

No curso de Enfermagem, aprende-se mais que o cuidado em si, aprende-se a lidar com o alto nível de exigências para tornar-se enfermeira, pela abnegação, pelo autoconhecimento, pelo autocontrole. Tais exigências passam até a ser justificadas como motivações necessárias ao fazer, por um apelo ao sentimento de altruísmo, assentado nas idéias de eficiência, comprometimento e responsabilidade e tendo em vista o horizonte ideal que se pretende alcançar com as práticas de saúde: a integralidade, o acolhimento e a humanização do cuidado.

As práticas pedagógicas não só constroem um determinado tipo de aluna, como transmitem formas de experiência de si, que Foucault chama de subjetivação. Mas, por mais estáveis, duráveis e semelhantes que pareçam ser as características mencionadas no perfil da enfermeira formada pela UEFS, elas estão em constante movimento nos discursos acadêmico-científicos que circulam na universidade. Argumento, portanto, em favor do caráter construído da identidade da aluna de Enfermagem, que se constitui no entrecruzamento de múltiplos discursos e práticas institucionais, não sendo portadora de uma essência.

Essa aluna que pergunta inquieta-se, incomoda-se é um sujeito dotado de certa experiência de si, considerando-se o resultado do entrecruzamento de tecnologias óticas de auto-reflexão – observar-se, ver-se não só como sujeito das práticas de saúde e de enfermagem, como ver a si mesma, expondo suas inquietações e seus sentimentos –, formas de auto-expressão como se descrever, mecanismos de auto-avaliação – julgar-se – e ações práticas de autocontrole e autotransformação – governar-se – que constituem dispositivos pedagógicos. Autoconstrução, autonomia supõem autogoverno – ser uma aluna capaz de conduzir-se para poder prestar cuidados ao outro. E o autogoverno impõe a aprendizagem do cuidado de si como preocupação ética para poder cuidar de outrem. Paradoxalmente, há

momentos em que parece caber às alunas o esquecimento de si, por meio da abnegação e do altruísmo. O imperativo do autoconhecimento – conhece-te a ti mesmo – parece servir ao obscurecimento do cuida-te a ti mesmo.

No enunciado abaixo, Trude explica como se dá a ação de um desses dispositivos, pelo processo de interiorização do que chama de "normas mentais". Normas que fizeram-na aderir ao discurso institucional.

> *Além da exigência física advinda do tempo corrido entre aulas teóricas e a grande quantidade de disciplinas, parece existir normas mentais, ou seja, cobranças internas do psiquismo de cada estudante, que são consideradas necessárias à manutenção do equilíbrio emocional e ao desempenho de uma boa assistência ao paciente. Estas regras nascem da própria consciência do estudante ou são interiorizadas através das exigências do meio no qual está inserido*. (TRUDE).

Por isso mesmo, a produção da subjetividade no processo de formação em Enfermagem parece depender da elaboração, circulação e consumo de discursos sobre técnicas de autocontrole e outros procedimentos para lidar com as próprias emoções, que se configurariam como tecnologias de si. Mais ainda, tornar-se enfermeira supõe aprender uma gramática cujo apelo à auto-inspeção e à autoconsciência visa maximizar as suas capacidades técnicas e intelectuais produtivas, em outras palavras, as competências. Acredita-se que um agir eficaz supõe julgamentos racionais e científicos, por isso mesmo, isentos de perturbações emocionais.

Eudóxia interessou-se em investigar as emoções vivenciadas por alunas de Enfermagem no campo das práticas, perguntando como as emoções e os sentimentos experimentados por essas alunas influenciavam no desenvolvimento de suas atividades. Ela partiu do entendimento de que as emoções devem ser trabalhadas e avaliadas, *"[...] apesar de reconhecer que na prática não são observadas oportunidades para o desenvolvimento deste trabalho, possibilitando que os estudantes exponham e trabalhem seus sentimentos e emoções."*

Para ela, ser aluna de Enfermagem é assumir grande responsabilidade.

> *[...] Quando analiso a inexperiência no campo, a responsabilidade do cuidar, quanto ao compromisso em oferecer ao cliente um atendimento sério e de qualidade, constato tal afirmativa. Somado a isto está o ambiente em que tudo se processa: o hospital, como campo de prática clínica, local em que o aluno será submetido a avaliações constantes pelo supervisor, pelos profissionais e pelos colegas.* (EUDÓXIA).

O apelo à responsabilidade e ao compromisso com o outro, constantes no discurso institucional, são incorporados ao discurso da aluna, reiterando o discurso da competência técnica que atravessa os enunciados em seu conjunto.

Neste sentido, o ambiente é um elemento chave:

> *Um dos fatores desencadeantes para a formação destes estados afetivos é o ambiente hospitalar que é o local [de processos] mais tênue[s] entre a vida e a morte daqueles que o procuram, exigindo do acadêmico agilidade técnica e de raciocínio. Para o aluno a falta de experiência no campo, a responsabilidade com a vida humana, a avaliação das habilidades técnicas na prática, o relacionamento interpessoal com os colegas, o cliente e os futuros colegas de profissão, são aspectos que provocam uma reação emocional*. (EUDÓXIA).

O hospital é um lugar carregado de significações e é onde se dão algumas das "provas de fogo" do processo de formação. Nesse contexto, a aluna deverá lidar com os seus limites e as suas possibilidades, para atuar nas fronteiras entre a vida e a morte, a saúde e a doença, o cuidado e o descuido, controlando suas emoções, limitando-as para diminuir a experiência de sofrimento no cuidado de corpos doentes.

Também emergem reflexões sobre a escolha profissional.

> *Penso que não é fácil para um jovem fazer uma escolha profissional na sua vida, devido a existência de muitas dúvidas e a falta de maturidade emocional para lidar com isso. Mas, quando, entre estas dúvidas, surge a opção de escolher Ser-Enfermeiro, é preciso avaliar que não é simplesmente cursar quatro anos, formar-se e entrar no mercado de trabalho.* (EUDÓXIA).

Está implícito neste enunciado que a escolha profissional não é simples e exige reflexão sobre a profissão, o ser enfermeira, pois tornar-se enfermeira não é simplesmente

formar-se e entrar no mercado de trabalho. A grande função da enfermeira, como o disse Elisa[27], "[...] é ajudar na construção de um mundo com menos dor. É aliviar a dor física, a dor psíquica, a dor social". (AGUIAR, 1995, p. 65).

Sobre o aprender a ser enfermeira

> *Ser-Enfermeiro vai além disso, há que se incumbir de responsabilidade, compromisso, conhecimento e sobretudo de equilíbrio emocional para trabalhar com situações críticas e estressantes a todo momento. Entretanto, no momento da escolha profissional, não leva-se em conta a tamanha responsabilidade, mas, a idéia de que deve-se ser imparcial, fria diante das situações.* (EUDÓXIA).

Tais valores, continuamente interiorizados, exteriorizam-se dando forma a uma identidade de enfermeira, aparentemente natural; porém, essa é resultante de uma construção histórica e social.

> *Para acompanhar as transformações do sistema de saúde e a agir com competência e autonomia no processo saúde-doença é necessário que os alunos do Curso de graduação em Enfermagem aprendam a lidar com as transformações, principalmente com os sentimentos e emoções e sentimentos vivenciados pelos mesmos.* (EUDÓXIA).

Por exemplo, agir com competência e autonomia exige a aprendizagem de como lidar com seus sentimentos e emoções pondo-os sob controle. Talvez, até tornar-se uma fiscal de si mesma, confrontando-se com a mínima falha no controle dos próprios sentimentos. Pôr sobre controle as emoções, supõe um trabalho sobre o próprio corpo, seu modo de agir, de pensar e seu modo de ser.

Melânia investigou o sentido da supervisão realizada pela professora durante as práticas de campo na ótica de alunas de 5º a 8º semestres do curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Sobre a supervisão, problema investigado, suas colegas lhe relataram:

---

[27] Enfermeira de Santos-SP, sujeito de minha Dissertação de Mestrado.

> *No que se refere à supervisão no campo clínico de prática, relatavam que poucos professores estavam sempre junto ao aluno, auxiliando-o, apoiando-o, contribuindo com atenção indispensável para cada estagiário na hora certa, buscando sempre estabelecer uma relação com o grau de dificuldade apresentado por este, no desempenho de suas funções, com o nível de complexidade da técnica necessária no momento.* (MELÂNIA)

Esses procedimentos têm um poder determinante e até coercitivo sobre o discurso, pois a supervisão, muitas vezes, é um ato ritualizado, onde se põe em ação o exame constante das alunas.

A necessidade da supervisão é inquestionável, só que a aluna deseja acompanhamento, apoio e acolhimento. Como diz Lunardi (1995, p. 152), as alunas "[...] desejam um olhar que lhes dê segurança, espaço para reconhecer o próprio erro, num movimento que entendo como de resistência em busca da autonomia e da não sujeição."

> *A compreensão de que o professor possui função de facilitador/estimulador, isto é, de muito mais do que transmissor de conhecimento e avaliador do processo de aprendizagem, leva-me a questionar a postura do docente frente ao estudante no campo de prática clínica, na qual, esse não aceita justificativas do aluno, impedindo sua liberdade de expressão, de expor suas dificuldades, enfatizando, desta forma, a imposição dos educandos à condição de passividade e subordinação à autoridade do educador.* (MELÂNIA).

Melânia busca explicar como as normas implícitas e explícitas são transformadas em jogos de verdade que operam sobre a aluna, tornando-a passiva, subordinada, em outras palavras, obediente.

A aluna observa que, na prática da supervisão, a autoridade da professora coíbe sua fala, sejam as suas justificativas, seja a exposição de suas dificuldades. Em um processo cuja produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída pelo silenciamento, com a função de escapar de sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996).

No processo de formação em Enfermagem, espera-se que a aluna saiba lidar com seus sentimentos e emoções.

> *Vale ressaltar que do aluno de Enfermagem, espera-se que, ao entrar no campo de prática clínica e trajar-se com a capa branca, deixe no vestiário seus sentimentos e emoções, esquecendo que é "ser humano", assim como a existência de seus problemas para concentrar-se somente nas suas atividades.* (MELÂNIA).

A capa branca é o uniforme que as alunas usam e não é à toa que está revestida de forte simbolismo. Talvez por isso, às vezes, vesti-la perpasse por um ritual que pode representar o esquecimento de si mesma e de suas necessidades para concentrar-se nas de outrem. Pode significar, também, adentrar no ambiente hospitalar investida de um poder para lidar com a vida e a morte, a saúde e a doença, o cuidado e o descuido, ainda que este poder de agenciar as dores dos outros implique num extremo autocontrole.

> *O equilíbrio emocional assume posição importante dentre os requisitos para ser bom aluno. Para que este, aparente ser uma pessoa equilibrada, tem que mostrar-se imparcial diante de qualquer situação vivenciada. O ambiente não deve representar significado algum para o estudante, os estímulos, por esse provocados devem ser neutralizados pela consciência do supervisionado*. (MELÂNIA).

Paradoxalmente, o ambiente é, ou deve ser, fonte de observação, de sistematização, de organização e de cuidados.

A menção à reflexão, tão presente nos enunciados das alunas, supõe um autoconhecimento – ver-se no contexto de práticas de cuidar, de gerenciar – e, realiza-se mediante a utilização de exercícios de atenção em relação a si mesmas e pela construção de certa visão de si mesmas. Principalmente, para poder renunciar a si mesmas.

Já a função de autonomia, por reunir diferentes níveis da vida social, não é algo que parte de programa ou uma axiomática geral que se expressa num nível micropolítico – exatamente, o da produção de subjetividade. Considera-se que a autonomia requer consciência de si, auto-identidade, autoconceito, só que tais termos são tomados como se fossem as características normativas do sujeito formado, com uma identidade plena.

As várias modalidades enunciativas e posições discursivas manifestam a fragmentação do sujeito e sua coerção sob o peso do discurso institucional. Nas posições

ocupadas pelas alunas, pesquisadora, militante do movimento estudantil, mãe e lactante, são marcantes as tensões entre essas diferentes identidades sociais e os modos como são construídas ou negociadas.

De uma maneira mais conclusiva, considero que os enunciados analisados revelam um senso comum acadêmico, ultrapassável ou não, pelo qual as alunas respondem às situações de assujeitamento e às interpelações que lhes são feitas pelo discurso institucional. A identidade das alunas é produzida pelo saber/poder de Enfermagem e reproduzida em seu processo de formação quando nas suas experiências de aprendizagem deparam-se com suas "provas de fogo." Entretanto, se há discursos reguladores da identidade das alunas de Enfermagem, há contra-discursos, estratégias de escape que se configuram na própria prática da pesquisa, como as narrações autobiográficas pelas quais passam a regular sua própria identidade. Nestes termos, trazer as motivações da pesquisa expondo-as, nada mais é do que cumprir uma regra que abre espaço para o uso de experiências das dimensões pessoal e acadêmica como entorno do problema de pesquisa, mediante a problematização daquilo que mobiliza, possibilitando exercerem sua capacidade de resistência, expondo alguns dos processos pelos quais são interpeladas a se constituírem como alunas de Enfermagem.

Creio que as narrativas autobiográficas são o ponto de partida pelo qual a aluna – crítica e reflexiva – inverte o alvo dos interesses corriqueiros na prática da pesquisa, pondo-se a investigar questões que remetem aos seus entendimentos sobre a formação acadêmica, o que faz parte de um jogo no qual o poder disciplinar é barrado. Nem todas as vezes, é claro, pois se trata de um enfrentamento entre diferentes e desiguais forças.

Não é demais lembrar com Deleuze (1988) que a luta pela subjetividade moderna passa por uma resistência às duas formas atuais de sujeição: uma que consiste em nos individualizar de acordo com as exigências do poder, outra que consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade conhecida, bem determinada de uma vez por todas. E essa luta

contra a sujeição e a submissão da subjetividade é cada vez mais freqüente. Por isso, talvez, seja tão premente partilharmos experiências (*erfahrung*) ainda que sejam tão somente experiências das dimensões pessoal e acadêmica que tocaram nove alunas em seu processo de formação – Esmeraldina, Leônia, Melânia, Zoé, Ipásia, Zenóbia, Armila, Trude e Eudóxia.

8 DESEMBARQUE – NOVAS EXPERIÊNCIAS NO ENSINAR E NO APRENDER

> Quem viaja larga muita coisa na estrada. Além do que larga na partida, larga na travessia. Á medida que caminha despoja-se. (IANNI, 2000, p. 30).

Por isso, as novas experiências no ensinar e no aprender querem significar apenas aquilo que se manteve na travessia.

Pensando na contribuição desta pesquisa para a graduação em Enfermagem, defendo a idéia de que ela instaura um modo de produção de conhecimento que valoriza o instante, o contexto local, a experiência e o saber da pesquisadora. Trata-se da pesquisa do aqui e do agora, do momento presente, o que não é de forma alguma um trabalho fácil de fazer. Sendo categorias do saber educar e investigar, passam por ver e falar, e atualizam as categorias do poder. São variáveis que exprimem uma relação de forças ou de poder, constituindo ações sobre ações: incitar, determinar a produzir uma monografia e, assim, produzir conhecimentos. Nessa correlação de forças, o terreno microscópico de um grupo que faz pesquisa pode constituir um exercício pelo qual se criam condições de autonomia, exercendo-se uma crítica que se inscreve no nível da enunciação, tornando visível e dizível aquilo que se mostrava invisível e silencioso, em um movimento no qual a experiência individual (*erlebnisse*) é reinscrita na ordem do discurso, constituindo-se em experiência narrada (*erfahrung*).

Há um enunciado que atravessa a exposição das "provas de fogo" vividas na formação: o que é tornar-se enfermeira na contemporaneidade? A partir dos fragmentos da introdução de nove monografias produzidas no período de 1996.1 a 2000.2, expostos nesta pesquisa, podemos refletir como os modos de agir, pensar, dizer, regular impulsos e desejos

constituem as alunas como iniciantes/aprendentes/exercentes da Enfermagem. Suas identidades "reprimidas" reivindicam o direito de controlar o processo de sua representação.

No que diz respeito às experiências (*erfahrung*) acadêmicas mencionadas, descritas e problematizadas nas monografias, elas nos conduzem às tramas da prática cotidiana da aluna de graduação em Enfermagem nas instituições de saúde de Feira de Santana, mais precisamente, aos seus entendimentos sobre a formação. É, justamente, por esta última condição – a problematização, que a formação profissional da enfermeira da UEFS torna-se objeto de saber. Também por essa via, a aluna crítica ganha existência descolada do perfil identitário que lhe é oferecido, constituindo sua identidade de outra maneira, reagindo às múltiplas formas que o poder disciplinar assume pelas narrações.

Se o tema da pedagogia inspirada pela teoria crítica é a identidade, precisamos discursivizar essa identidade de aluna crítica, reflexiva, autônoma e consciente. Uma aluna que pode adotar uma relação cognoscitiva e prática com sua própria existência.

Como a aluna de Enfermagem se constitui em enfermeira no processo de formação? Sob palavras como perfil, competências e habilidades, identidade, em outras palavras, modos de ser enfermeira, ou melhor, de tornar-se enfermeira vão sendo forjados. Formar-se é praticar um jogo em que se institui tanto modos de ser radicalmente distintos de certos modos de ser de enfermeiras que estão em circulação na prática assistencial e docente como idênticos.

No repertório de experiências acadêmicas e pessoais mencionadas, descritas ou discutidas, encontrei experiências comuns de ser aluna de Enfermagem. O contato e a convivência com um tema na sala de aula e no campo das práticas de saúde, mais que remeter a uma origem do interesse pelo tema investigado, revelam um sujeito tocado por algo, em outras palavras, implicado nas dimensões da afetividade, da existência e estruturo-profissional, imerso nos problemas de pesquisa em saúde e de Enfermagem de seu tempo, que

fala de um lugar do qual não se espera que fale, registrando e recuperando a história miúda do dia-a-dia, reelaborando sentidos histórica e socialmente produzidos sobre o cuidar, sobre a vida acadêmica.

Ainda que tais experiências sejam contingentes, instáveis e dispersas, os enunciados deixaram marcas e rastros que fizeram com que eu reparasse na trama miúda de que se compõe o cotidiano acadêmico. Fizeram com que atentasse para a rede móvel e multifacetada de relações de poder e saber que perpassa as relações intersubjetivas nas quais Esmeraldina, Melânia, Leônia, Zoé, Ipásia, Zenóbia, Armila, Trude e Eudóxia constituíam-se como alunas de Enfermagem. Alunas que se apropriam de enunciados autorizados que constituem já ditos, tecendo uma trama discursiva a partir de vozes reconhecidas institucionalmente na Enfermagem.

Mas, fazer uma monografia, quem sabe, mais que um rito de passagem, obrigatório para a conclusão do curso de Enfermagem da UEFS, é um acontecimento singular e emblemático na vida acadêmica. É, quem sabe, um momento ímpar da formação, não porque se faz pesquisa, porque se produz ou reproduz conhecimento, mas porque as alunas param para falar sobre uma experiência comum (*erfahrung*) que as tocou, sobre as suas "provas de fogo". Ao escrever e refletir sobre algo que lhes aconteceu no campo das práticas de saúde, elas se põem em atitude de auto-escuta. Entendo que tais situações se configuram como acontecimentos caóticos, marcantes, significativos no processo de formação profissional que são (re)significados na atividade de pesquisa, momento em que as alunas param para pensar, para olhar, para dizer e para escutar. Talvez, o espaço institucionalizado de escrita de uma monografia não tenha sido utilizado por elas para mostrar discordância e contraposição ao discurso institucional? E não se pode negar que esse jogo, embora feito de palavras, se dê como uma luta quase surda.

Chegou o momento de dizer que os limites e também os exageros desta pesquisa poderão ser creditados às viagens que fiz nos processos de leitura, uma vez que, como diz Proust (2001, p. 47), "[...] ama-se sair de si, viajar quando se lê."

Para finalizar, creio que esse esforço de pesquisa poderá abrir uma nova trilha de investigação na Enfermagem, após o Doutorado... Poderá, acima de tudo, realimentar o desejo... Pois, "chegar e partir, são só dois lados da mesma viagem", como tão bem nos encanta Milton Nascimento (1985).

Encontros e despedidas

Milton Nascimento

Mande notícias do mundo de lá
Diz quem fica
Me dê um abraço venha me apertar
Tô chegando
Coisa que gosto é poder partir sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar quando quero
Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai querer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim chegar e partir
São só dois lados da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Geralda Gomes. **A reinvenção do ser enfermeira no cotidiano da Casa de Saúde Anchieta e Núcleos de Atenção Psicossocial**. 1995. 155 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. **A produção científica do(a) aluno(a) de graduação em Enfermagem da Universidade Estadual de Feira de Santana no período de 1996 a 2001**. 2002. 49 f. Monografia (Progressão na Carreira)– Universidade Estadual de Santana, Feira de Santana, 2002.

AGUIAR, Maria Geralda Gomes et al. Indo em busca de seu objeto de estudo: a trajetória de pesquisa do aluno de Monografia Aplicada à Enfermagem. In: JORNADA UNIVERSITÁRIA DA UEFS, 14., 1999, Feira de Santana. **Livro de Resumos**... Feira de Santana: UEFS, 1999. p. 17.

ALMEIDA, Maria Cecília Puntel; ROCHA, Juan Stuardo Yazle. **O saber de Enfermagem e sua dimensão prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 128 p.

ALVES, Delvair de Brito. **Produção/reprodução de conhecimentos no trabalho da enfermagem**. 1995. 245 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ÂNGELO, Margareth. **"Vivendo uma prova de fogo"**: as experiências iniciais da aluna de Enfermagem. 1989. 133 f. Tese (Doutorado em Psicologia)– Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANGERAMI, Emília Luigia S.; MENDES, Isabel Amélia Costa. O saber, a saúde e a investigação em Enfermagem. **R. Gaúcha Enferm**., Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 28-33, jan. 1989.

ARAPIRACA, Mary de Andrade. Texto como prova de amizade. **A Tarde**, Salvador, 29 fev. 2000. Caderno Cultural, p. 12.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. **Relatório final do 3º SENADEN**. Rio de Janeiro, 1998. 11 f.

_____. **Documento Final da Reunião Nacional de Cursos e Escolas de Enfermagem**. Rio de Janeiro, 1999. 11 f.

BARBIER, René. O conceito de implicação na pesquisa-ação em ciências humanas. In: _____. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. 280 p.

BASTOS, Marlos. **A participação dos discentes do curso de Enfermagem da UEFS em atividades de produção de conhecimento**. 2000. 44 f. Monografia. (Graduação em Enfermagem)– Departamento de Saúde, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 114-119. (Obras escolhidas, 1).

_____. O narrador. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 197-221. (Obras escolhidas, 1).

BILLOUET, Pierre. **Foucault**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003. 228 p. (Coleção Figuras do Saber).

BIRMAN, Joel. **Entre cuidado e saber de si**: sobre Foucault e a Psicanálise. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. 105 p.

_____. Subjetividade, contemporaneidade e Educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 11-28.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil/Difel, 1989.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 150 p.

CASTELLANOS, Brigitta Elza P. **Trabalho do enfermeiro**: a procura e o encontro de um caminho para seu estudo. 1987. 426 f. Tese (Doutorado em Enfermagem)– Programa Interunidades em Enfermagem, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto e São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed. 2000. 93 p.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. Campinas: Pontes; São Paulo: EDUC, 1991. 212 p.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e de identidade. In: _____. (Org.). **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Ed. da UNICAMP; Chapecó: Argos Ed. Universitária, 2003. p. 139-159.

CUNHA, Ana Paula Xavier da. **A percepção dos enfermeirandos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) frente a prática do trabalho monográfico**. 1998. 21 f. Monografia. (Graduação em Enfermagem)– Departamento de Saúde, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

DAMASCENO, Maria Nóbrega. A formação de novos pesquisadores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria-prática. In: CALAZANS, Julieta (Org.). **Iniciação científica**: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-55.

DELEUZE, Giles. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 1988. 143 p.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. 120 p.

_____. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997. 120 p.

DESCARTES, René. **Discurso do método.** São Paulo: Martins Fontes, 1996. 102 p.

DOEL, Marcus. Corpos sem órgãos: esquizoanálise e desconstrução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-110.

DOMÈNECH, Miguel; TIRADO, Francisco; GÓMEZ, Lucía. A dobra: psicologia e subjetivação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 111-136.

DONALD, James. Liberdade bem-regulada. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-87.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

ERIBON, Didier. **Michel Foucault e seus contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. 244 p.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985. 487 p.

FIGUEIREDO, Nébia Maria Almeida de. O sentido dos SENTIDOS do CORPO do Enfermeiro no ato de CUIDAR: o que é o que não é subjetivo nesta ação: representações de enfermeiros. **R. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 3-9, maio 1995.

FISHER, Rosa Maria B. A paixão de "trabalhar com" Foucault. In: COSTA, Marisa V. (Org.) **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em Educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 37-60.

_____. Mídia, estratégias de linguagem e produção de sujeitos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a. p. 75-88.

_____. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa,** n. 114, p. 197-223, nov. 2001b.

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 49-71.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984. 232 p.

_____. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 246 p.

_____. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 1986. 280 p.

_____. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990. 295 p.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p. 231-249.

_____ . Entrevista. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 253-291.

_____. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996. 79 p.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001. 152 p.

_____. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2002. 239 p.

GASTALDO, Denise Maria; MEYER, Dagmar Estermann. A formação da enfermeira: ênfase na conduta em detrimento do conhecimento. **Rev. Bras. Enferm**, Brasília, DF, v. 42, n. 1, 2, ¾, p. 7-13, jan./dez. 1989.

GERMANO, Raimunda. **Educação e ideologia da enfermagem no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

GIDDENS, Anthony. Estruturalismo, pós-estruturalismo e a produção da cultura. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Org.). **Teoria social hoje**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 281-319.

GONDAR, Jô. Apresentação. In: COSTA, Rosane de Albuquerque. **Disciplina na escola e constituição da subjetividade**. Disponível em: <http: //www.disciplina na escola e constituição da subjetividade.doc>. Acesso em: 16 jan. 2003.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-20.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, Denise. Efeitos do arquivo: a análise do discurso ao lado da história. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp. 1997. p. 163-187.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 102 p.

HARDT, Lúcia Scheneider. **A docência e a vontade de verdade**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24T819454646583.doc>. Acesso em: 11 nov. 2003.

HARKER, Richard H. Reprodução, habitus e Educação. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 1, p. 79-92, 1990.

HENRIQUES; Regina Lúcia M.; RODRIGUES, Benedita Maria R. Deusdará. A formação e a qualidade política do enfermeiro. **Jornal da Associação Brasileira de Enfermagem,** ano 45, n. 1, jan./fev./mar. 2003.

IANNI, Octavio. A metáfora da viagem. In: _____. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 11-31.

JANELA da alma. Direção: Walter Carvalho; João Jardim. Intérpretes: Evgen Bavcar, Arnaldo Godoy, Hermeto Pascoal, Oliver Sacks, José Saramago, Marieta Severo, Win Wenders e outros. Roteiro: João Jardim e Walter Carvalho. Distribuição: Copacabana Filmes, 2001. 1 bobina cinematográfica (73 min), son., color., 35 mm.

KISIL, Marcos. Prefácio. In: SENA-CHOMPRÉ, Roseni Rosângela; EGRY, Emiko Yoshikawa. **A Enfermagem nos Projetos UNI**: redefinindo um novo projeto político para a Enfermagem brasileira. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 7-13.

LARROSA, Jorge. As tecnologias do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em Educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 133-161.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascarados. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. 207 p.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS**, 1., 2001b, Campinas. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/seminario>. Acesso em: 16 jan. 2003.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos: a modo de apresentação. In: _____. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-30.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG. 340 p.

LOYOLA, Cristina Maria Douat. **Os doces corpos do hospital**: as enfermeiras e o poder institucional na estrutura hospitalar. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1987. 138 p.

LUCKESI, Cipriano et al. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 232 p.

LUNARDI, Valéria Lerch. **Fios visíveis/invisíveis no processo educativo de (des)construção do sujeito enfermeira**. 1994. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

_____. A dominação do corpo pela força do olhar. **R. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 150-154, out. 1995.

_____. **Do poder pastoral ao cuidado de si**: a governabilidade na Enfermagem. 1997. 279 f. Tese (Doutorado em Enfermagem)– Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber**: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1981, 218 p.

MARSHALL, James. Governabilidade e Educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 21-34.

MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da inconfidência**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. 279 p.

MENZIES, Isabel E. P. El funcionamiento de los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad. In: MENZIES, Isabel E. P.; JACQUES, Eliott. **Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad**. Buenos Aires: Paidós, 1974. p. 55-122.

MEYER, Dagmar Elisabeth E. **Reproduzindo relações de gênero e de classe no ensino da enfermagem**. 1991. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

_____. A formação da enfermeira na perspectiva de gênero: uma abordagem sócio-histórica. In: WALDOW; Vera Regina; LOPES, Marta Júlia; MEYER, Dagmar E. **Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995. p. 63-78.

_____. Diferentes concepções do cuidar, da integralidade à fragmentação do ser. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM: Enfermagem 2000: crescendo na diversidade, 52., 2000, Recife. **Anais**... Recife : ABEn, 2000. v. 1. p. 33-50.

_____. **"Mulher perfeita tem que ter [mamas] e uma barriguinha"**: resumo de relatório de pesquisa encaminhado a FAPERS. Disponível em: <www. Ufrgs.Br/faced/geerge/mulh_perf.htm>. Acesso em: 30 jan. 2003.

MEYER, Dagmar Elisabeth E.; KRUSE, Maria Henriqueta Luce. Acerca de diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: um início de reflexão**. Rev. Bras. Enferm.,** Brasília, DF, v. 56, n. 4, p. 335-339, jul./ago. 2003.

MONTEIRO, Luiz Gonzaga Mattos. **Subjetividade e poder em Jean-Paul Sartre e Michel Foucault**: ciência, ética e estética. 1997. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____ (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-37.

MOREY, Miguel. Introducción. In: FOUCAULT, Michel. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidos, 1990. p. 9-44.

NASCIMENTO, Maria Angela Alves do et al. **A produção científica dos estudantes de graduação do curso de Enfermagem da UEFS (1997-1998)**. Feira de Santana, 1999. 12 f.

NASCIMENTO, Milton. **Encontros e despedidas**. Barclay/Polygram, 1985. 1 CD.

PAOLI, Niuvenius J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. **Estudos e Debates**: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Brasília, DF, n. 17, p. 29-36, jul. 1990.

PELBART, Peter Pál. Ecologia do invisível. In: _____. **A nau do tempo rei**: sete ensaios sobre o tempo da loucura. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 47-61. (Série Logoteca).

PEREIRA, Rosane Carrion J. Refletindo sobre as experiências vivenciadas no contexto da escola e do cuidado. In: WALDOW; Vera Regina; LOPES, Marta Júlia; MEYER, Dagmar E. (Org.). **Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 135-149.

PEREIRA, Rosane Carrion J; GALPERIN, Mara Regina de O. Cuidando - ensinando - pesquisando. In: WALDOW; Vera Regina; LOPES, Marta Júlia; MEYER, Dagmar E. (Org.). **Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 189-202.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 94 p.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 127-154.

PITTA, Ana Maria F. **Hospital**: dor e morte como ofício. São Paulo: Hucitec, 1990. 198 p.

PORTOCARRERO, Vera. Panorama do debate acerca das ciências. In: _____. (Org.). **Filosofia, História e Sociologia das Ciências**: abordagens contemporâneas. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 1994. p. 17-21.

_____. Algumas noções sobre o pensamento de Michel Foucault: da epistemologia e arqueologia do saber e a genealogia do poder. In: HÜHNE, Leda Miranda (Org.). **Metodologia científica**: cadernos de textos e técnicas. 7. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2002. p. 231-237.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001. 60 p.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 299 p.

RINESI, Eduardo. Universidade reflexiva e cidadania crítica. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos. (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 87-98.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SEGENREICH, Stella Cecília D. Relação ensino de graduação e pesquisa: políticas públicas e realidade institucional. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. (Org.). **Educação superior**: análise e perspectivas de pesquisa. São Paulo: Xamã, 2001. p. 187-212.

SENA-CHOMPRÉ, Roseni Rosângela; EGRY, Emiko Yoshikawa. **A enfermagem nos Projetos UNI**: redefinindo um novo projeto político para a enfermagem brasileira. São Paulo: Hucitec, 1998. 189 p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de pós-graduação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992. cap. 2, p. 27-34.

SEIXAS, Raul. **Krig-ha, Bandolo**! Estúdio CBD, 1973. 1 LP.

SILVA, Elenita Pinheiro Queiroz. **Mulher, docência e currículo**: a atriz/ autora pedagógica em questão. 2002. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SILVA, Graciete B. da. **Enfermagem profissional**: análise critica. São Paulo: Cortez, 1986. 143 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 153 p.

_____. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: _____. (Org.). **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-21.

SORDI, Mara Regina de. **A prática de avaliação do ensino superior**: uma experiência na enfermagem. São Paulo: Cortez/PUCCAMP, 1995. 135 p.

SOUZA, Alícia Regina Navarro D. de. **Formação médica, racionalidade e experiência**: o discurso médico e o ensino da clínica. 1998. 290 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde)– Instituto de Psiquiatria, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Colegiado de Enfermagem. **Proposta de inclusão da disciplina Monografia Aplicada à Enfermagem no currículo do curso de graduação em Enfermagem**. Feira de Santana, 1994. 6 f.

_____. Colegiado de Enfermagem. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem**. Feira de Santana, 2002.

_____. Colegiado de Enfermagem. **Proposta de Reestruturação Curricular do Curso de Enfermagem**. Feira de Santana, 2004. 60 f.

VELOSO, Caetano. **Livro**. Nonesuch, 1999. 1 CD.

VEYNE, Paul Marie. Foucault revoluciona a história. In: _____. **Como se escreve a História**. 3. ed. Brasília, DF: Editora da UNB, 1995. 198 p.

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.