**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO**

RAQUEL CEQUALINI FROZONI

**Identidade profissional e perfil dos professores dos cursos de educação
profissional técnica de nível médio em enfermagem de um município do
interior do Estado de São Paulo**

Ribeirão Preto

2013

RAQUEL CEQUALINI FROZONI

Identidade profissional e perfil dos professores dos cursos de educação
profissional técnica de nível médio em enfermagem de um município do interior
do Estado de São Paulo

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Ciências, Programa
de Enfermagem Psiquiátrica.

Linha de Pesquisa: Educação em saúde e formação
de recursos humanos.

Orientador: Maria Conceição Bernardo de Mello e
Souza.

Ribeirão Preto

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Cequalini Frozoni, Raquel.

Identidade profissional e perfil dos professores dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem de um município do interior do Estado de São Paulo.. Ribeirão Preto, 2013.

85p. :il. ; 30 cm.

Dissertação de Mestrado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Enfermagem Psiquiátrica.

Orientador: Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza

1. Educação profissionalizante. 2. Enfermagem.
3. Docentes.

CEQUALINI FROZONI, Raquel

Identidade profissional e perfil dos professores dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem de um município do interior do Estado de São Paulo.

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título Mestre em Ciências, Programa Enfermagem Psiquiátrica.

Aprovado em//

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A meus pais, pelo apoio, pelo carinho, pela dedicação, por acreditar em mim e no meu trabalho e pelo incentivo constante.

A minha orientadora Conceição, por acreditar em mim e por toda a dedicação dispensada à minha formação e aprendizado.

Ao meu noivo Murilo Francisco Tesolin pelo companheirismo, pelo carinho, pela dedicação, pelo apoio e pelo incentivo imprescindíveis em todos os momentos.

Aos meus irmãos Fernanda e José Luiz, pelo carinho e pelo apoio constantes.

Aos amigos que fizeram parte desta minha caminhada, de uma maneira ou outra, sempre tornando o caminho mais alegre.

Aos colegas do Grupo “Pró Ensino na Saúde”, pela troca de conhecimentos e por todas as vivências.

À Raquel Camargo, pela grande ajuda na coleta de dados.

Às professoras Suely Nogueira, Marlene Gonçalves e Adriana Kátia Corrêa pela contribuição na construção deste trabalho.

À Miyeko Hayashida e à Isabel Cristina Martins pela grande ajuda com a assessoria estatística.

Aos profissionais das escolas de ensino médio profissionalizante de enfermagem, pela disposição em participar deste estudo.

À CAPES, pelo financiamento deste trabalho.

**Não faz mal que seja pouco.
O que importa é que o avanço de hoje
Seja maior que o de ontem
Que os nossos passos de amanhã
Sejam mais largos que os de hoje.
Atuem agora e vivam o presente
Com a certeza de que neste exato instante
Está se erguendo o futuro.
A dificuldade do momento presente
Será a glória em seu futuro!**

**Trecho do poema Brasil seja Monarca do Mundo de
autoria de Dr. Daisaku Ikeda**

RESUMO

FROZONI, R.C. Identidade profissional e perfil dos professores dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem de um município do interior do Estado de São Paulo. 2013. 85f. Dissertação (Mestrado)- Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

Ao longo da história da enfermagem no Brasil, tentou-se de várias maneiras qualificar a formação dos técnicos e auxiliares, mas pouco foi investido nos enfermeiros professores desta área. Este estudo teve como objetivo Conhecer o perfil e a identidade profissional dos docentes dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem de um município do interior do estado de São Paulo e traçar o perfil desses docentes, com a intenção de conhecer os profissionais que atuam no processo formativo dos trabalhadores de saúde/enfermagem. Trata-se de estudo descritivo exploratório de natureza quantiquantitativa. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário sócioeconômico e de entrevista com questões norteadoras abordando a profissão docente. O estudo contou com 32 participantes. Constatou-se que, desse total, 68,8% são do sexo feminino; a média de idade entre eles é de 36,53 anos; a média de tempo de formação é de 11,28 anos; 21,9% possuem licenciatura; 53,1% possuem especialização em formação docente. Apesar de a maioria (75%) dos entrevistados possuir formação docente, é importante lembrar que a maioria (63%) só procurou pelo curso depois de se inserir na docência. 68,8% dos entrevistados são contratados por hora/ aula e 65,6% têm outro emprego concomitante à docência. Além disso, pudemos analisar, por meio das entrevistas, a relação que o docente do ensino profissionalizante de enfermagem mantém com essa profissão. Da análise de conteúdo, emergiram categorias que dizem respeito aos sentimentos prazerosos e aos frustrantes em relação à docência; as oportunidades e desafios enfrentados no início da carreira, a relação docente com a formação pedagógica e com a construção do conhecimento e as potencialidades e dificuldades do papel docente. Esses resultados revelam um perfil de profissional satisfeito com a profissão docente, mas ao mesmo tempo frustrado com as condições inadequadas de trabalho e desejoso de ter melhores condições para se dedicar mais à docência.

Palavras chave: Educação profissionalizante. Enfermagem. Docentes.

ABSTRACT

FROZONI, R.C. Professional identity and profile of teachers of professional education courses technical mid-level nursing a municipality in the state of São Paulo. 2013. 85F. Master's degree (MSc) - Nursing School of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

Throughout the history of nursing in Brazil, it has been tried in several ways to qualify the training of technicians and assistants, but little has been invested in the nursing teachers of this area. This study aimed to analyze the professional identity of teachers of technical and professional mid-level nursing courses of a city in the state of São Paulo and profile these teachers, with the intention to meet professionals who work in the training of the health and nursing workers. This is a descriptive, exploratory study both quantitative and qualitative. A data collection that applied a questionnaire and a socioeconomic interview with guiding questions about the occupation performed. The study included thirty-two participants. It was found that of this amount, 68.8% were female with an average age of 36.53 years; the average training time was 11.28 years; 21.9% had a degree; 53,1% had training in teaching. Although the majority (75%) of the interviewed had teacher training, it is important to remember that most (63%) only sought for training after entering the teaching profession. 68.8% of the interviewed were employed by hour/class and 65.6% had concomitant jobs. Additionally, through the interviews, the relationship that teachers of the professional nursing course had with the profession was analyzed. Of the analyzed results, pleasurable feelings emerged concerning frustration in relation to teaching; opportunities and challenges faced early in the career; relationship with teacher training and pedagogical knowledge construction and the potential and difficulties of the teaching role. These results revealed a profile of professional satisfaction with the teaching profession, but at the same time frustrated with the poor working conditions and the desire to have better ones and therefore devote more to teaching.

Keywords: Vocational education. Nursing. Teachers.

RESUMEN

FROZONI, R.C. Identidad profesional i perfil de losos profesores de los cursos de educación técnica profesional de nivel medio en enfermeria de un municipio del interior del estado de São Paulo. 2013. 85f. Disertación (Master)- Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

A lo largo de la historia de la enfermería en Brasil, se ha intentado de diversas maneras calificar la formación de los técnicos y auxiliares, pero poco ha sido invertido en los enfermeros profesores de ésta área. Este estudio tuvo como objetivo analizar la identidad profesional de los docentes de los cursos de educación técnica profesional de nivel medio en enfermería de un municipio del interior del estado de São Paulo y trazar el perfil de esos docentes, con la intención de conocer los profesionales que actúan en el proceso formativo de los trabajadores de la salud/ enfermería. Se trata del estudio descriptivo y explorativo de naturaleza cuanti-cualitativa. La colecta de datos fue realizada por medio de la aplicación de un cuestionario socio-económico y entrevista con preguntas guía abordando sobre la profesión de los docentes. El estudio contó con 32 participantes. Se constató que de ese total, 68.8% son del sexo femenino; el promedio de edad entre ellos es de 36.53 años; el promedio de tiempo de formación es de 11.28 años; 21.9% cuentan con licenciatura; 53.1% cuentan con especialización en formación de docente. A pesar de que la mayoría (75%) de los entrevistados cuenten con formación de docente, es importante recordar que la mayoría (63%) buscó el una vez estando en la docencia. El 68.8% de los entrevistados son contratados por hora/clase y el 65.6 % tiene otro empleo concomitante a la docencia. Además de ello, pudimos analizar a través de las entrevistas, la relación que el docente de la enseñanza de profesión de enfermería mantiene con esa profesión. Del análisis de contenido emergieron categorías que hablan acerca de los sentimientos placenteros y de frustración en relación a la docencia; las oportunidades y desafíos enfrentados al inicio de la carrera, la relación entre el docente con la formación pedagógica y la construcción del conocimiento y las potencialidades y dificultades del papel docente. Esos resultados revelan un perfil de profesional satisfecho con la profesión docente, pero al mismo tiempo frustrado con las condiciones inadecuadas de trabajo y el deseo de tener mejores condiciones para dedicarse más a la docencia.

Palabras clave: Educación profesional. Enfermería. Docentes.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Caracterização sócio-demográfica dos professores dos cursos profissionalizantes de enfermagem de um município do interior do Estado de São Paulo.....	33
Tabela 2- Distribuição dos professores dos cursos profissionalizantes de enfermagem de um município do interior do Estado de São Paulo, segundo o perfil de formação profissional	34
Tabela 3- Distribuição dos professores dos cursos profissionalizantes de enfermagem de um município do interior do Estado de São Paulo, segundo o perfil do mercado de trabalho	37
Tabela 4- Distribuição dos professores dos cursos profissionalizantes de enfermagem de um município do interior do Estado de São Paulo, segundo o perfil econômico.....	38
Tabela 5- Distribuição dos professores dos cursos profissionalizantes de enfermagem de um município do interior do Estado de São Paulo quanto aos hábitos de leitura e estudo	41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Motivações para o estudo	11
2 REVISÃO DA LITERATURA	13
2.1 Educação Profissional no Brasil: breve resgate histórico.....	13
2.2 O ensino profissionalizante na enfermagem.....	16
2.3 A formação de enfermeiros professores	20
2.4 O perfil dos professores dos cursos profissionalizantes de enfermagem	23
3 OBJETIVO	26
3.1 Objetivo geral	26
3.2 Objetivos Específicos	26
4 PERCURSO METODOLÓGICO	27
4.1 Tipo de Pesquisa.....	27
4.2 Local de estudo	29
4.3 Sujeitos do Estudo	29
4.4 Questões Éticas.....	29
4.5 Coleta dos dados.....	30
4.6 Análise dos dados	31
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	33
5.1 Caracterização dos sujeitos.....	33
5.2 Entrevistas	42
5.2.1 Sentimentos de prazer e de frustração em relação à docência.....	43
5.2.2 Início da profissão docente: oportunidades e desafios.	49
5.2.3 Relação do docente com a formação pedagógica e a construção do seu conhecimento .	55
5.2.4 Dificuldades e potencialidades do papel docente	62
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES	82
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	82
APÊNDICE B - Carta Convite	83
APÊNDICE C - Instrumento de Coleta de Dados	84
ANEXO.....	85
Folha de Aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa	85

1 INTRODUÇÃO

1.1 Motivações para o estudo

Este estudo tem como foco conhecer e analisar o perfil dos professores dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem de um município do interior do estado de São Paulo. Está inserido na linha de pesquisa Educação em Saúde e Formação de Recursos Humanos do Programa de Enfermagem Psiquiátrica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP), e no Grupo Pró-ensino na Saúde/CAPES, Edital nº 2037/ 2010: “A formação de professores no contexto do SUS: políticas, ações e conhecimento”.

Para facilitar minha aproximação com o tema, durante o ano de 2011, pude desenvolver atividades ligadas ao mestrado, como o estágio no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE).

O PAE tem como objetivo aprimorar a formação do aluno de pós-graduação para a docência e consiste em duas etapas: preparação pedagógica e estágio supervisionado em docência (EERP, 2013). A preparação pedagógica foi realizada cursando as seguintes disciplinas: **Docência Universitária: Concepções, Profissionalização e Fundamentos Didáticos; Pedagogia em Enfermagem e Paradigmas Pedagógicos da Prática Docente em Saúde** que além do foco pedagógico, ajudaram a compreender o cenário em que está inserido o sujeito desta pesquisa, o professor do ensino técnico em enfermagem, no sentido de possibilitar a compreensão de como se dá sua prática pedagógica.

A segunda etapa do PAE, o estágio supervisionado, foi realizada junto à disciplina **Educação Profissional em Enfermagem I**, ministrada no terceiro ano do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP/USP, o que permitiu minha aproximação com referenciais teóricos sobre o objeto de estudo e sobre o cotidiano dos sujeitos investigados, favorecendo seu desenvolvimento. Também atuei no primeiro semestre de 2012 como aluna do PAE na mesma disciplina e, no segundo semestre, como voluntária.

Nesse período, também participei como monitora do Curso de Pedagogia Universitária oferecido pelo Grupo de Apoio Pedagógico do *campus* da USP de Ribeirão Preto (GAPRP), atividade desenvolvida pelos bolsistas do programa Pró-ensino na Saúde. Participei, ainda, das reuniões de estudo do grupo de pesquisa em educação Pró-Ensino na Saúde, as quais

contribuíram imensamente para compreender a prática docente de um modo geral, uma vez que não tive contato prévio ao mestrado com temas relacionados à formação docente.

Alguns seminários na área da docência, com temas que abordavam a educação na área da saúde, também tiveram importância para o desenvolvimento da atual investigação.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Educação Profissional no Brasil: breve resgate histórico

A educação profissional no Brasil, no início de sua criação, era voltada a atividades que não exigiam nenhum tipo de ensino formal e não apresentava ligação com o ensino regular ou com a educação superior. Era transmitida com a única finalidade de ensinar a execução de tarefas (PIANUCCI, 2006).

Assim, desde o início, a formação do trabalhador de nível técnico foi marcada como um sinal da servidão (GARCIA, 2000). A ideia de submissão e mão de obra barata ficou tão marcada entre a população que, para que um indivíduo pudesse exercer um cargo público, o pré-requisito era nunca ter exercido trabalho manual (FONSECA, 1961).

Com o início da exploração do ouro em Minas Gerais, começaram a funcionar as casas de fundição e moeda, e assim surgiu também a necessidade de se ensinar o ofício a novos aprendizes. Esses aprendizes eram filhos dos brancos que já trabalhavam nas próprias casas de fundição. Por isso, a aprendizagem nessas casas se diferenciava da aprendizagem nos antigos engenhos. Além disso, diferentemente dos engenhos, os aprendizes das casas de fundição precisavam demonstrar seus conhecimentos a uma banca examinadora, após um período de cinco ou seis anos, a fim de receber um certificado de aprovação (GARCIA, 2000).

No mesmo período em que começaram a funcionar as casas de fundição e moeda, surgiram os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil que traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas pelas ruas e até presos que tivessem condição de produzir (BRASIL, 2011a).

Em 1808, o Brasil teve seus portos abertos para o comércio e várias fábricas começaram a funcionar no mesmo período. D. João VI, então, criou o Colégio de Fábricas, o primeiro estabelecimento público com a finalidade de atender à formação de artistas e de aprendizes vindos de Portugal. Em 1827, o ensino público teve sua primeira organização no Brasil. Nesse sentido, a instrução foi dividida em quatro fases: pedagogia, relacionada ao primeiro grau; liceu, relacionado ao segundo grau; ginásio, relacionado ao terceiro grau e academias, destinadas ao ensino superior. O ensino dos ofícios ficou destinado à terceira série

das escolas primárias, e os liceus, aos estudos de desenho, necessário aos ofícios (GARCIA, 2000).

Em 1889, após a abolição dos escravos e o fim do período imperial, o número de fábricas no Brasil cresceu, e o país se mostrou com uma economia predominantemente agroexportadora. Na década seguinte, o Presidente do Estado do Rio de Janeiro, cujo cargo era equivalente ao de governador, Nilo Peçanha, lançou no Brasil o ensino técnico por meio do decreto nº 787 de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionalizantes, que se dedicavam ao ensino de ofícios e à aprendizagem agrícola (BRASIL, 2011a).

Em 1934, por meio da nova Constituição Federal, a educação passou a ser vista como um direito de todos, ficando sua execução sob a responsabilidade da família e dos poderes públicos (BRASIL, 2011b).

Algum tempo depois, em 1961, surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa Lei contribuiu para a descentralização do poder do Ministério da Educação e Cultura (MEC), oferecendo maior autonomia aos órgãos estaduais e municipais (BRASIL, 2011b).

Na LDB de 1961, o ensino médio foi colocado como um prosseguimento da escola primária e destinado à formação do adolescente. Essa etapa da educação foi dividida em dois ciclos: o ginasial e o colegial, abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino pré-primário e primário. Cada um dos ciclos contava com disciplinas e práticas específicas, obrigatórias e optativas (BRASIL, 1961).

Ainda de acordo com a LDB de 1961, o ensino técnico de grau médio contava com os seguintes cursos: industrial, agrícola e comercial. Os outros cursos técnicos não contemplados pela Lei seriam regulamentados nos diferentes sistemas de ensino (BRASIL, 1961).

A educação profissional no Brasil sofreu algumas reestruturações ao longo dos anos, e a última foi pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Em seu artigo nº 39, capítulo três, a educação profissional é definida como associada a todas as diferentes modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, e com a finalidade de promover um constante desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 1996a).

Os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que tratam da Educação profissional no ensino médio (§2º do art. 36 e os artigos 39 a 42), foram regulamentados pelo Decreto 2028/97 (BRASIL, 1997a).

Esse decreto impôs uma reforma que gerou dualismo, criando um sistema profissional desarticulado do sistema regular de ensino, que não aparecia na LDB, com tecnicismo e com a

fragmentação do conhecimento. Dessa maneira, a formação profissional ficou estabelecida em três níveis: básico, técnico e tecnológico (BAGNATO et al., 2007).

Assim, a educação tecnológica básica ficou definida como não formal, de duração variável e com intenção de qualificar e atualizar o trabalhador para a sua função; a técnica, destinada ao público que está cursando ou já cursou o ensino médio; e a tecnológica, que garante a formação superior (graduação e pós-graduação) de jovens e adultos (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI), 2002).

De acordo com Berger Filho (1999), a educação profissional tinha como objetivos, além da formação de técnicos de nível médio, o constante aprimoramento dos trabalhadores com qualquer escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior. A educação profissional deve formar para o processo produtivo.

Esse fato pode ser comprovado pelo Decreto 2.028 de 14 de abril de 1997, que traça como objetivos para a educação profissional:

- I- Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II- Proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III- Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV- Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997a).

Porém, o compromisso dos docentes desses cursos profissionalizantes também tinha outra face, que era a de gerar uma formação profissional que atendesse às necessidades do trabalhador e não apenas às perspectivas do mercado. Essa formação deveria desenvolver as múltiplas dimensões do ser humano, condição fundamental para a cidadania efetiva e para a compreensão das mudanças na sociedade (BAGNATO et al., 2007).

Em 2005, o Ministério da Educação fez uma declaração, apontando como seria tratada a educação profissionalizante no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva. Ela seria reconstruída como política pública, por meio da qual conceitos e práticas distorcidos seriam corrigidos, para que a educação profissionalizante não mais ocorresse de maneira

“aligeirada”, separada da educação básica e de modo superficial (FRIGOTTO, CIAVATA e RAMOS, 2005).

Apesar disso, os programas elaborados para a educação profissional nesse período foram pontuais e aleatórios. Uma prova disso é o parecer n. 39/2004, referente à aplicação do Decreto n. 5.154/2004, que revoga o Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997, e define novas orientações para a organização da Educação Profissional. Esse parecer considera que os conteúdos do ensino médio e do ensino técnico diferem um do outro. Ficou estabelecido, então, um currículo para a cidadania e outro, para o mundo do trabalho (FRIGOTTO, CIAVATA e RAMOS, 2005).

Se a educação profissional não estiver ligada à educação básica, corre-se o risco de ela ser somente um preparo exclusivo para o mercado e para os interesses dos segmentos produtivos (BRASIL, 2004).

Dentre os cursos profissionalizantes existentes no país, encontram-se os da área da saúde, e especificamente os de enfermagem que serão o foco deste estudo.

2.2 O ensino profissionalizante na enfermagem

Na área da enfermagem, os primeiros cursos profissionalizantes surgiram em 1934, em Belo Horizonte, com a intenção de suprir a falta de assistência aos doentes. O preparo de uma enfermeira era muito caro e demorado. A prova disso é que vinte e três anos depois da criação da primeira escola de Enfermagem, somente 1300 enfermeiras foram formadas nas seis escolas existentes na época. A solução ideal encontrada foram os cursos de auxiliar de enfermagem que preparavam pessoas em larga escala para prestar assistência direta ao paciente, por meio de cursos mais rápidos e mais baratos (CARVALHO, 1976).

De acordo com Bartmann (1997), o Departamento Nacional de Saúde Pública, em uma fase de grande prestígio, conseguiu trazer enfermeiras americanas para o Brasil, para ajudar na organização de um serviço de enfermagem na área da saúde pública, que conseguisse participar das medidas de saúde em vigor naquela época. Pouco tempo depois, foi criada a Escola de Enfermeiras Dona Ana Neri. O programa da escola preparava suas alunas para participar do controle de endemias, do isolamento dos enfermos e do acompanhamento dos contatos. Pouco tempo depois, se viu que era necessário pessoal auxiliar para a enfermagem, e

as enfermeiras da Escola Ana Neri começaram a preparar esse pessoal. Assim, surgiu informalmente a categoria de auxiliar de enfermagem.

Os cursos de auxiliar de enfermagem foram regulamentados por meio da Lei nº 775 de 6 de agosto de 1949, a mesma lei que regulamentou o nível superior de enfermagem (BRASIL, 1949).

Essa lei apenas atendeu a pressões da categoria de enfermagem, oficializando o curso de auxiliar que já era oferecido de maneira informal (SANTOS et al., 2002).

Já o exercício do auxiliar de enfermagem foi regulamentado somente algum tempo depois, por meio da Lei nº 2.604 de 17 de setembro de 1955 (BRASIL, 1955). Essa lei também serviu como controle de qualidade dos vários cursos de auxiliar que funcionavam no País, proibindo de funcionar os que não se enquadravam na nova lei e, ao mesmo tempo, permitindo que os cursos que estavam adequados se expandissem (SANTOS, et al., 2002).

A Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), criada em 1926, teve fundamental importância na discussão e na aprovação das leis que regiam o ensino da enfermagem nos cursos de auxiliar e de técnicos de enfermagem, e também na criação desses cursos (OGUISSO, 2002).

A ABEn foi reorganizada em 1944 e, desde essa época, serviu como um centro de união e de estímulo para a classe da enfermagem. Além disso, foi responsável pelo contínuo esforço a favor do ensino e da legalização da profissão (PAIXÃO, 1979).

Na década de 1960 surgiu outra categoria na profissão, a dos técnicos de enfermagem. O primeiro curso para formar técnicos de enfermagem foi criado em 1966, por meio dos pareceres do CFE nº 171/66 e nº 224/66. Porém, foi somente a partir da Lei 5.692/71 que o curso técnico de enfermagem passou a fazer parte do sistema Educacional Brasileiro, no nível de segundo grau. Os primeiros cursos técnicos de enfermagem oferecidos no país foram das escolas Anna Nery e Luiza de Marillac (DILLY; JESUS, 1995).

A categoria de técnico de enfermagem surgiu com o intuito de suprir a carência em algumas atribuições, como por exemplo, a de supervisão de pequenas unidades e a de cuidados a pacientes mais graves que não eram executadas por auxiliares por falta de preparo, nem por enfermeiros, devido ao pequeno número em que se encontravam (PAIXÃO, 1979).

Existia ainda uma quarta categoria na enfermagem, a dos atendentes. Eles executavam a parte mais simples do trabalho de enfermagem. A capacitação era realizada no próprio serviço e era exigido desse funcionário um nível de escolarização correspondente ao primário (ALMEIDA; ROCHA 1986).

A Lei 7498/86, que regulamenta o exercício da enfermagem e dá outras providências, define que o exercício da enfermagem é privativo dos auxiliares, dos técnicos, dos enfermeiros e das parteiras, legalmente habilitados e inscritos no Conselho Regional de Enfermagem. Essa Lei, no seu parágrafo único do artigo 23, autoriza os profissionais da enfermagem sem habilitação específica a exercerem atividades elementares por um prazo de 10 anos depois da promulgação da Lei (BRASIL, 1986).

Porém, em 1994, surgiu a Lei 8967/94 que alterou a redação do parágrafo único do artigo 23 da Lei 7498/86. Essa alteração garantiu que os atendentes de enfermagem contratados antes da vigência da Lei 7498/86 continuassem exercendo as atividades elementares de enfermagem (BRASIL, 1994). Até o ano 2000, ainda existiam 140.287 atendentes de enfermagem atuando nos serviços de saúde no Brasil (SANTOS; CASSIANI, 2000).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 delegou ao Sistema Único de Saúde (SUS) a responsabilidade de gerenciar a formação de sua força de trabalho. Para atender às exigências presentes na Constituição e qualificar esses profissionais da enfermagem que já atuavam nos serviços de saúde, foram criados vários projetos pelo governo. Entre eles, está o Projeto Larga Escala (PLE).

O PLE foi criado em 1985 pelo governo para qualificar recursos humanos para a saúde. O objetivo era capacitar profissionais de nível médio e elementar, que permaneciam sem formação específica, e estavam inseridos nos serviços públicos de saúde (SÃO PAULO (ESTADO), 1989, *apud* GRYSHECK et al, 2000).

O PLE visava à capacitação desses profissionais por meio de um processo que se apóia nos seguintes objetivos: cultivar metodologicamente a inteligência; promover a reflexão coletiva sobre a comunidade; estimular generalizações apoiadas em diferentes fontes de informação; propiciar aos educandos a reformulação de suas representações iniciais; para assumirem a transformação metódica de sua prática e de seu meio (BRASIL, 1983 *apud* GRYSHECK et al, 2000).

Outro projeto criado pelo governo foi o Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem (PROFAE). Foi criado em 2000 pelo Ministério da Saúde para melhorar a assistência prestada pelos profissionais da enfermagem nas unidades de saúde do SUS. Os trabalhadores que atuavam nos espaços do SUS, na área da enfermagem, precisavam de qualificação, corriam o risco do desemprego por exercerem ilegalmente a profissão e colocavam em risco a população que era submetida aos seus cuidados (BRASIL, 2006).

Em 1998, uma média de 225 mil atendentes de enfermagem atuava nos serviços de saúde. Desse total, 35% não tinham qualificação e 25% não tinham sequer concluído o ensino

fundamental, o que era um pré-requisito para iniciar um curso de auxiliar de enfermagem. O PROFAE veio em resposta a essa situação (MATHÍAS, 2010).

A ideia original era a de que o PROFAE tivesse a duração de quatro anos. Mas, devido ao sucesso do programa e à superação das metas que foram propostas, o programa teve uma ampliação de suas ações e a sua duração foi estendida até 2007 (BRASIL, 2006).

O PROFAE foi financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) sendo acordadas as seguintes metas: qualificação de 180 mil auxiliares de enfermagem dos 225 mil trabalhadores cadastrados; formação de 72 mil técnicos de enfermagem dos 90 mil auxiliares de enfermagem cadastrados; formação pedagógica de 12 mil enfermeiros para atuarem como docentes dos cursos de educação profissional; fortalecimento e modernização das Escolas Técnicas do SUS e apoio à criação de novas Escolas Técnicas; investimento em estrutura física e em equipamentos; criação de Escolas Técnicas em 11 estados; fortalecimento gerencial e investimento em sistemas de informação (BRASIL, 2006).

Além de qualificar os trabalhadores da área da saúde, o PROFAE criou condições para continuar e manter os programas de formação de nível médio para a saúde, impedindo que se formasse novamente um contingente de trabalhadores atuando de maneira irregular (MATHÍAS, 2010).

Houve vários esforços para que se aprimorasse a formação da categoria da enfermagem, profissionalizando o atendente e qualificando os auxiliares e técnicos de enfermagem para o trabalho. Porém a importância de um dos responsáveis por essa transformação, os enfermeiros professores, tem sido minimizada nos cursos profissionalizantes (BASSINELO, 2002).

Foram necessários muitos anos de conversas sobre a educação e sobre o trabalho na área da saúde para que, em 2003, fosse criada junto ao Ministério da Saúde, a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), com a finalidade de articular políticas para a saúde, juntamente ao Ministério da Educação (MEC), ao Ministério do Trabalho e emprego (MTE), às secretarias estaduais e municipais de saúde e educação, aos trabalhadores, às instituições formadoras, aos docentes, aos estudantes, aos movimentos sociais e aos conselhos de saúde (MATHÍAS, 2011).

Atualmente, foram lançados mais dois programas pelo governo para atuar na formação de pessoal na enfermagem. Trata-se do Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (PROFAPS) e do Programa de Formação de Profissionais de Nível Técnico para a Área da Saúde no Estado de São Paulo (TECSAÚDE).

O PROFAPS foi concebido a partir dos resultados obtidos com o PROFAE, que começou a se desenvolver em 2002. O Programa tem como objetivo formar ou qualificar 745.435 trabalhadores nos cursos de educação profissional para a saúde, entre estes, técnicos de enfermagem, já inseridos ou para se inserirem no SUS num período de oito anos. Para isso, pretende-se articular setores como a educação, por meio de escolas técnicas e de ensino superior, os conselhos profissionais, os serviços de saúde e os gestores estaduais e municipais de saúde (BRASIL 2011 c).

As primeiras alusões ao Programa datam de 2006, no Seminário Internacional de Educação Profissional em Saúde, promovido pelo Ministério da Saúde. Porém foi no ano de 2008, por meio da publicação do “Mais saúde: direito de todos”- que tinha entre suas diretrizes aumentar e qualificar os trabalhadores da saúde, de maneira a investir na evolução do SUS- que o PROFAPS começou a crescer. Em 2009, o Programa foi divulgado pela Portaria GM/MS nº 3.189 (ALGEBAIL, 2011).

Espelhado nos programas de âmbito federal para tratar a questão da formação de técnicos e auxiliares de enfermagem, o Governo do Estado de São Paulo criou o programa TECSAÚDE.

O TECSAÚDE foi instituído pelo Decreto Estadual nº 53.848 de 19 de dezembro de 2008. Esse programa vem sendo implementado pela Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP), juntamente com a Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo e com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). As várias etapas dos cursos são executadas pelos Centros Formadores (CEFORS), da Rede de Escolas Técnicas do SUS (RETSUS), de acordo com convênios estabelecidos com a FUNDAP, e eventualmente por instituições públicas e privadas credenciadas e contratadas (BRASIL, 2011d).

Para atender à demanda dos cursos técnicos de nível médio em enfermagem, há de se pensar como vêm ocorrendo as propostas de formação de enfermeiros professores.

2.3 A formação de enfermeiros professores

A formação docente, independentemente do nível educacional de atuação, apresentou-se como um problema desde o início do século XX, quando se tentou profissionalizar esta área, que ainda não fazia parte das políticas oficiais do governo (RODRIGUES; CONTERNO, 2009).

A prática da pedagogia no campo universitário passa atualmente por um contexto de desprestígio. Essa prática precisa ser discutida como um campo científico. Porém, o próprio campo da pedagogia como um campo científico ainda é novo e marcado por representações sociais que o desfavorecem. A própria etimologia da palavra pedagogia vem do grego “*paidagogos*” que significa “guia de crianças, educador”, remete à identidade do termo com a infância (CUNHA, 2009).

Além disso, a prática foi identificada pela sociedade como um trabalho feminino realizado em espaços restritos, e também foi marcada pelo consenso de que, assim como na enfermagem, quem sabia cuidar dos seus doentes e das suas crianças em casa saberia fazer o mesmo com outros sujeitos. Assim, esses saberes mantinham-se distantes da cientificidade e do âmbito acadêmico (CUNHA, 2009).

Porém, com o advento das guerras no final do sec. XX e com as exigências do mundo econômico, surgiu a necessidade de um grande contingente de pessoas que respondessem pelos cuidados de saúde e pela produção. Dessa maneira, os esforços foram focados no campo da pedagogia, para implementar teorias da instrução. Ainda assim, a formação de professores era feita nas escolas normais de nível médio, portanto os conhecimentos pedagógicos não formavam um campo autêntico no ensino superior (CUNHA, 2009).

De acordo com Fonseca (1961), o maior entrave que o ensino industrial enfrentava, já nessa época, era a falta de professores preparados para esse tipo de formação. Ele afirma que, desde o início, os professores que ministravam a teoria eram provenientes do ensino primário, não tendo assim nenhuma ideia do que deveriam lecionar no ensino profissional. Os professores responsáveis pela parte prática eram escolhidos nas fábricas ou nas oficinas, entre os operários que mais se destacavam, por não ter outro lugar onde buscá-los. Porém esses operários não possuíam a necessária base teórica. Sendo assim, só transmitiam aos alunos os conhecimentos empíricos que possuíam. Observa-se que desde essa época já ocorria a secção entre a parte teórica e a parte prática do aprendizado.

O preparo de docentes para atuar nos cursos de educação profissional já era crítico desde seu início, visto que as políticas de formação docente privilegiavam a formação de docentes para a educação de uma maneira geral, enquanto a formação dos trabalhadores de nível médio não era vista como prioridade, pois, para lecionar em cursos profissionalizantes, não era necessária uma formação docente específica. Essa questão é, ainda hoje, uma problemática não resolvida, apesar de já existirem iniciativas em andamento (RODRIGUES; CONTERNO, 2009).

A formação pedagógica ainda sofre um descuido por parte das políticas públicas e dos próprios professores do ensino profissionalizante. Estes acreditam que dominam a prática com o tempo, com a experiência da sala de aula, desconsiderando sua capacidade e a necessidade de mudanças (ABREU, 2009).

De acordo com Stedile (2002), são muitos os problemas que um docente encontra ao ministrar disciplinas em cursos da área da saúde. Entre eles, encontram-se: a pouca formação pedagógica aliada à crença de que, para ser um bom professor, basta ser um bom técnico; a ideia de que a sua titulação substitui o preparo pedagógico; a dificuldade de trabalhar inter e transdisciplinarmente e, principalmente, a dificuldade em identificar esses fatores como problemas que precisam ser superados.

O enfermeiro envolvido com a docência deve planejar sua ação para alcançar os objetivos propostos pela educação profissional, desenvolvendo um currículo integrado, flexível e interdisciplinar, preparando assim o aluno para se inserir no mercado de trabalho (CARVALHO; VIANA, 2009).

Além de ser preparado para se inserir no mercado de trabalho, o aluno deve ser preparado para promover sua autonomia como sujeito social.

Para atender às demandas criadas pela formação de auxiliares e técnicos, surgiram os cursos de licenciatura na enfermagem. Em 10 de janeiro de 1969 foi lançada a Portaria Ministerial nº 13, do Ministro de Educação e Cultura (MEC), publicada no Diário Oficial da União, que instituiu a Licenciatura em Enfermagem, com a intenção de oferecer formação pedagógica para o enfermeiro que atuaria na formação de técnicos e de auxiliares de enfermagem (BRASIL, 1969).

A licenciatura entrou para a agenda, ganhou maior destaque entre os anos de 1980 e 1990, e foi atenuada pela LDB de 1996, que gerou reformas em todos os campos de formação (RODRIGUES; CONTERNO 2009).

Segundo Duarte (2001, p.54):

A Licenciatura em enfermagem objetiva tornar o enfermeiro capaz de utilizar estratégias e tecnologias apropriadas ao processo ensino/aprendizagem de conteúdos específicos e orientar quanto aos aspectos lógicos, psicológicos, pedagógicos e filosóficos da profissão.

A resolução nº 2 de 26 de junho de 1997, que dispõe sobre a formação pedagógica do docente para o ensino de nível fundamental, de nível médio e de cursos profissionalizantes de nível médio, define no seu artigo 1º que a mesma deve ser feita por meio de cursos regulares

de licenciatura, de cursos regulares para portadores de diplomas de ensino superior e de programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 1997b).

De acordo com Bagnato (1994, p.10):

(...) o curso de licenciatura em enfermagem assume uma importância muito grande na formação de profissionais que irão lidar com a qualificação de outros trabalhadores, no caso, o auxiliar e o técnico de enfermagem, que se inserem num mercado de trabalho para prestar assistência à saúde, quer seja nos hospitais, clínicas, ambulatórios, quer seja nos postos e centros de saúde. A qualidade dessa assistência vai depender, em muito, da formação que estes profissionais estão recebendo, isto é, da maneira que os professores (enfermeiros licenciados?) os estão formando.

Além dos problemas relatados anteriormente, o Brasil vem enfrentando o grande desafio de construir políticas de formação inicial e continuada para professores na educação profissional. Nunca existiu uma política sistematizada, coerente e duradoura para essa questão (OLIVEIRA, 2005 *apud* BURNIER, 2007).

De acordo com Burnier (2007), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)/ MEC, criou em 2005 um fórum para discutir a formação desses professores e para sugerir um novo método de trabalho com uma legislação e um quadro conceitual que normatizassem a formação desses professores. Porém a ideia não foi levada a diante.

2.4 O perfil dos professores dos cursos profissionalizantes de enfermagem

De acordo com o dicionário Houaiss (2009), perfil é definido como “[...] descrição de uma pessoa em traços que ressaltam suas características básicas [...]”.

No caso do atual estudo, a definição se aplica aos traços característicos de uma categoria de profissional, os professores de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem.

A identidade traduz o modo de o indivíduo estar no mundo, afetando suas perspectivas quanto à sua formação e à forma de atuação profissional. Junto à identidade, estão as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes que definem o modo de ser do profissional. Por esse motivo, a identidade deve então ser levada em conta para se entender os processos de formação e de profissionalização dos docentes (GATTI, 1996).

Quando Pimenta (1999) fala de identidade, ela traz alguns questionamentos: de que modo os professores do ensino médio profissionalizante de enfermagem se identificam: Enfermeiros? Professores? O que identifica um professor?

E nos questionamos também: o que identifica um professor do ensino médio profissionalizante de enfermagem?

De acordo com Pimenta (1999), a identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado. No caso da profissão docente, ela surge para dar respostas à sociedade, passando assim a ser uma profissão socialmente aceita. Porém, na atualidade, percebeu-se que o aumento do número das instituições escolares (quantidade) não corresponde mais ao resultado formativo (qualidade). Sendo assim, faz-se necessário repensar a identidade docente.

Nesse sentido, questionamos: que professores são necessários para atender às demandas de formação de técnicos e de auxiliares de enfermagem em nossa realidade social, na realidade de nosso país e de nosso sistema de saúde?

O atual contexto mundial, atrelado às transformações sociais, à nova ordem econômica gerada pela internacionalização dos mercados, dos avanços da tecnologia e de suas constantes mudanças, gera exigências que resultam em mudanças nos perfis profissionais dos trabalhadores. Essas mudanças requerem uma nova educação profissional que obedeça aos requisitos da contemporaneidade. Essas transformações também exigem mudanças no perfil dos professores responsáveis pela formação desses trabalhadores, para que aconteça a educação profissional contemporânea (REHEM, 2005).

O que se espera desse professor responsável pela formação de trabalhadores é que ele seja capaz de catalisar e promover a articulação de todos os elementos que permeiam a formação profissional, conseguindo dessa maneira promover a aprendizagem direcionada para a autonomia do sujeito. Para que o professor possa atuar dessa maneira, ele deve ter um conhecimento aprofundado, uma experiência e uma visão crítica da prática profissional do mundo do trabalho, um domínio pedagógico e domínio específico de seu campo do saber (REHEM, 2005).

Porém, a realidade que se encontra em relação ao preparo e à atuação dos enfermeiros docentes muitas vezes é outra. Muitas adversidades permeiam a formação de enfermeiros docentes que atuam nos cursos de ensino profissionalizante na enfermagem.

Dentre essas adversidades, encontram-se a falta de preparo pedagógico dos professores, a falta de estímulo salarial, gerando desinteresse e falta de investimento na

atualização profissional além do acúmulo de vínculos empregatícios, o que leva a docência a uma função secundária (SANTOS, 1997).

Ao olhar a situação descrita sobre a formação de profissionais de nível médio em enfermagem e sobre a formação de professores das escolas técnicas, de maneira geral, e das escolas técnicas em enfermagem, especificamente, surgiram algumas questões a seguir: Quem são os profissionais docentes que atuam nos cursos profissionalizantes de enfermagem de um município no interior do estado de São Paulo? Qual a sua formação? Essa formação garante segurança para que os docentes exerçam sua profissão? Qual sua forma de atuação? Qual motivo os levou a buscar a profissão de docente no ensino médio profissionalizante? Quais são suas dificuldades, suas expectativas quanto à sua profissão? Como esses aspectos interferem na formação dos auxiliares e dos técnicos de enfermagem?

Assim, com a intenção de conhecer melhor esses profissionais que atuam na formação de auxiliares e de técnicos de enfermagem e responder a esses questionamentos, é que se desenvolveu este estudo.

3 OBJETIVO

3.1 Objetivo geral

- Conhecer o perfil e a identidade profissional dos professores dos cursos de educação profissional em enfermagem no município de Ribeirão Preto.

3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar professores em relação a dados socioeconômicos;
- Identificar expectativas em relação à docência;
- Identificar sentimentos relacionados à profissão docente;
- Identificar dificuldades e potencialidades encontradas na profissão docente.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Tipo de Pesquisa

Trata-se de estudo de cunho descritivo exploratório de natureza quanti-qualitativa. A pesquisa quantitativa trabalha com tudo o que pode ser quantificado. Dessa maneira, traduz em números as opiniões e as informações e depois as classifica e analisa (SILVA, 2001). É bastante utilizada quando se trabalha com pesquisa descritiva. Representa uma garantia de precisão dos resultados, evitando distorções de análises e de interpretações (OLIVEIRA, 2002). Uma característica da pesquisa quantitativa é que ela segue um plano pré-estabelecido, fundamentado em hipóteses e em variáveis claramente definidas, enquanto a metodologia qualitativa vai se direcionando durante seu desenvolvimento. Apesar disso, os métodos qualitativos e quantitativos não se anulam, ao contrário, formam junto um trabalho racional e intuitivo, que contribui para uma melhor compreensão dos fenômenos (NEVES, 1996).

As metodologias quantitativa e qualitativa não agem sobre o mesmo campo. A abordagem quantitativa analisa dados descritivos por meio de estatística. Essa abordagem é mais objetiva, fiel e exata, porque a observação dos dados é mais controlada. Por ser rígida, essa abordagem é útil à fase de verificação das hipóteses. Já a abordagem qualitativa, trata-se de um procedimento mais intuitivo, porém mais maleável e adaptável para tratar a evolução das hipóteses. Assim, essa abordagem deve ser utilizada na fase de lançamento das hipóteses, já que dá margem para que se possa tratar possíveis relações entre um índice da mensagem e as diversas variáveis do locutor (BARDIN, 2011).

Ainda de acordo com Neves (1996, p. 2):

Combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de um desses grupos; por outro lado, a omissão no emprego de métodos qualitativos, num estudo em que se faz possível e útil empregá-los, empobrece a visão do pesquisador quanto ao contexto em que ocorre o fenômeno.

Outros benefícios da pesquisa quantiqualitativa são: unir o controle dos vieses (por meio do método quantitativo) e compreender a perspectiva dos sujeitos do estudo (pelos métodos qualitativos); aperfeiçoar um conjunto de fatos e de causas pela metodologia

quantitativa, e com um dinamismo da realidade; e reafirmar da validade do estudo empregando de diferentes técnicas (DUFFY, 1987 *apud* NEVES, 1996).

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, ocupando-se, desta maneira, de um nível de realidade que não pode, e não deve, ser quantificado. Tem como objetivo, o universo da produção humana, resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade. Ela responde a questões particulares. O processo de trabalho científico na pesquisa qualitativa é dividido em três fases: fase exploratória, de trabalho em campo e de análise e tratamento do material empírico e documental (MINAYO, 2010).

A pesquisa qualitativa tem como objeto de estudo a produção humana, resumida no mundo das relações, das representações e das intencionalidades. Isso dificilmente pode ser traduzido em números ou em indicadores quantitativos (MINAYO, 2010).

Essa modalidade de pesquisa é vista como um campo interdisciplinar, político e que sofre influências de várias posições éticas. Sendo assim, prevalecem as qualidades, os processos e os significados que não podem ser analisados quantitativamente (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001).

Segundo Smith e Heshaisus (1986, p. 22), “(...) na perspectiva qualitativa, a pessoa é um processo sem fim (hermenêutico) de interpretar a interpretação dos outros”.

As pesquisas desenvolvidas a partir da metodologia qualitativa, que tratam da formação de professores foram reforçadas nas últimas décadas porque houve um descontentamento com pesquisas com metodologia exclusivamente quantitativa e que não ajudavam a compreender os elementos das pesquisas em todos os seus aspectos (LINDER, 2008).

A pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição das características da população ou do fenômeno em estudo. Muitas pesquisas descritivas vão além do objetivo de estipular variáveis entre os fenômenos, e visam determinar a natureza dessa relação. Muitas vezes também, apesar de algumas pesquisas serem definidas como descritivas, acabam servindo para facilitar uma nova visão do problema, aproximando-se das pesquisas exploratórias (GIL, 2002).

A pesquisa exploratória pode ser definida como um estudo com a finalidade de ajustar o instrumento de avaliação à realidade que se tem a intenção de conhecer. A pesquisa exploratória, portanto, auxilia para que a percepção do pesquisador não seja desvirtuada, e ele possa perceber a realidade tal como é, e não somente de acordo com a sua percepção (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995).

4.2 Local de estudo

O estudo foi realizado em escolas técnicas de nível médio de um município do interior do estado de São Paulo, que oferecem os cursos de auxiliar e de técnico de enfermagem. Após levantamento feito na Diretoria de Educação do município onde o estudo foi realizado, encontramos seis escolas que oferecem esses cursos. Cinco delas são escolas privadas e uma, ligada ao Hospital de Clínicas do município.

4.3 Sujeitos do Estudo

Foram sujeitos desta investigação professores que atuam nas escolas de ensino médio profissionalizante de enfermagem em um município do interior do estado de São Paulo. De um total de 34 professores convidados, aceitaram fazer parte da pesquisa 32 e dois recusaram-se a participar. Após o aceite, os mesmos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1).

4.4 Questões Éticas

Os aspectos éticos em pesquisa foram atendidos de acordo com a Resolução 196/96 que trata de pesquisa que envolve seres humanos. Os dados foram coletados somente após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (BRASIL, 1996 b). Cabe destacar que foi enviada carta solicitando autorização da direção das escolas para a realização da pesquisa, envolvendo os docentes que compõem o quadro de funcionários das mesmas (Apêndice 2).

A coleta foi iniciada após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da EERP/USP parecer número 1429/ 2011 (Anexo1).

4.5 Coleta dos dados

Para a coleta de dados foram utilizados questionários socioeconômicos, contendo dados sobre sexo, idade, estado civil, formação e trabalho e uma entrevista semiestruturada, contendo as questões norteadoras (Conte-me como é ser professor de um curso de educação profissional em enfermagem? Qual(ais) motivo(s) levaram você a buscar a profissão de docente no ensino médio profissionalizante?) (Apêndice 3). As entrevistas foram áudio-gravadas, após o aceite dos sujeitos e após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Antes de iniciar as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas- piloto com duas enfermeiras egressas de um curso de licenciatura, com a intenção de aprimorar o instrumento e preparar a pesquisadora para a coleta de dados com os docentes.

Foi solicitada, por meio de carta convite, a autorização da direção das escolas para a realização da pesquisa e, posteriormente, a solicitação de uma lista com nomes de todos os docentes envolvidos com o curso. A seguir, foi feito contato com os mesmos para explicar sobre o objetivo do projeto e agendar as entrevistas.

O questionário foi aplicado com a ajuda de uma aluna de iniciação científica do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP/USP que desenvolveu um projeto sobre o perfil de professores no qual analisou quantitativamente os dados socioeconômicos.

Para realizar as entrevistas, deparamo-nos com algumas dificuldades, como por exemplo, a demora na assinatura e na autorização para se realizar a pesquisa e a liberação para as entrevistas; a presença em uma das escolas, da coordenadora do curso, durante o momento da entrevista, podendo gerar inibição ao entrevistado; a dificuldade em agendar horário para as entrevistas, tendo em vista que muitos dos professores têm mais de um emprego. Os docentes assentiram prontamente para a realização da entrevista, porém durante o momento da entrevista, a maior parte se mostrou pouco à vontade, falando pouco e não se aprofundando no que era questionado, exigindo da pesquisadora que reformulasse a pergunta, lançando novas questões para atingir os objetivos da entrevista. Mesmo assim, alguns docentes ainda davam respostas curtas, diretas, dando a impressão de que não refletiam sobre o assunto questionado.

Outra dificuldade encontrada foi a alta rotatividade de docentes nas escolas. Muitos docentes eram contratados durante o período da coleta de dados, ao mesmo tempo, outros

docentes deixavam as escolas. Essa rotatividade prolongou o tempo de coleta de dados, que durou de fevereiro a dezembro de 2012.

Outro fato que merece destaque foi o de que duas escolas que ofereciam os cursos de auxiliar e de técnico de enfermagem e que fizeram parte da coleta de dados se fecharam após a coleta de dados.

Foi preservada a liberdade de participação no estudo, evitando-se constrangimentos, garantindo-se participação voluntária e sigilosa dos docentes. No momento da coleta, foi apresentado o objetivo do estudo e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes em duas vias, permanecendo uma via, assinada, com eles e outra, com a pesquisadora.

O local para a realização das entrevistas foi combinado previamente com os sujeitos, deixando-os livres para escolha mais adequada e conveniente para eles. Foi aplicado um total de 32 questionários e de 32 entrevistas.

4.6 Análise dos dados

Os dados qualitativos foram analisados por meio da análise de conteúdo. Já os quantitativos, por intermédio da estatística simples. Na análise de conteúdo, podemos descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, o que é comunicado além das aparências (MINAYO, 2010).

A estatística permite que se obtenham, por meio de conjuntos complexos, representações simples e averiguar se essas representações têm relações comuns, ou seja, reduzem-se os fenômenos investigados a termos quantitativos, e a estatística permite demonstrar as relações entre esses fenômenos investigados e obter constatações sobre sua natureza, ocorrência e significado. A estatística descreve a sociedade quantitativamente (MARCONI; LAKATOS, 2000).

Os dados quantitativos provenientes do questionário foram organizados no Microsoft Excel 1997- 2003. Para a validação dos resultados, os dados dos questionários foram digitados duas vezes no Excel com o objetivo de eliminar os erros de digitação e, a partir de então, foram feitas as análises dos dados correspondentes à caracterização dos sujeitos. Nesta etapa, contamos com a assessoria estatística disponibilizada pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/ USP.

A análise de conteúdo tem como objetivos verificar se a leitura feita da mensagem é válida e generalizável, ao ponto de, sendo pessoal, poder se partilhada por outras pessoas; e tornar a leitura mais rica a partir da atenção que é dispensada a ela, fazendo também com que se torne mais produtiva e pertinente. É bastante empírico, depende do tipo de mensagem a ser analisada e do tipo de interpretação que se deseja ter como objetivo. São técnicas usadas para analisar as comunicações (BARDIN, 2011).

Existem várias técnicas para a análise de conteúdo. Foi empregada no trabalho a análise temática de conteúdo, cujo conceito central é o tema, que comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representado por uma palavra, por uma frase ou por um resumo. A análise de conteúdo passa pelos seguintes processos: categorização, inferência, descrição e interpretação (MINAYO, 2010).

Segundo Bardin (2011, p.201) “(...) a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples”.

O tema é o significado que se desprende naturalmente do material analisado, de acordo com os critérios que foram estabelecidos pela teoria que guia a leitura. Trabalhar com a análise temática de conteúdo significa encontrar os núcleos de sentido que fazem parte da comunicação, e a frequência em que aparecem pode ter um significado para o objetivo escolhido (BARDIN, 2011).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Caracterização dos sujeitos

Do total de 34 docentes convidados a participar da entrevista, dois não aceitaram. Assim, o estudo contou com 32 entrevistados. Os dados relativos à caracterização dos sujeitos foram organizados no Microsoft Excel 1997- 2003 e apresentados em tabelas de distribuição de frequências percentuais.

Tabela 1: Caracterização sócio demográfica dos professores dos cursos profissionalizantes de enfermagem de um município do interior do Estado de São Paulo. Ribeirão Preto/ SP- 2012

Variável	N	%
Sexo		
Masculino	10	31,3
Feminino	22	68,8
Estado civil		
Solteiro	14	43,8
Casado/ amasiado	13	40,6
Divorciado	4	12,5
Viúvo	1	3,1
Cidade em que reside		
Ribeirão Preto	32	100
Idade (em anos)		
24 ____ 34	13	40,6
35 ____ 44	13	40,6
45 ____ 54	4	12,5
> 55	2	6,2

Ao analisar os dados obtidos por meio do questionário, notou-se que houve um destaque em relação ao número maior de mulheres. A presença maior de mulheres não é estranha, pois a profissão de enfermagem é marcada predominantemente pelo sexo feminino. De acordo com Padilha (1997), a assistência de enfermagem nos dias atuais carrega uma herança de ser uma profissão exercida por mulheres na maioria das vezes.

A presença expressiva de mulheres na profissão docente também foi observada em outros estudos que traçaram o perfil de professores do ensino médio profissionalizante de enfermagem, como por exemplo, Bassinelo (2002); Pianucci (2006) e Ebisui (2004).

A maior parte dos sujeitos entrevistados, 96,9%, reside na cidade onde foi realizado o estudo e atuam como docentes.

Quanto à variável estado civil, o resultado apresentou-se da seguinte maneira: a maioria dos entrevistados são solteiros (43,8%), porém encontrou-se nos resultados um valor bastante próximo quanto ao número de sujeitos casados, ou seja, 37,5% dos sujeitos. Esse resultado difere do encontrado por Ebisui (2004); e por Bassinello (2002), em seus estudos, nos quais a maior parte dos sujeitos é casada.

Em relação à idade, o docente mais novo tinha 24 anos e o de maior idade tinha 57 anos. Houve uma maior concentração de docentes com 27 anos de idade (12,5%) e um valor aproximado de docentes com 35 anos de idade (9,4%). Porém cabe dizer que houve uma variação bastante significativa na idade dos entrevistados e, assim, a média de idade entre eles foi de 36,5 anos.

Esses resultados demonstram a predominância de indivíduos que já não estão no início da carreira atuando na docência e se mostra semelhante com resultado obtido por pesquisa realizada por Pianucci (2006) que traçou o perfil de professores dos cursos profissionalizantes de enfermagem quando foi entrevistado um total de 30 sujeitos e os resultados encontrados demonstram que 42% dos docentes se encontravam na faixa etária de 31 a 40 anos.

Comparando esses resultados com os encontrados em outras variáveis descritas ao longo deste estudo, notamos docentes que já atuam na área há uma média de tempo de 11,3 anos, e que há uma média de tempo de atuação na docência de 57,7 meses. Assim, podemos perceber que, na maioria das vezes, os docentes iniciaram suas atividades após algum tempo de atuação na enfermagem, provavelmente com o interesse de complementar a renda familiar.

Tabela 2: Distribuição dos professores dos cursos profissionalizantes de enfermagem de um município do interior do Estado de São Paulo, segundo o perfil de formação profissional. Ribeirão Preto/ SP- 2012

Variável	N	%
Graduação		
Enfermagem	28	87,5
Biomedicina	2	6,3
Psicologia	1	3,1
Fisioterapia	1	3,1
Sujeitos da pesquisa com mais de uma graduação		
Sim	1	3,1
Não	31	96,8
Instituição onde cursou a graduação		
Instituição pública	15	46,8
Instituição Privada	17	53,1
Ano de formação da graduação		
1981 ____ 1991	5	15,6
1992 ____ 2002	11	34,4
2003 ____ 2011	16	50
Licenciatura		
Sim	7	21,9
Não	25	78,1
Instituição onde cursou a licenciatura		
Instituição Pública	7	100
Especialização em formação docente		
Sim	17	53,1
Não	15	46,9
Mestrado		
Sim	9	28,1
Não	23	71,9
Doutorado		
Sim	4	12,5
Não	28	87,5
Pós Doutorado		
Sim	1	3,1
Não	31	

Quanto ao tempo de formado os resultados apresentam-se da seguinte maneira: a maior parte dos docentes se formou entre 2003 e 2011 (50%). O docente com o maior tempo de formação se formou em 1981 e os docentes com menor tempo de graduação (dois docentes) se formaram em 2011. Também nessa variável, o tempo de formado dos sujeitos entrevistados apresentou grande variação, cuja média foi de 11,3 anos.

Em estudo realizado por Bassinelo (2002), que traçou o perfil dos docentes de cursos profissionalizantes de enfermagem, encontramos algumas semelhanças com este resultado. De um total de 81 indivíduos entrevistados, 69% estavam na faixa de 10 a 24 anos de formados.

Entre os docentes entrevistados, 87,5% são enfermeiros; 6,3% são biomédicos; 3,1% são psicólogos e 3,1%, além de enfermeiros, são também fisioterapeutas. A graduação foi cursada por

53,1% dos sujeitos em instituições de ensino superior privadas; os outros 46,8% a cursaram em instituições de ensino superior públicas. É interessante observar que, em escolas voltadas para formação de auxiliares e técnicos de enfermagem, encontramos outros profissionais da área da saúde como fisioterapeuta, biomédico e psicólogo. Estes ministram disciplinas das áreas básicas do curso como fisiologia, patologia, anatomia, psicologia e farmacologia. Porém encontramos, ainda, uma biomédica que ministra a disciplina de saúde coletiva. Na maioria das vezes, as disciplinas básicas são ministradas de maneira desarticulada das outras áreas de conhecimento, não permitindo a interdisciplinaridade, uma vez que os docentes referem ter pouco contato com outros docentes e não articulam os conteúdos ministrados.

Conforme Rehem (2009), de maneira geral, os cursos profissionalizantes no Brasil primam pela falta de integração entre os componentes curriculares e entre seus professores, por falta de articulação entre teoria e prática.

Quanto à formação pedagógica dos sujeitos da pesquisa, 21,9% deles possuem licenciatura; 53,1% têm especialização em formação docente; 28,1% têm mestrado, 12,5% têm doutorado e 3,1% têm pós-doutorado. Alguns docentes acumulam mais de um curso de formação pedagógica e também encontramos um sujeito da pesquisa que não tem nenhum curso de formação pedagógica.

Embora todos os sujeitos tenham cursado alguma modalidade de formação pedagógica, é importante destacar que 53,1% participaram dos programas de formação docente depois de iniciarem o trabalho como docentes. 12,5% dos entrevistados referiram ter feito a licenciatura durante a graduação e, a seguir, iniciaram sua profissão docente. Esse dado também é semelhante ao encontrado na pesquisa de Pianucci (2006), na qual 63% dos sujeitos da pesquisa só iniciaram algum curso de formação pedagógica após ingressarem na docência.

É possível compreender, então, que a formação pedagógica não foi buscada pela maior parte dos docentes pela necessidade de formação, ou pelo desejo de se dedicar mais à profissão docente, mas por exigência da escola onde atuam.

Cabe destacar também que as licenciaturas no Brasil, salvo exceções, são cursos que oferecem algumas disciplinas pedagógicas acopladas a uma formação específica, mas superficial, misturando tudo e, no final, formando o “professor” que não domina nem o conhecimento específico em profundidade nem o conhecimento pedagógico (REHEM, 2009).

Além disso, muitas vezes, percebemos que a docência no ensino profissionalizante é tida pelos sujeitos da pesquisa como um trampolim para a atuação no ensino superior, uma vez que lhes garante maior segurança para atuar nessa área da educação, principalmente pelos sujeitos que já possuem cursos como mestrado e doutorado, mas que não investem em sua formação para atuarem especificamente no ensino profissionalizante de enfermagem.

Tabela 3: Distribuição dos professores dos cursos profissionalizantes de enfermagem de um município do interior do Estado de São Paulo, segundo o perfil de mercado de trabalho. Ribeirão Preto/ SP- 2012

Variável	N	%
Escola onde estava atuando no momento da entrevista		
Escola 1	5	15,6
Escola 2	2	6,3
Escola 3	1	3,1
Escola 4	7	21,9
Escola 5	17	53,1
Disciplinas pelas quais é responsável		
Todas	23	71,9
Algumas disciplinas	9	28,1
Tempo de serviço na escola onde foi entrevistado (em meses)		
Até 1 ano	6	18,7
Até 2 anos	10	31,2
Até 4 anos	4	12,5
Até 6 anos	2	6,2
Até 8 anos	6	18,7
Mais de 8 anos	4	12,5
Também atua como coordenador do curso		
Sim	3	9,4
Não	29	90,6
Outros empregos atualmente		
Sim	21	65,6
Não	11	34,4
Ordem de importância da docência		
Atividade principal	18	56,3
Atividade secundária	14	43,8
Cursos em que já ministrou aulas		
Aux. ^a	1	3,1
Aux e Téc. Enf. ^b	17	53,1
Aux., Téc. Enf. e Téc. Rad. ^c	4	12,5
Aux., Téc. Enf., Téc. Rad. e Tec.	2	6,3
Farm. ^d		
Aux., Téc. enf. e Tec. Farm.	1	3,1
Aux., Téc. Enf. e Téc. Lab. ^e	1	3,1
Aux., Téc. Enf. e Grad. Enf. ^f	3	9,4
Aux., Téc. Enf. e Hote. ^g	1	3,1
Aux., Téc. Enf., Téc. Rad. e Grad. Enf.	1	3,1
Aux., Téc. Enf. e PG ^h	1	3,1
Tempo de trabalho como professor em outros locais (em meses)		
Até um ano	9	28,1
Até 2 anos	4	12,5
Até 4 anos	1	3,1
Até 6 anos	3	9,4
Mais de 6 anos	7	21,9
Não se aplica	8	25

^aAuxiliar de enfermagem; ^bTécnico de enfermagem; ^cTécnico de radiologia; ^dTécnico de Farmácia; ^eTécnico de laboratório; ^fGraduação de enfermagem; ^gHotelaria; ^hPós graduação

Tabela 4: Distribuição dos professores dos cursos profissionalizantes de enfermagem de um município no interior do Estado de São Paulo, segundo o perfil econômico. Ribeirão Preto/ SP, 2012

Variável	N	%
Tipo de vínculo empregatício		
Hora aula	22	68,8
CLT	9	28,1
CLT e autarquia	1	3,1
Carga horária semanal		
Até 20 horas	6	18,7
20 a 30 horas	16	50
30 a 40 horas	8	25
Acima de 40 horas	2	6,2
Renda pessoal mensal (em salários mínimos)		
2	5	15,6
4	10	31,3
5	4	12,5
Mais que 5	13	40,6
Renda Familiar mensal (em salários mínimos)		
2	1	3,1
3	1	3,1
4	3	9,4
5	4	12,5
Mais que 5	23	71,9
Número de pessoas que compartilham dessa renda		
1	6	18,8
2	7	21,9
3	9	28,1
4	9	28,1
Mais que 5	1	3,1

Podemos perceber que a maior parte dos docentes entrevistados, 53,1%, atua em uma escola que atualmente é a que forma a maior quantidade de técnicos e auxiliares de enfermagem no município.

Quanto às modalidades de contratos encontrados nas entrevistas, 68,8% dos docentes tem um contrato por hora/ aula com a instituição; 28,1% dos docentes tem contrato por CLT e 3,1% têm contrato por CLT e autarquia.

A maior parte dos docentes entrevistados é contratada por hora aula. Esse fato gera instabilidade na profissão, pois o docente só recebe pelas aulas que ministrou, e isso não garante o vínculo empregatício, ou um salário mensal fixo com registro em carteira de trabalho. Assim, a dedicação do docente a essa profissão se torna difícil, pois, devido a esses fatores, ele acaba acumulando outros empregos e não investe na profissão, ou seja, não se

atualiza, não procura novos cursos de formação docente, além de não receber estímulo da instituição onde atua.

Angerami e Correia (1996 *apud* Bassinelo 2002), explicam que as transformações ocorridas no mercado de trabalho criaram uma tendência de se empregar cada vez mais uma força de trabalho que é contratada facilmente e é demitida sem custos.

Além disso, Gomes e Martins (2004) referem que os empregos hoje estão escasseando e que há muitas situações de trabalho temporário.

Cabe ressaltar que 9,4% dos entrevistados, além de atuarem como docentes, também atuavam como coordenadores dos cursos, o que leva à sobreposição de funções e à sobrecarga de trabalho. Entendemos que o docente precisa de tempo para planejar suas aulas e para se preparar para ministrá-las. Por outro lado, a função de gestor do curso também exige do professor dedicação e tempo, levando o mesmo a fazer algumas escolhas e, geralmente, a função de professor fica em segundo plano.

Em relação à carga horária semanal, a maior parte dos docentes tem uma jornada de 20 a 30 horas semanal. Quinze dos docentes entrevistados tem uma carga horária de 20 horas semanais, o que indica uma jornada de trabalho parcial. A carga horária média dos entrevistados foi de 23,09 horas.

Analisando o contrato de trabalho predominante entre os docentes da pesquisa e a carga horária da maior parte deles na escola onde atuam, podemos compreender os resultados encontrados quanto a possuírem outros empregos concomitantes à docência. A maioria dos sujeitos entrevistados, 65,6%, possui outros empregos concomitantes à docência. Entre os entrevistados que possuem outro emprego, 14,28% deles possuem dois empregos além da docência.

Esses dados vão ao encontro dos dados encontrados no estudo de Ebisui (2004), citado anteriormente, no qual 83,6% dos entrevistados têm mais de um emprego, o que segundo as autoras pode gerar um maior desgaste do professor, além de dificultar que ele se dedique aos estudos, causando prejuízos tanto para ele quanto para os alunos. Porém, cabe destacar que a sobrevivência com apenas um emprego se torna muitas vezes inviável devido ao valor pago pela hora ao docente, que varia de 15 a 20 reais. Agregado a esses fatores, percebe-se que os docentes não têm estabilidade nessa profissão, não conseguem construir uma carreira como professor do ensino profissionalizante de enfermagem.

Apesar do fato de muitos docentes manterem empregos concomitantes à docência, 56,3% tem essa profissão como atividade primária e 43,8% referem ser a docência sua atividade secundária.

A maioria dos docentes entrevistados possui uma renda mensal de mais de cinco salários mínimos - 40,6% e 31,3% referem que a renda mensal é de quatro salários mínimos e a média da renda pessoal dos docentes é de 4,63 salários mínimos, o que pode indicar alguns motivos para que a docência no ensino profissionalizante de enfermagem seja vista como uma profissão secundária, uma vez que o contrato de trabalho com duração da disciplina não oferece nenhum tipo de estabilidade, pois eles recebem por aulas dadas e, caso não sejam formadas novas turmas, o professor fica sem atividades de ensino. Devido à carga horária semanal, eles conseguem manter outro emprego facilmente e, com o salário oferecido, fica difícil dedicar-se exclusivamente à docência no ensino profissionalizante.

A renda familiar da maior parte, 71,9%, é de mais de cinco salários mínimos, com uma média de 5,47 salários mínimos. Quando perguntados sobre quantas pessoas compartilham dessa renda, a resposta teve maior concentração entre 3 - 28,1% e 4 pessoas - 28,1%, com uma média de 2,78 pessoas.

Em um estudo de revisão bibliográfica sobre os desafios e as perspectivas da educação profissionalizante de enfermagem no Brasil, o autor relata que as dificuldades encontradas no trabalho docente estão relacionadas, além de outros fatores, a baixos salários que levam ao acúmulo de empregos e dificultam sua dedicação à docência (LIMA; APOLLINÁRIO, 2011).

Os entrevistados também foram questionados a respeito das disciplinas pelas quais eram responsáveis nos cursos. Vinte e três (71,9%) são responsáveis por todas as disciplinas do curso e nove (28,1%) são responsáveis por algumas disciplinas.

Quanto ao tempo de trabalho na escola onde os sujeitos da pesquisa atuam, surgiram os seguintes resultados: a maior parte dos docentes atuava na escola por um período de até dois anos. Porém, o tempo de serviço na escola também teve grande variação entre os entrevistados e a média de trabalho na escola onde atuam foi de 57,7 meses. Além disso, pudemos verificar que a maioria (46,9%) ministrou aulas em vários outros cursos, além dos cursos para formação de técnicos e de auxiliares de enfermagem, como por exemplo, técnico de radiologia, técnico em farmácia, técnico de laboratório, graduação em enfermagem, hotelaria e pós-graduação *lato sensu* em enfermagem.

Com esses resultados sobre o tempo de trabalho na docência e o tempo que permanecem na mesma escola, pudemos verificar que os sujeitos apresentam pouca experiência como professores e rodízio entre empregos, não se fixando em um só lugar. Esse rodízio pode ser motivado pelo fato já discutido anteriormente, o contrato por hora aula, que não garante que o professor tenha atividades de ensino todos os meses na escola onde atua, o

que o leva a procurar aulas em outros cursos profissionalizantes de enfermagem para continuar atuando como professor.

Também foi investigado o tempo de trabalho dos sujeitos em outras escolas, com a intenção de conhecer sua experiência na docência. Neste sentido, 25% dos entrevistados nunca deram aulas em outras escolas; 28,1% já atuaram em outras escolas por até um ano e a média de tempo de trabalho dos docentes em outras escolas foi de 42,59 meses.

Tabela 5: Distribuição dos professores dos cursos profissionalizantes de enfermagem de um município do interior do Estado de São Paulo quanto aos hábitos de leitura e estudo Ribeirão Preto/ SP- 2012

Variável		N	%
Hábitos de leitura			
Técnica científica da área da enfermagem		30	93,7
Autoajuda		10	31,3
Religiosa		13	40,6
Romance		13	40,6
Poesia		8	25
Outros	Jornal	18	56,3
	Revista	19	59,3
Nenhuma literatura		1	3,1
Estuda atualmente			
Sim		9	28,1
Não		23	71,9
Curso			
Stricto sensu		4	12,5
Lato sensu		5	15,6
Não se aplica		23	71,9
Instituição			
Instituição pública		5	15,6
Instituição privada		4	12,5
Modalidade			
Presencial		6	18,8
À distância		2	6,3
Semipresencial		1	3,1
Carga horária do curso (em horas)			
15		1	11,1
360		1	11,1
420		1	11,1
600		1	11,1
624		1	11,1
1800		1	11,1
2880		3	33,3

Quanto aos hábitos de leitura dos entrevistados, a maioria, 93,7% referiu ler textos técnico-científicos da área da enfermagem; 59,3% leem revistas e 56,25% dos docentes

referiram ler jornais; 3,1% dos entrevistados referiram não fazer nenhum tipo de leitura atualmente.

Esses dados nos levam a questionar qual o espaço, dentre os afazeres do dia a dia, que os docentes têm para esse hábito de leitura, uma vez que pudemos constatar, por meio de dados já discutidos anteriormente, que a maior parte deles mantém outro emprego concomitante à docência, o que pode gerar um acúmulo de atividades. Os docentes têm o hábito da leitura como lazer, nas horas vagas? A leitura de textos técnico-científicos da área da enfermagem como forma de atualização? Essa leitura é feita porque esse material é utilizado nas aulas?

Quanto aos hábitos de estudo, apenas 28,1% referiram estar fazendo algum curso no momento. Entre os cursos realizados, os mais frequentes foram os cursos de formação de professores - 6,3% e o de doutorado - 9,4%. A carga horária dos cursos teve uma média de 389,34 horas e a modalidade predominante entre os cursos foi a presencial - 18,8%. A maior parte dos cursos realizados foi oferecida por instituições públicas - 15,6%. Quatro cursos - 12,5% foram oferecidos por instituições privadas.

Observamos, a partir desses dados, que muitas vezes o docente, além de manter empregos concomitantes à docência, realiza cursos, que não necessariamente estão ligados à formação pedagógica. Esse fato mostra o acúmulo de atividades, o que leva a diminuir cada vez mais o tempo dedicado às atividades da docência.

É importante ressaltar também que do total de cursos realizados, 55,5% foram na modalidade *lato sensu* e 44,4% foram *stricto sensu*.

A seguir, apresentamos os resultados analisados por meio da abordagem qualitativa, ou seja, as entrevistas realizadas junto aos docentes, com finalidade de compreender aspectos relativos à identidade docente.

5.2 Entrevistas

As entrevistas foram gravadas com permissão dos professores e norteadas pelas seguintes questões: Conte-me como é para você ser professor de um curso profissionalizante de enfermagem e Quais motivos levaram você a buscar a profissão de docente do ensino profissionalizante de enfermagem. O tempo médio de duração foi de 15 minutos. Cabe

ressaltar que as respostas dadas foram pontuais e que o entrevistador precisou estimular para que os sujeitos respondessem às questões elaboradas.

Os depoimentos dos sujeitos foram transcritos, analisados e agrupados nas seguintes categorias temáticas: **Sentimentos de prazer e de frustração em relação à docência; Início da profissão docente: oportunidades e desafios; Relação do docente com a formação pedagógica e a construção do seu conhecimento; e dificuldades e potencialidades encontradas no papel docente.**

5.2.1 Sentimentos de prazer e de frustração em relação à docência.

Ao analisarmos as entrevistas, pudemos perceber que os docentes apontaram sentimentos relativos à profissão docente, de prazer, de responsabilidade, de frustração e, às vezes, esses sentimentos aparecem de forma ambígua.

Muitos docentes demonstraram sentimentos prazerosos, de satisfação, ao falar sobre sua profissão. Referiram ser uma profissão gratificante, inclusive afirmando que, se pudessem, gostariam de “viver só de dar aulas”, isso se as condições de trabalho fossem melhores, conforme descrito a seguir:

“Então... Eu não sei se eu saberia fazer outra coisa hoje... Eu gosto muito, me aprofundo mesmo... Quando eu vou para uma aula, eu vou de cabeça mesmo” (E2).

“Gosto bastante. É por isso que eu coloco em primeiro lugar pra mim. (...) É o que eu quero fazer, eu tenho certeza que é o que eu quero fazer” (E13).

“Na verdade a busca pela docência né, já desde a época da formação, graduação que eu tinha interesse em trabalhar como docente e mais voltado mesmo para a formação do pessoal de nível médio. Porque, como enfermeiro prático, na prática de enfermagem, eu percebi essa necessidade de ter pessoal melhor qualificado, bem estruturado, com condições de conhecimento” (E 23).

Podemos perceber nos relatos descritos anteriormente, que os professores conseguem sentirem-se realizados na profissão escolhida, ou seja, “ser enfermeiro-professor”. Eles demonstram prazer ao falar sobre a profissão. Esse sentimento é explicado pelo fato de que o trabalho realizado é visto como fonte de prazer.

Bomfim (2009) refere que quando o trabalho é visto como fonte de prazer permite ao indivíduo que o realiza a construção cotidiana da existência e a realização das necessidades humanas, através da possibilidade de criar, refletir, escolher, transformar e autorrealizar-se.

Alguns docentes citam ter escolhido a profissão por questões que envolvem satisfação, mas também demonstram descontentamento devido à desvalorização da profissão e à impossibilidade de se dedicar como gostariam à docência:

“(...) eu gostaria só de dar aula (...). Mas infelizmente a gente trabalha o dia todo.” (E 14).

“Eu gosto de licenciatura, eu gosto de ser docente. E infelizmente essa ainda não pode ser minha única fonte de renda. Mas eu gostaria muito que mais pra frente fosse minha fonte de renda” (E 15).

Percebemos assim, que eles têm o desejo de se dedicar mais à docência, porém, muitas vezes, essa dedicação exclusiva se torna inviável devido às condições de trabalho oferecidas pelas escolas onde atuam: salários baixos e contratos de trabalhos instáveis que não oferecem segurança. Neste sentido, como esses docentes vão conseguir se dedicar mais à profissão se a escola não oferece um contrato de trabalho mais estável, melhores salários, melhores condições de atuação?

Os docentes, muitas vezes, acabam por aceitar as condições de trabalho oferecidas pelas escolas porque não dispõem de alternativas. Dessa maneira, acabam por aumentar o número de empregos para conseguir um salário digno, deixando a docência no ensino profissionalizante em segundo plano (BOMFIM, 2009).

Saviani (2006) refere que a trajetória profissional do professor é marcada desde sua origem, pela desvalorização, seguida pela exigência da sociedade, de que essa atividade seja exercida com dedicação, o que vem ao encontro do que anteriormente foi destacado nos depoimentos dos professores.

Para Saviani (2001):

[...] a vida do professor sintetiza os dois sentidos contraditórios encerrados na palavra paixão [...]. Com efeito, paixão significa envolvimento afetivo, amor profundo, entusiasmo muito vivo, dedicação extrema a uma causa, compromisso radical carregado de afetividade. Mas significa, também, padecimento, sofrimento.

A própria política governamental de nosso país dá a entender que a profissão docente tem esse significado de prazer e sofrimento, quando cobra dos docentes extrema dedicação e,

ao mesmo tempo, submete-os às precárias condições de trabalho. Nesta lógica, os docentes devem ter consciência dessa situação para que consigam lutar contra ela e não se adaptar a ela (SAVIANI, 2001).

Outros docentes apontam ter escolhido a profissão pelo gosto de passar seus conhecimentos aos alunos, ou seja, ser ele professor, sujeito do processo ensino-aprendizagem, além de compartilhar conhecimentos e experiências:

“Pra mim é bastante satisfatória (a docência), eu gosto de estar envolvida com essa questão, não só pelo fato de estar sendo a ferramenta para o ensino, mas também como referência, como troca de informações com os alunos, e na verdade a troca mesmo de aprendizagem” (E 18).

“Olha, ser professor é muito gratificante. É você contribuir um pouquinho com o conhecimento dos alunos. E a gente percebe que hoje, assim, os alunos estão chegando muito carentes de informação, de conhecimento mesmo. E aí quando você pode contribuir um pouquinho com eles, nessa formação deles, nessa formação do cuidar, isso é muito importante” (E 24).

“Pra mim é muito importante porque é o profissional que mais lida com o cliente, o paciente, o usuário do serviço de saúde. E é ter a oportunidade de passar a importância, a responsabilização, a responsabilidade de transmitir o conhecimento e de transmitir, de trocar conhecimentos e de interagir também” (E32).

De acordo com Lemos e Passos (2012), os docentes sentem prazer em transmitir seus valores na relação com o outro, em ver o aluno inexperiente ser lapidado aos poucos e se tornar um profissional, em participar do crescimento desse aluno.

Percebemos, por meio das colocações dos docentes, que transmitir o conhecimento e ver os alunos adquirirem esses conhecimentos é para o professor uma motivação, é o modo como ele avalia o resultado do seu trabalho. Porém, se o docente não tiver comprometimento com o processo ensino-aprendizagem e não tiver um preparo pedagógico para embasar sua atuação, acaba exercendo o papel de único detentor do conhecimento, em vez de atuar como um dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Na realidade atual, não existe mais espaço para o professor que atua sozinho, em um monólogo, deixando de lado os saberes dos alunos e fazendo valer a sua dominação diante da sala de aula (BOMFIM, 2009).

Apesar de muitos entrevistados apresentarem sentimentos de satisfação/prazer ao falar sobre a docência, a maior parte deles apresenta sentimentos ambíguos a respeito dessa profissão. Essa ambiguidade está relacionada a vários fatores, entre eles: satisfação,

responsabilidades, condições de trabalhos inadequadas, expectativas quanto ao desempenho dos alunos e, algumas vezes, frustração.

Alguns docentes, por exemplo, demonstram sua satisfação com a atividade docente na relação com os alunos. Esses sentimentos são expressos nas seguintes falas:

“Tem um lado que é extremamente gratificante, de você ver a evolução. Isso é nítido pra gente, né, você iniciar uma turma e você ver a evolução dos alunos em termos de compreensão, de fala, de escrita. (...) Por outro lado, é uma profissão desgastante que requer dedicação, disponibilidade, perseverança, bom senso” (E7).

“Depende muito do que o aluno vai te trazer. Se ele te traz que aprendeu, que é um bom aluno, que tá levando os ideais da profissão seriamente, você fica super-realizado. Agora quando ele vem com brincadeiras (...) você já fica pra baixo. E quando você vê que ele não quer nada com nada, e você sabe que ele vai cuidar de alguém depois (...) te chateia também. Então tem dois polos” (E10).

“Apesar das dificuldades, que não são poucas, são muitas, é bastante gratificante. Principalmente depois que você está no seu campo de trabalho (...) e vem um funcionário que (...) lembra de você como professora, lembra das coisas que você ensinou (...) e encontrar depois de formado, em um serviço, já atuando e vendo que é um profissional legal. E isso é muito gratificante” (E27).

De acordo com Tardiff e Lessard (2005), a docência envolve o trabalho com outras pessoas, os alunos, que são seres parcialmente definidos por sua situação socioeconômica, por seus valores, por suas crenças e interesses. O docente deve adaptar-se a essas variáveis. Assim, a docência é um trabalho em que o objeto sempre escapa, em vários aspectos, à ação do trabalhador, o que não acontece em outras atividades, nas quais o objeto fica totalmente submetido às mãos do trabalhador, que o controla como desejar.

Sendo a docência, então, uma profissão regida pela interação com seres humanos, o docente confronta-se com o fato de ter que coordenar ações coletivas de indivíduos que são diferentes, autônomos e capazes de iniciativas que podem ser prejudiciais aos projetos dos professores. Portanto, o docente tem como suas maiores recompensas no trabalho o calor, a empatia, a compreensão e a abertura de espírito dos alunos (TARDIFF; LESSARD, 2005).

Por esses motivos, entendemos que o docente se coloca em uma situação muito frágil quando baseia as expectativas de sua profissão em seu relacionamento com os alunos, justamente pelo fato de se tratar de pessoas. Assim, voltamos a tocar mais uma vez na importância de o docente ter uma formação pedagógica sólida para embasar sua atuação.

Outros docentes já demonstram sofrimento ao falar sobre a profissão. Esse sofrimento aparece nos relatos dos entrevistados, ligado às condições de trabalho enfrentadas, como por exemplo:

“Era para ser uma atividade muito gratificante, e eu penso assim... Que em alguns momentos é, mas em muitos momentos eu acho que... É até uma palavra ruim de falar, mas é um sofrimento. Porque você chega lá e ao invés de você ter o professor como facilitador do aprendizado, você tem ele como dificultador, por que é a escola, o aluno e o professor no meio. A escola que recebe, o aluno que paga e o professor que dificulta, porque você tem que avaliar, você tem que passar o aluno que muitas vezes não tem condições, pela questão da própria escola, né... Porque o aluno paga, então ele tem condições de passar. (...) eu acho que ser professor de um curso de auxiliar hoje é um fardo muito grande (...) porque os alunos tendem a fazer o curso justamente por uma opção extra(...)” (E16).

“(...) as instituições de ensino não querem se responsabilizar pelas questões de ensino. Na verdade, elas se veem como um prédio, e aí joga a responsabilidade para o aluno se ele quer aprender e para o professor se ele quer ensinar (...)” (E 12).

Nesse sentido, percebemos que, além da precarização do trabalho docente em relação à estabilidade da profissão, também encontramos uma precarização nas relações de poder entre escola- docentes- alunos.

De acordo com os relatos dos docentes, podemos perceber que a escola exige certas responsabilidades deles, mas não os respalda diante de decisões que possam interferir diretamente nos interesses da escola, interferindo na autonomia do docente, que se vê preso a regras da escola que são contrárias ao que o docente entende ser seu papel.

Notamos que os depoimentos anteriormente citados vão ao encontro do que apontam Tardiff e Lessard (2005, p.100): “ensinar é trabalhar em um ambiente organizacional fortemente controlado, saturado de normas e regras e, ao mesmo tempo, agir em função de uma autonomia importante e necessária para a realização dos objetivos da própria escola”.

Outros depoimentos apontam responsabilidade sobre aquilo que ele entende que deveria ser o papel docente, conforme descrito a seguir:

“(...) eu acho que é um desafio muito grande... E a responsabilidade que a gente tem em formar um técnico de enfermagem é muito grande” (E16).

“Eu acho a enfermagem uma profissão de muita responsabilidade. É um curso que sinceramente eu não saio satisfeita (...) é um curso que me angustia porque eu acho que ele não deveria existir. Deveria existir faculdade de enfermagem e tivesse lugar para todos os enfermeiros trabalharem, porque é muita responsabilidade” (E22).

Os depoimentos apontam que os docentes se sentem incumbidos de uma grande responsabilidade, a formação de profissionais de enfermagem, que é uma profissão que exige um grande preparo dos alunos e dos docentes, e muitas vezes eles não acreditam que essa formação, da maneira como é oferecida por eles, a partir dos recursos de que dispõem, dê conta do que é exigido desses profissionais no mundo do trabalho.

Alguns docentes demonstram preocupar-se com a formação que oferecem aos seus alunos e os veem como futuros profissionais que vão prestar cuidados aos pacientes e apontam a grande responsabilidade do professor para com a formação desses profissionais:

“(...) tem que ser uma preocupação, porque não dá para simplesmente alguém colocar na cabeça e achar que quer ser professor e vir para uma sala de aula. O nosso envolvimento, a nossa responsabilidade vai muito mais além. Na verdade, o universo da docência envolve a capacitação de outro indivíduo para a vida profissional. E isso é muito sério” (E23).

“(...) eu estou me sentindo muito restrita e eu acho que a formação está muito fraca. Os alunos estão saindo muitas vezes sem a formação ideal. E isso acaba pesando na gente, na consciência, porque você para pra pensar: Poxa, de certa forma eu estou colocando no mercado alguns profissionais que não estão totalmente capacitados” (E28).

“(...) eu considero ser professora aqui nesta escola um ato de muita responsabilidade, porque você tem que educar, tem que preparar esses profissionais para o mercado de trabalho. E hoje em dia a gente tem visto bastante problemas relacionados à formação desse pessoal. Então eu me sinto com muita responsabilidade mesmo para fazer essa formação deles. Então eu faço o meu máximo para que isso seja bem feito” (E29).

“(...) a gente vê tantos profissionais ruins sendo formados, que é preocupante, pelo menos aquelas pessoas que vêm da docência com essa realidade muito clara devem se preocupar né, porque a gente vê tantos profissionais ruins, tantos erros de enfermagem que a mídia tem apresentado, evidenciado, até porque a gente não tem uma categoria muito consolidada, que busca direitos, que pede que o conselho trabalhe em prol da gente, então eu acho que é uma grande responsabilidade de formar bons profissionais para o mercado” (E30).

Os relatos anteriormente descritos denotam preocupações inerentes tanto em relação à formação do docente, como em relação à responsabilidade dos mesmos para com a formação dos profissionais da área de saúde. Assim, resgatamos a importância do papel docente na formação dos técnicos e auxiliares de enfermagem para a qualificação do atendimento em saúde, com vistas à consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS).

Os auxiliares e técnicos de enfermagem compõem a maior parcela da equipe de enfermagem em todos os serviços de saúde. Apesar de eles estarem ligados diretamente à

prestação da assistência de enfermagem, responsabilizando-se por muitas das ações de saúde, a formação desses trabalhadores ainda mantém o foco em uma assistência à saúde de caráter curativo e fragmentado, levando esse trabalhador a executar tarefas de forma pouco crítica (SILVEIRA; CORRÊA, 2005).

Os auxiliares e técnicos de enfermagem têm que lidar com outras situações que estão presentes no início da carreira: a inabilidade, a insegurança, a falta de domínio técnico, a dificuldade para interpretar e analisar as situações emergentes, a precipitação, a lentidão, que são fatores que aumentam os riscos para as falhas. Além disso, não se pode esquecer os constantes avanços tecnológicos e a falta de formação de pessoal para atuar frente a esses avanços na mesma velocidade em que eles acontecem, fatores que corroboram também para o aumento dessas falhas (MADALOSSO, 2000).

Assim, se além desses fatores, o auxiliar ou técnico de enfermagem tem que lidar com a insegurança gerada por uma formação deficiente. Esse processo se torna muito mais arriscado, tanto para eles que vão desempenhar suas funções quanto para o paciente.

Nesse sentido, apontamos alguns questionamentos que nos preocupam ao entrarmos em contato com o mundo do trabalho docente do ensino profissionalizante da área da saúde/enfermagem: como esses docentes foram preparados para atuar frente a esse cenário? Como se preparam para atuar de acordo com o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico na Área da Saúde? Quais as condições de trabalho disponíveis para que consigam atuar da melhor maneira?

Ficam claras também, a partir das falas dos docentes, as concepções que eles têm de ensino e da profissão docente.

5.2.2 Início da profissão docente: oportunidades e desafios.

A docência surge para os entrevistados como oportunidade para complementar sua renda; como uma nova experiência; como um meio mais fácil para se inserir no mercado de trabalho; ou como fácil acesso para vida acadêmica, como por exemplo, os horários mais flexíveis na escola, a oportunidade de outro emprego concomitante e a facilidade de ingressar em escolas profissionalizantes de nível médio na área de saúde/enfermagem, como trampolim para a docência universitária.

Nos relatos destacados a seguir, os docentes apontam a docência como mais uma oportunidade para melhorar sua renda e conhecer o novo:

“Dinheiro. Eu tinha saído de um emprego e aí me convidaram pra dar uma aula e eu queria um dinheiro”. (E9)

“(...) o motivo foi financeiro que me fez buscar. Término de bolsa (de pós-graduação), nesse sentido assim. E eu gosto de dar aula. Docência é uma coisa que me chama atenção, eu penso nisso pro meu futuro, então eu vi também como uma experiência na docência. Mas o motivo primeiro foi financeiro. Buscar subsídios mesmo pra sobreviver” (E20).

“Comecei na área assistencial e nunca tinha pensado em dar aula. Por isso foi um desafio. Eu estava procurando uma outra fonte de renda e apareceu a oportunidade de dar aula.” (E5).

“Conhecer o novo. Pra mim foi um desafio. Eu nunca tinha dado aula, comecei a dar aula e gostei. (...) Comecei na área assistencial e nunca tinha pensado em dar aula. Por isso foi um desafio. (...) Eu estava procurando uma outra fonte de renda e apareceu a oportunidade de dar aula” (E5)

A docência no ensino profissionalizante de enfermagem é uma área de trabalho em expansão, já há algum tempo, devido ao aumento dos serviços de saúde no país e à necessidade de qualificação dos trabalhadores da área da enfermagem. Como, para atuar em um curso profissionalizante não era exigida uma formação pedagógica específica, não se tem um contrato de trabalho formal, o que gera grande rotatividade de profissionais nas escolas e a carga horária de trabalho é pequena e a atuação como docente no ensino profissionalizante de enfermagem acaba servindo prioritariamente como complemento de renda para os profissionais (FERREIRA JUNIOR, 2008).

Outros docentes veem a docência como uma oportunidade para se inserirem de maneira mais fácil no mercado de trabalho:

“(...) hoje eu comecei a dar aula por conta que foi a oportunidade que apareceu de inserir no mercado de trabalho(...)”. (E7).

“Primeiramente foi o mercado de trabalho. Depois veio a satisfação pessoal também. E complementar a renda”. (E9)

“O próprio mercado de trabalho, que proporcionou isso pra mim (...)” (E24).

A alta rotatividade dos docentes nas escolas de ensino profissionalizante de enfermagem motivada pelos baixos salários pagos e pelo contrato de trabalho informal acaba aumentando a facilidade de se inserir nesse campo de atuação.

Encontramos resultados semelhantes no estudo de Bassinelo (2002) no qual 19,75% dos docentes relataram ter se iniciado na profissão docente, no ensino profissionalizante de enfermagem, por facilidades encontradas para se inserir no mercado de trabalho.

Alguns docentes veem a profissão como uma oportunidade de conciliar com outro trabalho pela flexibilidade do horário:

“(...) o ensino técnico dá oportunidade de variabilidade de horário também, então a gente consegue casar o trabalho na área hospitalar com a área do ensino também” (E25).

Bassinelo (2002), em uma pesquisa realizada com professores de escolas profissionalizantes de enfermagem, aponta que os mesmos optaram pela docência no ensino profissionalizante de enfermagem pela flexibilidade nos horários e pela possibilidade de manter outros empregos concomitantes.

A flexibilidade de horários oferece muitas vantagens aos docentes, mas, por outro lado, pode prejudicar a dedicação dos mesmos ao ensino profissionalizante uma vez que acabam acumulando vários empregos e têm um tempo escasso para se dedicar às atividades da docência, podendo prejudicar a qualidade do ensino.

A docência no ensino profissionalizante de enfermagem também foi vista por alguns entrevistados como um trampolim para a docência universitária:

“(...) eu acho que o ensino técnico ele é uma base pra você ir galgando, assim, um ensino superior em tempo integral. (...) Não tem que ter uma dedicação integral, digamos assim, pra lecionar num curso de técnicos, como seria num curso superior”. (E11).

“Bom, desde a época da graduação eu já pensava, tinha o intuito de estar fazendo, procurando a docência. Inicialmente eu tinha em mente a questão universitária, mas assim, surgiu, sabe. Eu deixei currículo e logo fui chamada (...)” (E18).

A docência no ensino profissionalizante, na visão dos entrevistados, pode servir como trampolim para a docência no ensino superior. Os docentes aproveitam a facilidade de se inserir nas escolas de ensino profissionalizante para obterem experiência na área da docência. Porém, como podemos perceber nos relatos anteriores, por todas as características da docência no ensino profissionalizante que já foram discutidas, muitos docentes acabam

encarando esse campo de atuação como um campo que exige menos dedicação da parte deles em relação à preparação das aulas, à sua própria atualização, o que acaba gerando, algumas vezes, descomprometimento que consequentemente interfere na formação dos técnicos e dos auxiliares de enfermagem.

Outros docentes apontam que a profissão docente apareceu na sua vida por acaso:

“Foi uma porta que abriu sem que eu procurasse. Simplesmente apareceu a oportunidade e eu achei que seria interessante. (...) Então, assim, eu aprendi a lidar com ela (docência), a gostar. Mas não era uma coisa que eu pensava” (E4).

“Na verdade eu não busquei. A profissão me pegou de surpresa. Eu não trabalhava, tinha acabado de me formar, né, sem experiência, e aí eu fui chamada por cunho mesmo, indicação por uma cunhada minha que era coordenadora” (E16).

“(...) não foi bem uma procura minha. Me procuraram. Foi uma surpresa, porque eu era enfermeira assistencial, me convidaram para vir para a escola. E eu nunca pensei em atuar como docente para falar a verdade. Depois que eu entrei que eu fui perceber o que era ser docente e acabei me apaixonando pela profissão. Mas eu não tive essa... Nada me levou a procurar” (E28).

Os relatos anteriores destacam que a docência no ensino profissionalizante de enfermagem surgiu “por acaso”, por intermédio de oportunidades que surgiram sem o planejamento do docente. Apesar disso, muitos relatam que se adaptaram ao trabalho, que passaram a gostar depois de um tempo. Talvez esse início não planejado na profissão seja também um dos fatores responsáveis pelo fato de a maior parte dos docentes entrevistados iniciarem na profissão sem um preparo pedagógico adequado.

No entanto, alguns sujeitos relataram ter procurado a docência por vontade própria, por se interessarem pela profissão, por terem se inserido em alguma outra atividade que lhes despertou o interesse pela docência ou por gostar de “passar seus conhecimentos” aos alunos. Outros tiveram experiência anterior com a docência, e a partir daí surgiu o interesse por essa profissão, como se observa nos depoimentos a seguir:

“Ah, primeiro, assim, eu vim pela experiência de lecionar, do ensino mesmo. Eu já tinha a intenção de fazer mestrado mesmo, na área de educação comecei a me interessar mais porque no hospital onde eu trabalhava em São Paulo, a gente tinha um programa de educação continuada, onde a gente tinha obrigatoriamente que fazer algumas aulas para reciclagem do restante dos profissionais. Então, aí eu procurei um curso técnico, acabou que deu certo numa época que eu tinha disponibilidade pra tentar ver se era isso mesmo que eu estava achando que era e aí ingressei nas aulas e continuei” (E11).

“(...) eu sempre gostei de ensinar. Desde quando eu era professora de dança eu gostava desse contato. Então uma coisa vai levando à outra. Aí eu fiz a faculdade, comecei a ter contato, na própria graduação, você experimenta uma experienciuzinha e eu fui tomando gosto” (E19).

Pudemos perceber nos relatos anteriores, que para os professores, a docência surgiu a partir de um desejo e de uma vontade de se inserir na área da educação em enfermagem. Como já tiveram um contato anterior com o ensino, se sentiram motivados a procurarem pelo ensino profissionalizante de enfermagem. Porém, pudemos perceber que o contato que os docentes tiveram com o ensino ainda era distante da realidade do ensino profissionalizante de enfermagem (educação continuada e aulas de dança). Assim, cabe salientar a necessidade da formação pedagógica específica para atuar nesse campo de educação.

Saviani (1996) faz referência aos saberes da docência e um deles é o saber pedagógico, ou seja, os conhecimentos produzidos pela ciência da educação e sintetizados nas teorias educacionais. Define a identidade do educador como profissional distinto das demais profissões.

Alguns entrevistados demonstram em suas falas que fizeram o curso de enfermagem, mas a intenção não era trabalhar em serviços de saúde, mas sim atuar no ensino em saúde e em enfermagem, conforme se observa a seguir:

“Então eu nunca pensei em trabalhar em hospital, ser enfermeiro, na enfermagem mesmo (...) Aí como eu tive a oportunidade de entrar aqui, por causa dos estágios que eu dava, e através daqui eu fiz a formação docente e estou aqui até hoje” (E31).

“(...) eu queria dar aula da saúde para as pessoas. E eu queria compartilhar a essência do ser humano com as pessoas. Então eu achei que na enfermagem, tendo um curso de licenciatura em enfermagem, e eu nunca visei ser enfermeira, visei sempre ser professora de saúde, eu encontrei uma resposta pra isso” (E32).

Fica claro nos relatos descritos anteriormente que os docentes não tinham interesse em trabalhar como enfermeiros assistenciais e encontraram uma oportunidade de unir os papéis de enfermeiro e de educador. O enfermeiro que atua nos serviços de saúde tem também o papel de educador dentro da equipe e com os pacientes e o docente dos cursos de enfermagem não deixam de serem enfermeiros e não podem perder seu contato com a realidade dos serviços de saúde, que serve de base para sua atuação em sala de aula.

Outros entrevistados têm a docência como um dom que nasceu com eles ou uma profissão arraigada à história da família. Esse “dom” muitas vezes serve como justificativa para a maneira como ele vê sua prática pedagógica, como destacado a seguir:

“Eu gosto muito de ensinar, né... pela experiência que eu tenho eu acho que eu tenho um pouco de dom pra isso (...)” (E1).

“A especialização em docência me ajudou a entender as Leis, as normatizações, os protocolos, as avaliações, então fica mais esclarecedor, né. (...) a didática já nasce com a pessoa. Você tem que falar claro. E falar claro é uma coisa sua. Têm pessoas que são mais confusas, têm pessoas que são muito esclarecedoras. Eu, pelo menos, os meus alunos dizem ao meu respeito que eles entendem tudo o que eu falo. Que nunca passa desentendido. Eu falo pouco e consigo um resultado satisfatório” (E19).

“(...) na minha família, meus tios, minha irmã são professores, então isso talvez me induziu também para estar indo para essa parte da educação” (E24).

“Eu gosto de trabalhar como docente, eu sempre gostei de ensinar as pessoas. Sempre percebi e as pessoas da minha família sempre falavam que eu tinha jeito para trabalhar como educadora. Eu acho que eu tenho dom, sabe. Eu gosto de ensinar. Eu tenho muito prazer em estudar um determinado assunto e passar isso para as pessoas. Eu acho que eu tenho facilidade para isso. Eu gosto... tenho prazer de fazer (...). Você tem que ter a questão do dom, aquela propensão para fazer aquilo, você é mais didático, isso se reflete na resposta dos alunos para você... O mestrado somou, né, se soma a isso, porque te dá um aporte maior para você saber lidar nessas situações.” (E29).

De acordo com Tardiff (2002), o saber docente é formado de um saber plural, ou seja, vários saberes, originados de várias fontes e com os quais os docentes mantêm diferentes relações: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Porém, na maioria das vezes, os docentes não têm controle sobre os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, uma vez que esses saberes se incorporam à prática docente sem serem produzidos ou legitimados por ela.

Assim, ele passa a nortear suas ações como docente por meio do que Tardiff (2002) chama de *habitus*: um estilo de ensino, “macetes” da profissão e até mesmo traços da “personalidade profissional” que se manifestam por intermédio de um saber- ser e de um saber- fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

A partir do momento em que o docente vê a profissão como um dom que nasceu com ele, deixa de lado todos os conhecimentos pedagógicos e desvaloriza a formação docente (CUNHA, 2003).

Percebemos também que o fato do professor ver a profissão como um dom o distancia da sua identidade profissional. Além disso, eles atribuem ao dom o sucesso na profissão e não compreendem que dessa maneira alimentam suas insatisfações com a profissão, com sua precarização, com os alunos, pois não veem a profissão como uma ciência, que merece estudos, aprofundamentos, e, sim, como um trabalho empírico. Fica claro pelas falas que os

docentes desconhecem conceitos básicos como o de didática e isso reflete a falta de formação pedagógica eficaz desses enfermeiros docentes dos cursos profissionalizantes.

5.2.3 Relação do docente com a formação pedagógica e a construção do seu conhecimento

Do total de 32 docentes entrevistados, apenas um não possui nenhum curso na área de formação docente. Os demais possuem licenciatura em enfermagem, mestrado ou pós-graduação *lato sensu* em formação docente. A maioria dos participantes da pesquisa refere que os cursos preparatórios para a docência ajudaram na parte “teórica”, como no planejamento das aulas, a conhecer conceitos da área da docência, enquanto outros referem ter ajudado na parte “prática”, como a se relacionar melhor com os alunos, ter mais segurança em sala de aula. Outros docentes, no entanto, referem que a formação pedagógica não gerou mudanças em sua forma de atuação em sala de aula.

Alguns entrevistados relatam que a formação pedagógica ajudou na parte teórica, mas que a prática é realizada no dia a dia, conforme podemos observar nas falas a seguir:

“(A especialização) Ajudou. Te norteia muito, né, te dá orientação de como elaborar um plano de ensino, avaliação que é importante... A parte técnica é que ajudou. Porque antes da especialização você faz por fazer. Então no ensino a parte técnica me ajudou muito. A prática não. Porque a prática é o dia a dia né... Por exemplo, eles orientam o tempo de uma aula que você vai programar. Agora é no dia a dia que você vai ver se realmente vai dar aquele tempo, se vai estourar, se vai faltar... Então essa seria a prática, entendeu... Seria a prática aliada ao que e aprendi que você vai ajustando as coisas... Porque não teve estágio, entendeu... Foi toda a parte teórica, e como a gente já dava aula, contou como estágio” (E6).

“(...) com a especialização, eu pude rever os meus conceitos e hoje é totalmente, eu acho que... A mudança, de zero a cem, foi cem. Totalmente diferente atualmente. Eu não sabia o que era um plano de aula, não sabia o que era plano de curso, não sabia o que era projeto político pedagógico, metodologia de ensino, o que era avaliação, tipos de avaliação, como ser motivador e não centralizador, como trazer o aluno... (...) E aí eu pude trabalhar isso dentro da sala de aula, e isso daí realmente me motivou muito, a perceber muito mais o que é o processo educativo” (E9).

Pensando nos saberes docentes trabalhados por Pimenta (1999), vêm à tona neste ponto de nossa discussão, os saberes pedagógicos dos docentes. A autora divide esses saberes em experiência, conhecimento e saberes pedagógicos.

Os docentes, quando têm contato com os cursos de formação pedagógica, esperam que esses cursos lhes deem ferramentas para serem aplicadas em toda e qualquer situação em sala de aula, como uma receita de bolo. Porém, como já foi dito anteriormente, os alunos, que são o objeto de trabalho do docente, são seres humanos e, portanto, não existem receitas que possam ser aplicadas na relação professor- aluno, com garantia de sucesso.

Assim, seria muito mais efetivo que os cursos partissem da reflexão da realidade vivida pelos professores, de suas práticas sociais, para então, ressignificar seus saberes (PIMENTA, 1999).

Por meio das falas descritas anteriormente pudemos perceber que os cursos de formação pedagógica foram úteis para que os docentes tivessem contato com a parte teórica da didática, com elaboração dos planos de aula, de avaliação, porém referem que a prática do ensino é formada no dia a dia do trabalho docente. Ainda assim, nos mesmos depoimentos, os docentes citam os termos: avaliação, plano de aula e didática, de maneira muito superficial. Nesse sentido, pudemos inferir que os cursos de formação pedagógica acontecem ainda de maneira desarticulada entre a teoria e a prática. Esse fato colabora para que os cursos aconteçam de maneira distante da realidade dos docentes não gerando mudanças em sua atuação na maioria das vezes.

Reflexão essa corroborada por Leite (1995), que destaca em seu estudo que os cursos de formação docente que acontecem de maneira distanciada da realidade, de maneira burocrática não captam as contradições existentes em uma sala de aula e não geram mudanças na prática docente.

Outros entrevistados referem que a formação pedagógica não causou qualquer alteração, ou causou poucas alterações, em sua prática docente, conforme os depoimentos seguintes:

“Especificamente, a licenciatura que eu fiz... É... não. Foi um ano... Me ajudou assim... Conhecer melhor o SUS. Porque foi falado apenas sobre SUS. Não foram apresentadas metodologias, didáticas. O que me ajudou foi um curso que a ABEn, no ano seguinte, que eu fiz a licenciatura em 2010. Em 2011, a ABEn deu um curso aqui pra nós aos sábados, foi meio ano.(...) Foi aí que me ajudou. Mas por incrível que pareça, a licenciatura (especialização) não construiu nada” (E7).

“Então, a licenciatura (especialização), quando eu fiz, eu achei que não me trouxe muitos conhecimentos avançados, porque eu já estava já... Há uns quatro anos na docência. Eu acreditei, sim, que a licenciatura fosse ser assim, muito importante na docência. A pós-graduação, o mestrado, eu até trouxe nem tanto assim para o curso técnico, mas mais pra docência na faculdade, a questão da pesquisa, tudo...” (E8).

“Em questão de didática, acho que uma especialização em formação docente não faz falta. Eu acho que eu consigo passar o conteúdo de uma forma completa e com que os alunos possam entender. Mas eu acho que na forma de currículo, sim. Porque se a gente tivesse uma carga pedagógica ficaria mais fácil lidar com isso. O espaço ficaria mais amplo pra gente” (E21).

“Na minha área, (o mestrado) não modificou nada. Eu já dava aula há muito tempo antes do mestrado. O que eu teria que aprender no mestrado para dar aula, eu já aprendi antes. Então eu já sabia dar aula” (E22).

Essa insatisfação com os cursos de formação pedagógica acontecem muitas vezes pelo fato, já mencionado anteriormente, de os cursos serem organizados com certa distância da realidade vivida pelos docentes dos cursos profissionalizantes de enfermagem, não articulando a teoria e a prática. Pudemos perceber que os docentes já tinham uma prática docente “cristalizada” e que os cursos não os fizeram pensar e rever sua forma de atuação. Parece-nos, analisando suas falas, que a formação pedagógica foi exigida deles como uma necessidade burocrática ou como uma necessidade de “complementar o currículo” para ser mais bem aceito nas escolas.

De acordo com Mizukami (1986), os cursos de formação docente deveriam confrontar as abordagens pedagógicas. Ao mesmo tempo, deveriam possibilitar ao futuro professor uma autoanálise da sua prática pedagógica para que, tomando consciência de sua ação, possa interpretá-la, contextualizá-la e superá-la.

Porém, apesar de inúmeras tentativas de tornar mais efetiva a formação pedagógica dos docentes, como o Profae, ainda não se veem muitos avanços nessa área, principalmente no ensino profissionalizante de enfermagem (RODRIGUES; CONTERNO, 2009).

Assim, muitos dos professores de cursos profissionalizantes vão desenvolvendo seus próprios métodos no decorrer de sua atuação como docentes e vão caminhando, durante vários anos, entre erros e acertos, até terem um repertório próprio de soluções pedagógicas (OLIVEIRA JUNIOR, 2008).

No caso dos entrevistados que fizeram um curso de licenciatura em enfermagem em que a prática pedagógica foi trabalhada com eles durante toda a graduação, referem que saíram do curso preparados para atuar na docência, como se pode observar nos depoimentos a seguir:

“A nossa graduação preparou um pouco a gente pra isso. Preparou a gente muito bem pra noção da docência, as metodologias, questões de didática. (...) Eu acredito que a graduação deu pra gente essa... Não é poder a palavra que eu usaria, mas facilitou. A gente consegue ter uma visualização, sabe, de um contexto de sala de aula

mais tranquilo... Enfim, tudo... eu acho que preparou bastante. Eu não sei... Eu acredito que eu tenho facilidade pra lidar...” (E13).

“(A licenciatura) Ajudou bastante. Porque eu até acho que, acho não, eu tenho certeza que para os profissionais que têm só o bacharelado, é muito mais difícil, porque eu já tenho uma experiência em fazer planos de aulas, nós vemos plano de curso, projeto político pedagógico, nós vemos tudo isso, uma didática. (...) E a licenciatura me ajudou a ver o quê? Eu não quero passar para os meus alunos uma educação bancária em que eu fale e eles escutem e vão embora. (...) Eu quero que eles pensem (...) não só atitudinal, mas cognitivo, e que eles pensem nas atitudes deles mesmo enquanto profissionais e enquanto alunos também, porque enquanto aluno ele vai formando a postura profissional dele” (E15).

“(...) eu já tinha a alegria de saber que eu ia ter contato com esse mundo da docência, que eu ia ter a oportunidade de me relacionar com quem estava aprendendo saúde também como eu. E o curso de graduação e a licenciatura me proporcionaram muito bem esse pontapé inicial e a segurança no final do curso pra sair aí com a minha opinião: é isso mesmo que eu quero e é isso que eu vou fazer.” (E32).

O curso de licenciatura em enfermagem tem a intenção de formar profissionais para atuarem na promoção de saúde e educação profissional de enfermagem, além dos serviços de saúde de modo geral. Deve acontecer, não como uma extensão do bacharelado, mas com entrada, gestão e projeto político pedagógico específico. Para isso, os alunos dos cursos de licenciatura devem ser formados a partir de uma perspectiva pedagógica crítica que possibilite a eles trabalhar fora dos padrões tradicionais do processo ensino-aprendizagem. Assim, a articulação entre teoria e prática se faz fundamental nos cursos de licenciatura e deve servir como ponto de partida para a aprendizagem (CORRÊA et al, 2011).

Por outro lado, um dos entrevistados relata que a licenciatura em enfermagem não a preparou para a prática da docência:

“(...) eu acredito que a gente precisa muito aperfeiçoar a área da docência no ensino técnico, porque a gente não tem o preparo, mesmo tendo a licenciatura pra isso. A licenciatura, eu acho que ela não dá o que a gente precisa pra fazer, pra ser professor no ensino técnico. (...) Ajudou em um aspecto mais didático. O mestrado ajudou por conta das coisas do PAE, por conta dos docentes de quem eu me aproximei e com os quais eu fiz o PAE, que tinham esse olhar para a educação profissional. Porque eu aprendi mais que os alunos durante o PAE. Aprendi tanto quanto” (E20).

Novamente, voltamos a citar a importância da articulação teoria-prática nos cursos de formação docente. O diferencial entre os cursos de licenciatura em enfermagem e os cursos de formação docente que acontecem como uma especialização é que, na licenciatura, os profissionais são formados com a especificidade para atuarem na educação, na formação de

profissionais da saúde e os cursos, quando acontecem de maneira articulada entre teoria e prática, podem facilitar a compreensão do contexto dos cursos profissionalizantes de enfermagem pelos alunos. Porém, segundo os professores entrevistados, mesmo o curso de licenciatura em enfermagem, quando acontece de maneira desarticulada, não dá conta da formação docente, pois não aproxima os alunos da realidade da prática, tornando-se inconsistente.

Outro fator que pudemos verificar nas falas de alguns dos docentes entrevistados é que muitas vezes a relação da docência com o conhecimento ainda vem marcada pela detenção do conteúdo pelo professor que o “passa” aos seus alunos e, ainda, pela atitude centralizadora do professor diante da sala, como destacado a seguir:

“(...) gosto de trabalhar nessa área da educação, do ensino técnico porque eu me sinto mais à vontade de estar passando um conhecimento, trocar ideias com eles(...) E eu fico tranquila porque eu tento mostrar o melhor que eu tenho de conhecimento. Acho que a questão do ensinar... Muitas vezes a gente tem conhecimento, mas você conseguir passar pra eles o que você sabe nem sempre é tão fácil, é complicado. (E8)”

“Eu gosto de ensinar e gosto de fazer com que eles peguem o ritmo da matéria. (...) Eu procuro dar muito trabalho em sala de aula, debates, seminários, faço na sala tipo uma dinâmica de passa ou repassa com perguntas e assim faço com que eles estudem, porque eles sabem que toda aula vai ter uma chamada oral. Porque eles vão ter que estudar, senão não vão ter pontos. Então fica aquela coisa de disputa, de um aluno com o outro... “ah ele teve e eu não” e acaba saindo isso daí e eles acabam se esforçando um pouco mais” (E21).

“(...) a gente tenta ao máximo passar esse conhecimento para eles, para que no mercado de trabalho eles consigam um bom emprego. Porque, se a gente não consegue passar um bom conhecimento, depois o mercado de trabalho acaba selecionando outro profissional” (E25).

Assim, voltamos a falar sobre os saberes docentes trabalhados por Pimenta (1999). Agora entram em foco os saberes relacionados ao conhecimento. Os docentes sabem que trabalham com um conteúdo específico e que sem esse conteúdo dificilmente poderão ensinar. Mas poucas vezes se questionam a respeito desse conhecimento. Qual a função dele, qual a melhor maneira de ser trabalhado com os alunos, qual é o sentido desse conhecimento para o próprio professor, a importância desse conhecimento para a sociedade, quais condições que ele tem para trabalhar esse conhecimento?

O conhecimento não se trata da mera informação. A informação precisa ser trabalhada para se transformar em conhecimento. O papel do professor então é fazer a ponte entre a

informação e os alunos, trabalhando essa informação de maneira que os alunos possam problematizá-la, refletir sobre ela e, então, chegar ao conhecimento.

Percebemos, nas falas dos entrevistados, que o fato de “dominar o conteúdo” traz certa segurança ao docente pelo fato de trabalhar somente com o conteúdo que já é conhecido por ele. Dessa maneira, o docente centraliza o saber nele e passa a desconsiderar todo o conhecimento que os alunos trazem o que poderia tornar o aprendizado muito mais significativo, pois parte de uma realidade já conhecida por eles.

O fato de dominar o conteúdo não assegura uma prática pedagógica eficaz. Essa questão é histórica, pois durante muito tempo o papel do professor era simplesmente transmitir conteúdos prontos e inquestionáveis (TARDIFF, 2002).

Agindo dessa maneira, o professor atua como simples transmissor de informações. Não trabalha essas informações com os alunos e não transforma essas informações em conhecimentos palpáveis, que façam sentido na prática do aluno, porque possivelmente não as compreende por completo ou não faz os questionamentos apontados acima a respeito do conhecimento.

Muitos professores também se referiram à experiência prática, do dia a dia dos serviços de saúde, como sendo de extrema importância no desempenho da função docente.

“Trabalhei em vários locais do hospital e isso me deu muita experiência, né... E eu tenho passado essa experiência pra esse pessoal técnico, auxiliar de enfermagem... Que procuram a escola... E acho que ajuda muito a experiência a gente colocar a experiência junto com a parte teórica. Sempre me dei bem... pela própria experiência...” (E1).

“(...) eu acho que todo professor, todo profissional, quando vai ensinar, eu acho que ele tem que ter uma certa experiência, para conseguir passar o que ele quer. Eu acho que isso é fundamental, dentro da nossa profissão, principalmente você como docente ter experiência” (E2).

“(...) eu acho bastante importante a formação do professor, o conhecimento que ele tem quanto à prática do dia a dia relacionada com a teoria que esse professor tem de base da faculdade” (E25).

Os docentes entrevistados falam também sobre a importância do saber- fazer em sala de aula, o aprender com a experiência e também com a experiência prévia dos alunos acerca dos assuntos tratados durante as aulas, conforme destacamos nas falas a seguir:

“No começo, quando eu vim prá cá, a gente tem uma insegurança, têm algumas coisas, algumas matérias que a gente não domina... Mas com o passar dos anos a gente vai adquirindo experiência, porque você ser enfermeira em um lugar é uma coisa e você levar o

aluno para ensinar é outra coisa. Você tem que dominar o assunto. Então tem algumas matérias assim que a gente tem um pouco de dificuldade. Então você sempre tenta ir para o lado que a gente domina um pouco mais” (E3).

“(...) alguns (alunos) até têm alguma noção de alguma coisa, uma pessoa doente em casa que cuidou, eles sempre trazem essa experiência, e essa experiência muitas vezes enriquece muito a aula, porque eu consigo trocar essas informações com eles, trazer explicação do porquê que algo aconteceu. (E8)”.

“(...) o mestrado (...) me auxiliou para essa formação na área de docência. Muito do que eu vi, por exemplo, na disciplina PAE, a gente acompanha os alunos com os professores na faculdade, então a gente vê não só os alunos mas também a atuação do docente. As disciplinas que eu fiz também, algumas auxiliaram nessa questão de metodologia de ensino. Mas na prática, quando você está aqui, no dia a dia, você aprende muito mesmo, no trabalho, no local de trabalho e não se você teve todos, todos os detalhes no mestrado” (E29).

Os docentes já trazem consigo alguns saberes da experiência sobre o que é ser professor, fundamentados nas suas experiências como alunos. A partir dessa experiência, eles formaram um conceito sobre o bom e o mau professor. Além disso, trazem as representações sociais sobre o que é ser um professor: as mudanças históricas na profissão, a desvalorização docente e a precarização das condições de trabalho (PIMENTA, 1999).

Nesse sentido, os saberes da experiência também se referem àquelas experiências já vividas pelo docente em seu cotidiano de trabalho em sala de aula e que ajudam o docente a construir seu repertório de atuação (PIMENTA, 1999).

De acordo com Teixeira (2009), os processos formativos dos professores, suas experiências, suas histórias de vida, nos permitem entender como o professor ensina, como organiza os conteúdos e a sua relação com os alunos. Isso nos leva a valorizar o saber formado a partir das experiências cotidianas.

Tardiff (2000) afirma que os saberes formados a partir dessas experiências dão segurança ao docente, pois já foram testados e validados durante sua prática profissional. Porém é um risco o docente embasar sua prática apenas nas experiências e não buscar outras formas de aprimoramento, de atualização. É importante que ele busque sempre articular sua experiência prática com atualizações na teoria por meio de cursos, de participações em eventos, de leituras de material científico.

Assim, entra em foco mais uma vez o papel dos cursos de formação docente. Como vimos anteriormente, muitos docentes chegaram aos cursos de formação pedagógica já atuando como docentes. O papel desses cursos seria, então, de ajudar o docente na

reconstrução de uma identidade da sua profissão partindo da reflexão do docente sobre sua prática, sobre essas experiências nas quais os docentes baseiam sua atuação (PIMENTA, 1999).

5.2.4 Dificuldades e potencialidades do papel docente

Os docentes entrevistados relatam as dificuldades e potencialidades percebidas no papel docente.

Uma das dificuldades apontadas é sobre a atualização de conhecimentos que está muitas vezes relacionada às questões financeiras, à pouca oportunidade que as escolas oferecem e ao tempo escasso, como apontam alguns relatos:

“(...)a única coisa que eu sinto, né, não só eu, como os outros professores também, é a oportunidade da gente estudar. A escola não dá oportunidade de você fazer outros cursos. Se você quiser buscar, você tem que buscar com recurso próprio e a gente não ganha pra isso, né... (...) nunca tive oportunidade e a escola não oferece essa oportunidade dentro do horário de trabalho pra você fazer qualquer tipo de curso. Ofereceu a licenciatura porque a escola necessitava que a gente tivesse... do contrário, nunca tive oportunidade pra isso. (E1)”

“Como a gente não dá uma matéria específica, a gente não pode se fixar em uma especialização. (...) Então a gente, assim, procura fazer cursos pequenos. (...) É a única forma que a gente consegue direcionar. A gente também não faz às vezes por falta de recursos financeiros porque os cursos estão caros, também por causa do nosso horário de trabalho (E3).”

Percebemos, nos depoimentos, a necessidade de estudo, de continuidade da formação, para melhorar sua prática. No entanto, relatam que o tempo que eles têm para se dedicar a esses cursos é escasso, dispõem de poucos recursos financeiros para bancar os estudos após a graduação e não têm incentivos das escolas profissionalizantes onde atuam para realizar esses cursos.

Santos e Cassiani (2000) apontam em seus estudos que os docentes dos cursos profissionalizantes de enfermagem se sentem desestimulados pela instituição onde atuam a buscarem atualização profissional.

Isso pode ser explicado pelo fato de que, no Brasil, grande parte da educação profissional é desenvolvida pelo setor privado de ensino, que foca o seu interesse nos lucros.

Como consequência, há pouco investimento por parte dessas instituições nos docentes, o que leva as escolas a terem despesas, que vão desde o aumento do número de docentes a investimentos financeiros para manter os docentes sempre atualizados. Dessa maneira, as relações de trabalho ficam cada vez mais precárias (BOMFIM, 2009).

Apesar das dificuldades relatadas, muitos docentes consideram a atualização dos seus conhecimentos um fator de extrema importância como podemos observar nas falas seguintes:

“Eu penso que hoje é questão de capacitar, porque muitas vezes é banal dar aula para um curso técnico e na verdade não é mais. O desafio hoje é muito grande e o professor também tem que se atualizar. Porque tudo muda. Às vezes, a pessoa tá dando aula e não viu a técnica e a técnica mudou. Como você viu, nós temos que administrar várias disciplinas, então, você tem que buscar um conhecimento” (E8).

“Eu fiquei um bom tempo aqui na escola sem a especialização. Depois que eu fiz a especialização, minha cabeça mudou total. Até em questão de eu perceber que o perfil do meu aluno talvez não fosse o que o mercado precisa, o que a atual política de saúde precisa, da responsabilidade de ser docente... Então mudou tudo. Eu fui por um bom tempo achando que estava fazendo o melhor” (E28).

Os docentes apontam a necessidade de atualização e as mudanças geradas por ela. Algumas áreas da enfermagem se baseiam em técnicas. E essas técnicas têm sua eficácia e seus modos de realização constantemente avaliados por pesquisas. Além das técnicas, o docente precisa estar atento ao perfil do aluno que chega aos cursos, às mudanças que ocorrem na sociedade, no sistema de saúde para conseguir se manter atualizado.

Se o docente não busca essa atualização por meio de cursos, de leituras e de outras maneiras, ele fica alheio a essas transformações que ocorrem rapidamente.

Demo (1995) relata que a competência profissional se faz efetiva por meio de constante atualização, e a falta dessa atualização tem como resultado uma constante desatualização, o que prejudica seu trabalho.

Foram relatadas também dificuldades no início da carreira docente, tais como insegurança, falta de domínio, ligadas na maioria das vezes à falta de um preparo inicial. Essa falta de preparo inicial também marca a relação do docente com os alunos muitas vezes, conforme destacado a seguir:

“(...) eu tinha acabado de me formar, sem experiência (...) e me colocaram em uma turma de 80 alunos para dar aula de CTI, recém-formada. Quarenta nunca tinham entrado em um hospital e quarenta eram daquela época da transição do auxiliar para o técnico... Então eram aqueles auxiliares de 20 anos de profissão que colocaram na mesma turma daqueles que não sabiam o que era uma sonda. (...) Eu sofri muito, muito mesmo e na época tinha aluno que fazia horrores (...) e lá não tinha recurso

áudio visual, a gente não tinha data show. Era tudo na lousa e só lousa de giz ainda. Então, às vezes você queria passar alguma coisa diferente, acabava que não tinha (...)" (E16).

"(...) no início, eu não tinha experiência nenhuma, foi bem difícil a questão que era a diferença de idade na sala de aula, você conseguir estimular esses alunos que vêm de uma jornada tripla de trabalho, que tem esposa, avós, avôs... E você conseguir puxar o momento de aprender (...) No começo, a dificuldade era a troca de informações com os colegas, outros professores, aquela... Não receita de bolo, mas aquela troca de informações 'olha faz assim, tenta dessa maneira, eu também tive alunos dessa forma, também tive uma sala complicada, tenta isso, tenta aquilo' (E18).

"(...) a escola não oferece uma grade do que você precisa ministrar, então fica muito a cargo do professor. Por exemplo, você vai ficar com a matéria de saúde coletiva e você decide o que vai dar. Eu até busquei nos documentos do Ministério para tentar encontrar o que eu ia ministrar, o que seria melhor para eles, o que seria importante na formação deles, mas eu confesso que fiz isso e com uma certa dificuldade. Eu sempre mudava. De um semestre para o outro, eu avaliava a disciplina e percebia que coisas que eu poderia ter dado e que não dei, outras coisas que eu dei e que não eram tão importantes... Então é angustiante de certa forma nesse sentido, que não tem um norte" (E20).

Por meio das falas anteriormente descritas, notamos novamente a precarização das relações de trabalho. Vemos que os docentes se sentem desamparados no aspecto institucional, quanto a orientações pedagógicas da coordenação e acabam resolvendo seus problemas intuitivamente ou com base nas experiências de outros professores. Cabe ressaltar que a maioria dos docentes começa a ministrar aulas sem uma formação pedagógica inicial e o quanto isso pode interferir no início da carreira dos mesmos.

O docente em formação deve passar por um período de preparação para que possa assumir as tarefas práticas relacionadas à docência, pois essa é uma profissão que exige uma formação ampla e densa para que se elaborem os conhecimentos específicos da profissão docente (PIMENTA, 2006).

Outra prática que pode facilitar o trabalho docente é a educação recíproca entre os docentes, por meio de discussões, buscando formar uma competência docente coletiva, avaliando as dificuldades encontradas na prática pedagógica e profissional e buscando novos modos de formação coletiva por meio do compartilhamento de experiências concretas, críticas e coletivamente discutidas (BOMFIM, 2009).

A partir disso, podemos refletir sobre a necessidade de uma formação inicial e continuada aos docentes do ensino técnico profissionalizante, pois, com base em falas dos sujeitos desta pesquisa, citadas anteriormente, podemos perceber que a docência se apresenta a muitos como uma oportunidade e que não haviam pensado na possibilidade de trabalhar

nessa área. Sendo assim, iniciam-se nessa profissão munidos apenas do conhecimento teórico e da experiência técnica do trabalho como enfermeiros em serviços de saúde, sem a formação pedagógica.

De acordo com Teixeira (2009), ser docente não é simples, trata-se de um ofício complexo e o docente que o executa necessita de uma formação que vai muito além do domínio da dimensão científica da sua área de formação e atuação, que é necessária, mas não o suficiente para que se desenvolva apenas com base nessa dimensão todo o processo de ensino aprendizagem.

Outros relatos tratam das dificuldades encontradas durante o exercício da profissão, como baixos salários, gerando a necessidade de se ter mais de um emprego, falta de materiais para trabalhar, a relação com os alunos e com os próprios colegas de trabalho e a desvalorização do docente, conforme segue:

“(...) é extremamente frustrante em relação ao salário. Nós não temos valorização nenhuma das instituições, sendo que um professor ganha menos que o profissional que ele forma. Um auxiliar de enfermagem quando inicia sua atividade ganha mais do que um professor” (E7).

“Eu acho que hoje em dia está difícil você ter motivação para dar aulas. (...) Porque muitas vezes a gente acaba se dedicando mais pelo outro do que... Deixa sempre em segundo plano por causa da defasagem salarial. Não tem comparação. Eu ganho mais que dobro lá (no outro emprego). Então é opção de vida. (...) Ai o docente tem menos tempo para preparar uma aula teórica, acaba tendo menos tempo para planejar uma dinâmica, organizar tudo certinho, fazer aquele plano de aula legal (...)” (E27).

“A gente melhorou bastante aqui porque tem apostila, então você ganha mais tempo. Quando a gente não tinha apostila, a gente tinha que ficar correndo para passar na lousa, fazer alguma coisa em casa no projetor, agora nós já estamos com o data show, então tá facilitando pra gente, mas a gente já passou grandes apuros aqui já” (E3).

O depoimento anterior deixa clara a falta de recursos materiais para trabalhar. Esse fato prejudica o trabalho do docente, pois limita os recursos que se poderia usar para trabalhar o conteúdo das disciplinas com os alunos. As novas tecnologias de comunicação alteram o modo como o professor e os alunos veem as aulas. A sociedade se globalizou, está moderna e as informações são conseguidas rapidamente. O professor precisa se inserir nesse contexto para alcançar as mudanças do perfil de alunos e da sociedade (PIANUCCI, 2006).

O baixo salário e a falta de recursos/ materiais didáticos causam desmotivação, pois geram prejuízos ao trabalho docente, tais como dificuldade em trabalhar o conteúdo com os alunos da melhor maneira possível por falta de materiais, de relações trabalhistas frágeis que

não garantem ao docente vínculo empregatício formal com a instituição e o leva ao acúmulo de empregos, ocorrendo alta rotatividade de docentes nas escolas, o que acaba por gerar prejuízos principalmente para os alunos.

De acordo com Nóvoa (1995), o salário dos professores é como uma gratificação, admitindo-se assim, o papel de atividade extra, ou “bico”.

O baixo salário, muitas vezes, faz com que o profissional se sinta desvalorizado profissionalmente. Essa queixa é também muito comum entre os professores de uma maneira geral e dos enfermeiros. Assim, isso explica o fato da docência no ensino profissionalizante de enfermagem ser vista por muitos docentes como um meio de complementar a renda (SANTOS, 1997).

De acordo com estudo realizado por Mello (1988), a maior porcentagem de queixas de docentes insatisfeitos com a profissão, 83%, refere-se à questão salarial.

O fator de não interação entre o corpo docente também é relatado como dificultador segundo a fala a seguir:

“Eu acho que o que mais deveria existir é a interação entre o corpo docente, uma interação maior, uma aproximação entre as pessoas que lideram o curso, que criam, que idealizam o curso, discutir mais uns com os outros, trabalhar em um mesmo comum, chegar em algo comum. Porque a gente trabalha muito disperso, cada um na sua linha, naquilo que você acha que é melhor pra sua turma” (E32).

Isso acontece porque muitos professores não acreditam que, na prática docente, o todo é mais que a soma das partes, que o tempo dedicado à negociação não é desperdício e que a discussão nem sempre é a expressão de conflitos entre as pessoas ou de disputa por poder (PERRENOUD, 1993).

Outra dificuldade relatada nos depoimentos diz respeito à relação deles com seus alunos. São apontadas, principalmente, dificuldades relacionadas ao perfil do aluno que ingressa nos cursos profissionalizantes de enfermagem e ao modo como esse aluno encara a profissão e as aulas:

“(...) a gente se depara com algumas dificuldades em relação a ter alunos que não têm perfil para a área da enfermagem e, às vezes, a gente fica de mãos atadas por não poder falar claramente, né... Você fica em cima, você tenta de todas as formas pra ele... Pra ele terminar o curso... Ele termina, mas depois ele abandona...” (E3).

“(...) Eles (os alunos) não têm a base mínima (...) são muito nulos de conhecimento. A gente chega até a conversar com certos alunos e falar assim direto ‘realmente você não tem condição’”. (E19).

“(...) Os alunos muitas vezes chegam despreparados, principalmente nos cursos profissionalizantes, onde eles têm toda uma expectativa de objetivos que muitas vezes ele acaba não encontrando, não vendo suprido aqui na formação. (...) Eles vêm muitas vezes sem conhecer na realidade o universo em que estão entrando” (E23).

(...) uma das dificuldades que a gente encontra também com os alunos é que a enfermagem acabou sendo assim, não só jovens, mas pessoas já um pouco mais velhas, vindo procurar por esse curso. E aí o desinteresse. Como é que você vai dar motivação para uma pessoa que não gosta do tema, não gosta do que está fazendo, é um desinteresse na sala de aula, a falta de envolvimento e você não tem com quem falar? (...) têm alunos ainda no colegial, têm alunos que acabaram o colegial e estão em busca de uma profissão. (...) são alunos que vêm cansados, que têm uma carga de responsabilidade com a família, filhos. (...)” (E 27).

As falas descritas anteriormente vão ao encontro do observado na pesquisa de Santos (1997), em que também são entrevistados docentes do ensino profissionalizante de enfermagem e que também relatam que a profissão é uma grande responsabilidade, pelo fato de os cursos contarem muitas vezes com turmas mistas (alunos em diferentes faixas etárias, com formações diferentes, alguns já trabalhando na área e outros em processo de formação profissional), o que exige que o professor tenha que trabalhar individualmente com os alunos, e também pelo fato de os entrevistados terem esses alunos como “indivíduos sem uma base”, despreparados, “nulos de conhecimento”, ou como “livros abertos, em branco, onde o professor vai escrevendo” (SANTOS, 1997, p. 71).

Esteve (1992) aponta, por exemplo, que quando, por algum motivo, o aluno não apresenta o desempenho que é esperado, o fracasso recai sobre o professor.

Apesar das dificuldades apontadas, alguns docentes também citam em seus depoimentos, potencialidades encontradas na profissão, como podemos notar nos seguintes relatos:

“Eu acho que dar aula ou trabalhar com técnico tem essa grande vantagem. Na maioria das vezes, você traz o aluno, a pessoa que não tinha nada e vê ele crescer, eu acho isso aí fantástico, bem diferente do que seria com uma graduação” (E9).

“Eu acho interessante, porque é um público diferente. Eu dou aula em escola particular para universitários, e eu me sinto mais à vontade em um curso técnico. Em geral, são pessoas que trabalham durante o dia, que se esforçam bastante para estudar, tanto financeiramente, quanto em relação ao seu tempo, e ainda assim acabam muitas vezes sendo mais interessados do que os que têm um padrão de vida melhor” (E17).

“A minha relação com os alunos é ótima, principalmente pelo fato de ser a mesma idade, da mesma faixa, eu acho que a comunicação fica mais fácil. Eles não me enxergam somente como professora, eles também me enxergam como uma amiga lá na frente. (...) Por isso eu consigo trazer eles mais pra matéria. (...) então, de certa forma, essa amizade faz com que eu traga eles mais pra perto de mim” (E21).

Nessas falas, os docentes apontam o fato de se sentirem mais à vontade para trabalhar com esse perfil de alunos (idade, condições socioeconômicas). E acreditam que isso os aproxima dos alunos, facilita a relação entre eles. O risco é o professor desconsiderar o conhecimento prévio que esses alunos trazem, tendo-os como “vazios”, “nulos de conhecimento” e pensar que ele é quem vai dar esse conhecimento aos alunos. Como já foi discutido anteriormente, essa é uma prática que prejudica o processo ensino- aprendizagem, pois não parte da realidade vivida pelos alunos.

O fato de conseguir conciliar outros empregos concomitantes à docência é vantagem para outros professores. Alguns docentes gostam do fato de conciliar a prática assistencial com a docência. Relatam que isso os leva a estudar mais, a estarem sempre se atualizando e aprimorando-se na prática assistencial. Para esses docentes, a pequena carga horária de aulas do curso profissionalizante é, então, vantajosa, uma vez que permite essa conciliação, conforme depoimentos a seguir destacados:

“(...) O ensino técnico dá a oportunidade da variabilidade de horário também, então a gente consegue casar o trabalho na área hospitalar com a área de ensino também” (E25).

“Eu também, desde quando entrei na graduação eu tinha essa ideia, de que eu poderia trabalhar na docência de enfermagem, mas eu gostaria de atuar também como docente pra minha vida. Pensando a longo prazo, eu poderia trabalhar como docente pra melhorar também a qualidade de vida, porque eu penso que trabalhando somente no hospital, plantões, você consegue fazer isso no início da sua carreira, mas eu não penso isso pra mim na minha carreira toda. Então eu optei por trabalhar na docência por isso também” (E29).

Outros docentes veem vantagens nessa profissão porque consideram o seu ritmo de trabalho mais tranquilo, uma vez que o docente tem livres os fins de semana, feriados, férias e não precisa trabalhar com o esquema dos plantões dos hospitais e de outros serviços de saúde. Por outro lado, a profissão demandará mais tempo para preparo das aulas, para atualização do docente, para correção de provas, para organização das atividades.

Pelos fatos já discutidos, que levam a docência no ensino profissionalizante a ter um caráter informal, muitas vezes os docentes veem a atuação nessa área como potencialidade. O que frequentemente prejudica vários docentes, como contrato de trabalho informal e baixa carga horária servem como facilitadores para outros docentes que veem nessa área uma oportunidade para ingressar na carreira docente e por conseguir conciliá-la com outro emprego, por parecer necessitar de uma dedicação menor deles com a profissão.

Outro fato visto como potencialidade nesse momento, e que anteriormente foi visto como dificuldade é o perfil do aluno que ingressa nos cursos: alunos trabalhadores, com faixa etária variada. Esse fato foi visto como facilitador da aproximação entre o docente e os alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa assumiu como objetivos conhecer quem são os professores que atuam nos cursos profissionalizantes de enfermagem, qual a formação desses professores, se essa formação prepara adequadamente o docente para que exerça sua profissão, qual a forma de atuação desses professores, quais os motivos que os levaram a buscar a profissão de professor no ensino médio profissionalizante, quais as expectativas, as dificuldades e as potencialidades apontadas por eles na profissão.

A revisão da literatura a respeito do tema deste estudo nos permitiu compreender como vem ocorrendo a educação profissional no Brasil, primeiramente de maneira geral, e posteriormente, com foco na enfermagem, desde o seu início até as últimas políticas destinadas a essa área da educação. Permitiu-nos compreender também como acontece a formação de enfermeiros professores para atuarem nessa área e o perfil dos professores dos cursos profissionalizantes de enfermagem. A partir daí, pudemos fazer alguns questionamentos que, juntamente com os objetivos, nortearam este estudo.

Os dados desta pesquisa revelam que a maior parte dos docentes entrevistados é do sexo feminino (68,8%), solteiros (31,3%), com média de idade de 36,5 anos. A média do tempo de formação dos docentes entrevistados é de 11,3 anos.

Olhando para o tempo de formado dos professores, percebemos a importância da educação continuada dos docentes. Também pudemos observar que, apesar de a maioria dos docentes terem algum tipo de formação pedagógica, 53,1% deles só iniciaram essa formação depois de já estarem atuando como docentes. Aliados a esse fato, estão outros pontos que devem ser destacados, como a conciliação de mais de um emprego, devido ao baixo salário como docente e à forma de contrato que a maioria dos professores mantém com a escola, ou seja, contrato por hora/ aula.

As entrevistas mostraram dados relacionados aos sentimentos expressos pelos docentes a respeito dessa profissão que vão desde prazer e gratificação, sentimentos ambíguos, de responsabilidade, desvalorização, até a frustração. Identificamos também que, em vários momentos das entrevistas, os sentimentos expressos pelos docentes ao falarem sobre a profissão aparecem ligados à relação que esses docentes têm com os alunos, como por exemplo, satisfação em “lapidar” o aluno, vê-lo se transformar em um profissional, em ver a sua dedicação à profissão; e frustração, quando não vê seus esforços recompensados na relação com o aluno ou na devolutiva que o aluno dá sobre o conteúdo trabalhado, ou quando vê que os recursos disponibilizados pela instituição em que trabalham como docentes não são suficientes, comparados ao tamanho da responsabilidade que eles têm em formar esses alunos.

As entrevistas revelam também dados a respeito do ingresso na docência, ora como oportunidade para complementar sua renda, ora como uma nova experiência, ou como um meio mais fácil de inserir-se no mercado de trabalho, como fácil acesso para vida acadêmica, pelos horários mais flexíveis na escola, a oportunidade de outro emprego concomitante, a facilidade de ingressar em escolas profissionalizantes de nível médio na área de saúde/enfermagem, ou como trampolim para a docência universitária.

Quanto à relação do docente com sua formação pedagógica, pudemos verificar que, do total de 32 docentes entrevistados, apenas um não possui nenhum curso na área de formação docente. Os demais possuem licenciatura em enfermagem, mestrado ou especialização em formação docente. Apesar do fato de a maior parte dos docentes terem cursos de formação pedagógica, alguns deles referem não terem visto importância nesses cursos, outros referem que ajudaram a conhecer a parte teórica da docência, mas não geraram mudanças na prática. Dados que nos parecem preocupantes, pois vêm mostrar que os cursos de formação docente priorizam o conteúdo teórico, desarticulado da prática profissional docente.

Apenas alguns docentes fizeram o curso de licenciatura em enfermagem durante a graduação. Esses sujeitos apontam que a prática pedagógica foi trabalhada com eles durante toda a graduação, e que saíram do curso preparados para atuar na docência.

Isso nos levou a refletir sobre a maneira como esses cursos de formação pedagógica são vistos pelos docentes e pelas escolas de educação profissional de enfermagem: É apenas uma obrigação burocrática? De que maneira esses cursos estão acontecendo? Por que não geram mudanças na prática docente? E qual a diferença dos cursos de formação pedagógica que funcionam como uma especialização e a licenciatura em enfermagem?

Quanto às dificuldades encontradas na profissão, os docentes relatam dificuldades em investir na formação continuada; em atualizar seus conhecimentos; dificuldades no início da carreira, enfrentando baixos salários não permitindo a dedicação exclusiva do docente a essa profissão; falta de materiais para trabalhar; a dificuldade na relação com os alunos e com os próprios colegas e a desvalorização da profissão.

Percebemos que esses pontos precisam ser mais aprofundados para entender alguns questionamentos que surgiram: Como os docentes lidam efetivamente com essas dificuldades? Com quais recursos? Como elas afetam sua prática pedagógica? Como interferem na formação de técnicos e auxiliares de enfermagem?

Com os resultados da análise das entrevistas, pudemos perceber que fatos que muitas vezes são prejudiciais a muitos dos sujeitos da pesquisa são vistos como potencialidades da profissão por outros. Entre as potencialidades destacadas pelos sujeitos, estão o perfil do aluno

que facilita a relação professor- aluno, a facilidade de conciliar outros empregos à docência no ensino médio profissionalizante, poucas exigências e a facilidade de ingressar na carreira docente.

Observando os sentimentos expressos pelos docentes a respeito da profissão, verificamos que muitas vezes os mesmos se sentem desvalorizados. Percebemos também que muitos deles acabam tendo essa profissão como um “bico” devido às condições oferecidas pelas escolas aos docentes. Além disso, pudemos observar que os docentes do ensino profissionalizante de enfermagem nas escolas onde foram realizadas as entrevistas não levam em conta muitas vezes a formação pedagógica para embasar sua atuação. Todos esses fatores acabam deixando a profissão fragilizada e isso pode influenciar diretamente a formação dos técnicos e auxiliares de enfermagem, uma vez que a docência nessa área acaba sendo vista muitas vezes como uma subprofissão, devido a todos os fatores que a permeiam.

Os docentes, em sua maioria, não têm a formação necessária para a atuação nessa área. Ainda acreditam que a prática dos serviços de saúde ou o “dom” são suficientes para garantir uma boa atuação como docente. Desacreditam dos cursos de formação pedagógica, que por sua vez, de acordo com as falas dos docentes, se mostraram distante da realidade de trabalho deles, não contribuindo para gerar mudanças em sua atuação.

Com o investimento que é feito pelas escolas nos professores que são contratados, e em contrapartida a isso, o investimento dos docentes nessa profissão, torna-se inviável acreditar que seja possível, na maior parte das vezes, formar técnicos e auxiliares de enfermagem de acordo com o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Assim, pensamos que um olhar mais atento a esses profissionais, à sua capacitação permanente, às melhoras das suas condições de trabalho, reflita de maneira positiva na formação dos técnicos e dos auxiliares de enfermagem e na própria carreira desses docentes e no modo como encaram essa profissão.

De uma maneira geral, é possível considerar que este estudo ajudou a traçar um desenho das características e a identidade dos professores dos cursos profissionalizantes de enfermagem de um município do interior do Estado de São Paulo, conhecer sua formação geral e a formação pedagógica e as condições de trabalho. Além disso, percebemos que, para que se formem trabalhadores da área da enfermagem, com o perfil proposto nas DCN, ainda é necessário muito investimento nos responsáveis por essa formação, os professores, para que se sintam mais estimulados para trabalhar nessa área, para que não a vejam apenas como um complemento do salário e para que passem a investir nessa profissão.

REFERÊNCIAS

ABREU, G. R. Resignificação da formação do professor de ensino técnico-profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. *Rev. Profissão Docente*, Uberaba, v. 9, n. 19, p. 114 – 132, 2009. Disponível em <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/231/225>>, acessado em 06 jun. 2013.

ALGEBAIL, J. PROFAPS: o presente da Rede. *Revista RET- SUS*, Rio de Janeiro, Ano V, nº 41, p. 14 -18, Jan./ Fev. 2011. Disponível em <<http://www.retsus.fiocruz.br/uploadsistema/revista/pdf/revista41.pdf>>. Acesso em 07 jun. 2013.

ALMEIDA, M. C. P.; ROCHA, J. S. Y. O saber de enfermagem e sua dimensão prática. 1ª Ed. São Paulo: Atlas, 1986.

ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

ANGERAMI, E. L. S. CORREIA, F.A. Em que consiste a enfermagem? In: I Seminário Nacional Sobre o Perfil e a Competência do Enfermeiro, 1, 1987, Brasília. *Anais*. Convênio ME/ SESU/ FUB, 1987 *apud* BASSINELLO, G. A. H. Perfil dos professores de ensino médio profissionalizante de enfermagem na região de Piracicaba. 2002. 130f. (Mestrado) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade de Campinas, SP. 2002. Disponível em <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000287806>>. Acesso em 01. Mar. 2011.

BAGNATO, M. H. S. et al. Ensino médio e educação profissionalizante em enfermagem: algumas reflexões. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 279 – 286, jun. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000200015&lng=pt>. Acesso em: 08 maio 2011.

BAGNATO, M. H. S. Licenciatura em enfermagem: para quê? 1994. 242f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP. 1994. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000079999>>. Acesso em 02 Abr. 2012.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTMANN, M. Evolução histórica dos cursos de auxiliar e técnico de enfermagem no contexto sociopolítico- econômico do Brasil. *Bol. Tec. do Senac*, São Paulo, V.23, n.3, mar.-jun. 1997. Disponível em <<http://www.senac.br/informativo/bts/233/boltec233c.htm>>. Acesso em 02 Abr. 2012.

BASSINELO, G. A. H. Perfil dos professores de ensino médio profissionalizante de enfermagem na região de Piracicaba. 2002. 130f. (Mestrado) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade de Campinas, São Paulo. 2002. Disponível em <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000287806>>. Acesso em 01. Mar. 2011.

BERGER FILHO, R. L. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **Revista Ibero Americana de Educação**, Madri / Buenos Aires, n. 20, maio- ago. 1999. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie20a03.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

BOMFIM, M. I. R. M. *et al* (Coord.) Formação docente em educação profissional técnica na área da saúde: trabalho, saúde e educação. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca; Educação à Distância. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009.

BRASIL. Lei nº 775, 07 de agosto de 1949. Dispõe sobre o ensino de enfermagem no país e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 13 de agosto de 1949. Disponível em <<http://www.soleis.adv.br/enfermagemensino.htm>>. Acesso em 13 Jul. 2011.

_____. Lei 2.604, de 17 de setembro de 1955. Regula o exercício da enfermagem profissional. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, 21 de setembro de 1955. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128763/lei-2604-55>>. Acesso em 13 Jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em 08 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Ministerial nº 13 de 10 de janeiro de 1969. Institui a Licenciatura em enfermagem. In: CARVALHO, A. C. **Associação Brasileira de Enfermagem. 1926- 1976: documentário**. Brasília: ABEn, 1976.

BRASIL. Ministério da Saúde. Responsabilidades institucionais no desenvolvimento do “Projeto Larga Escala”. Brasília, **Grupo Assessor Principal**, 1983 *apud* GRYSHECK, A. L. F. P. L. et al. Projeto Larga Escala: uma proposta pedagógica atual. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, V. 34, n. 2, p. 196-201, jun. 2000. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v34n2/v34n2a09.pdf>>. Acesso em 20 Jul. 2011.

BRASIL. Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986. Dispõe sobre a regulamentação do exercício de enfermagem e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 1986. Seção 1, v. 19, n.124, p. 9273- 5. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128195/lei-7498-86>>. Acesso em 21 Jul. 2011.

BRASIL. Lei nº 8.967, de 28 de dezembro de 1994. Altera a redação do artigo 23 da Lei 7.498/86. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de dezembro de 1994. Seção 1, n.247, p.208 - 29. Disponível em < <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/127444/lei-8967-94>>. Acesso em 21 Jul. 2011.

_____. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996 a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 05. Abr. 2011.

BRASIL. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução 196/ 96. 1996 b. Disponível em <<http://www.ufrgs.br>>. Acesso em 13 Set. 2010.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 a. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**. Brasília 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em 08 Mai. 2011.

BRASIL. Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997 b. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de junho de 1997. Disponível em <http://www.mp.ro.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=75830&folderId=136493&name=DLFE-36759.pdf>. Acesso em 30 Mar.2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. **Proposta em discussão**. Brasília, abril/2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em 21 Jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. PROFAE- Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Brasília, 2006. Disponível em <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/proafae_profissionalizacao_trabalhadores_enfermeagem.pdf>, acessado em 22 Jul. 11.

BRASIL- MEC/ SETEC 2011 a. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Histórico da Educação Profissional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 11 Jul. 2011.

_____. Ministério da Educação. **O MEC- História**. Brasil, 2011 b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171>. Acesso em 08 ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (PROFAPS)**, 2011c. Disponível em <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/visualizar_texto.cfm?idtxt=26840>. Acesso em 09 ago. 2011.

_____. Ministério da Saúde. Programa de Formação de Profissionais de nível Técnico para a Área da Saúde no Estado de São Paulo. Curso de Especialização Profissional de Nível Técnico em Enfermagem: **Guia Metodológico de apoio ao docente**. São Paulo: FUNDAP, 2011d. Disponível em <http://tecaude.sp.gov.br/pdf/Guia_Metodologico_de_Apoio_ao_Docente_versao_final.pdf>. Acesso em 09 ago. 2011.

BURNIER, S. A docência na educação profissional. In: Reunião anual da ANPED, 29, 2007, Caxambu- Minas Gerais. **Anais**. Minas Gerais: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2007. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1838--Int.pdf>>. Acesso em 11 Jul. 2011.

CARVALHO, A. C. Associação Brasileira de Enfermagem 1926- 1976. **Documentário**. Brasília, ABEn: Folha Carioca, 1976.

CARVALHO, R. A.; VIANA, L. O. A formação do enfermeiro docente do ensino médio profissionalizante na relação com o princípio da interdisciplinaridade. **Rev. Enfermeria Global**, Murcia, n. 15, fev. 2009. Disponível em <http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S169561412009000100007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 03 ago. 2011.

CORRÊA, A. K. et al. Perfil dos estudantes ingressantes em licenciatura: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. **Rev. Esc. de Enferm. USP**, São Paulo, V. 45, n.4, p. 933 – 938, 2011. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n4/v45n4a20.pdf>>. Acesso em 24 abr. 2013.

CUNHA, M. I. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, V. 16, n. 002, p. 1645 – 68, 2003. Disponível em < <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37416204> >. Acessado em 26 Fev. 2013.

_____. A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. ISAIA, S.M.A. e BOLZAN, D.P.V. (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

DILLY, C. M.; JESUS, M.C.P. **Processo Educativo em Enfermagem: das concepções pedagógicas à prática profissional**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

DUARTE, M. J. R. S. Formação pedagógica do enfermeiro para o ensino de nível médio. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, V. 9, n. 1, p.52- 55, jan./ abr. 2001. Disponível em <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2151691>>. Acesso em 02 Abr. 2012.

DUFFY, M. E. Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. **Journal of Nursing Scholarship**. V.19, n. 3, p. 130- 133, 1987 *apud* NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa- características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, V. 1, n. 3, 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em 01 Set. 2011.

EBISUI, C. T. N. A identidade profissional do enfermeiro professor do ensino técnico de enfermagem. 2004. 193f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo. 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-31052005-163355/pt-br.php>>, acessado em 26 Fev. 2013.

ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO (EERP). **Manual do programa de aperfeiçoamento do ensino - PAE**. Apresentação. Disponível em: <<http://www.eerp.usp.br/graduation-pae-apresentacao/>>. Acesso em: 16 maio 2013.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

FERREIRA JR., M. A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Revista brasileira de enfermagem- REBen**, Brasília, V.61, n.6, p. 866 – 871, Novembro- Dezembro, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003471672008000600012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acessado em 24 abr. 2013.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. V. 1. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percurso Histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, Out. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acessado em 22 Jul.2011.

GARCIA, S. R. O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Trabalho e crítica**. São Leopoldo: UNISINOS, 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>>, acessado em 11 Jul. 2011.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85 – 90, agosto de 1996. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/249.pdf>>. Acesso em 02 Abr. 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, H. M.; MARTINS, H. O. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo (SP): Ed. Senac, 2004.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. Versão 3.0. Instituto Antônio Houaiss. Objetiva, 2009.

LEITE, Y. U. F. A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública. 1995. 292f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo. 1995. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000083962>>. Acessado em 18 abr 2013.

LEMO, M. C.; PASSOS, J.P. Satisfação e frustração no desempenho do trabalho docente em enfermagem. **Rev. Mineira de Enf.- REME**, Belo Horizonte, V. 16, n. 1, p.48 – 55, jan./mar. 2012. Disponível em <http://www.enf.ufmg.br/site_novo/modules/mastop_publish/files/files_4fccf66a17245.pdf>. Acesso em 04 de mar. de 2013.

LIMA, E. C.; APPOLINÁRIO, R. S. A educação profissionalizante em enfermagem no Brasil: desafios e perspectivas. **Rev. Enf. UERJ**, Rio de Janeiro, V. 19, n. 2, p. 311 - 316, 2011. Disponível em: < <http://www.facenf.uerj.br/v19n2/v19n2a23.pdf>>. Acesso em 02 Abr. 2013.

LINDER, M. E. F. P. Competências gerais na área da saúde: implicações na formação de profissionais de enfermagem de nível médio. 2008. 168f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo. 2008. Disponível em < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-19122008-152531/pt-br.php>>. Acesso em 11 Jul. 2011.

MADALOSSO, A. R. M. Iatrogenia do cuidado de enfermagem: dialogando com o perigo no cotidiano profissional. **Rev. Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, V. 8, nº 3, p. 11 – 17, Jul. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v8n3/12394.pdf>>. Acesso em 07 jun. 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MATHÍAS, M. PROFAPS. **Revista RET-SUS**, Rio de Janeiro (RJ). Ano V, nº 38, p. 10 – 15, Set. 2010. Disponível em <http://www.retsus.epsjv.fiocruz.br/upload/revista_retsus/RETSUS38_pg_simples.pdf>. Acesso em 07 jun. 2013.

_____. Gestão da educação e do trabalho em saúde no centro do debate. **Revista RET- SUS**, Rio de Janeiro, Ano V, nº 41, p. 10 -13, Jan./ Fev. 2011. Disponível em <<http://www.retsus.fiocruz.br/uploadsistema/revista/pdf/revista41.pdf>>. Acesso em 07 jun. 2013.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 9ª ed. São Paulo: Cortez/ Autores associados, 1988.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa- características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, V. 1, n. 3, 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em 01 Set. 2011.

NOVOA, A. **Profissão professor**. Portugal (PO): Porto Editora, 1995.

OGUISSO, T. História da legislação do ensino médio profissional de enfermagem. **Revista Paulista de Enfermagem**, São Paulo, V. 21, n. 1, p. 71 – 83, Jan./ Abr. 2002.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para o ensino técnico. **Projeto de Pesquisa**. Brasília, CNPq, 2005 *apud* BURNIER, S. A docência na educação profissional. In: Reunião anual da ANPED, 29, 2007, Caxambu- Minas Gerais. **Anais**. Minas Gerais: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2007. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1838--Int.pdf>>, acessado em 11 Jul. 11.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. 2ª ed. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in) tenções. **Rev. Eletrônica do SENAI**, São Paulo, V.2, n.3, 2008. Disponível em <<http://revistaeletronica.sp.senai.br/index.php/seer/article/view/45/33>>. Acesso em 07 jun. 2013.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO AMERICANOS (OEI). Educação Profissional. In: _____. **Informe OEI-Ministério 2002**. Madrid, 2003. cap. 11, p. 134-141. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/educ_profesional.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2011.

PADILHA, M. I. C. S.; et al. Enfermeira- a construção de um modelo de comportamento a partir dos discursos médicos do início do século. **Rev. Latino-am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, V. 5, n. 4, p. 25-33, Out. 1997. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v5n4/v5n4a04.pdf>>, acessado em 01 Mai. 2012.

PAIXÃO, W. **História da enfermagem**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Julio C. Reis- Livraria, 1979.

PERRENOUD, P. Travailler em equipe pédagogique: résistance et enjeux. Texto de uma intervenção nas Jornadas de Estudo da Anifecc, Clermont- Ferrand, 3 a 6 de março de 1993. Disponível em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_13.html>

PIANUCCI, A. M. G. C. O professor do ensino técnico em enfermagem, a docência e as novas tecnologias: contribuições ao seu estudo. 2006. 125f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo. 2006. Disponível em <http://www.cidadesp.edu.br/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2006/ana_pianucci.pdf>. Acessado em 01 Mar. 2011.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G. Pesquisa e Formação de Professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, V.S. (org). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas (SP): Papirus, 2006.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, V. 29, n. 4, p. 318 – 325, ago. 1995. Disponível em<<http://www.scielo.br>>. Acesso em 03 Ago.2010.

REHEM, C. M. Estudo sobre o perfil dos professores de educação técnica e contribuições para um projeto contemporâneo de formação docente no Brasil, uma perspectiva do trabalho e da educação no início do século XXI. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro. 2005. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=125270>. Acesso em 02 Abr. 2012

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo (SP): Senac, 2009.

RODRIGUES, R. M.; CONTERNO, S.F.R. A formação docente para a prática educativa em enfermagem no Brasil: revisitando a história e refletindo sobre o presente. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Enfermagem**, Cristalina (GO), V.1, n.1, p.90 – 117, Jul. 2009. Disponível em <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/enfermagem/article/view/68>>. Acesso em 02 Abr 2012.

SANTOS, L. H. P. Vivendo em constante conflito: o significado da prática docente no ensino médio de enfermagem. 1997. 149f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo. 1997.

SANTOS, L. H. P.; CASSIANI, S. H. B. Vivendo em constante conflito: o significado da prática docente no ensino médio de enfermagem. **Revista latino-americana de enfermagem**, Ribeirão Preto, V.8, n.5, p.58 - 64, Outubro 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v8n5/12368.pdf>>. Acesso em 02 Abr 2012.

SANTOS, R. M.; et al. Circunstâncias de oficialização do curso de auxiliar de enfermagem no Brasil: estudando as entrelinhas da lei 775/49. **Revista latino-americana de enfermagem**, Ribeirão Preto, V.10, n.4, p. 561 – 70, Julho- Agosto 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n4/13369.pdf>>. Acesso em 02 Abr 2012.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Saúde. Departamento de Recursos Humanos. **Programa de Formação em Larga Escala de Pessoal de Níveis Médio e Elementar para os Serviços de Saúde**. São Paulo: Serviço Gráfico- DAS, 1989 *apud* GRYSHECK, A. L. F. P. L. et al. Projeto Larga Escala: uma proposta pedagógica atual. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, V. 34, n. 2, p. 196-201, jun. 2000. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v34n2/v34n2a09.pdf>>. Acesso em 20 Jul. 2011.

SAVIANI, D. **Entrevista concedida por Demerval Saviani a Helena**. Helena de Souza Freitas, do jornal “Literário”. 2001. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/dermeval/texto2001-7.html>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração da dissertação. 3ª Ed. Florianópolis: **Laboratório de Ensino a Distância da UFSC**, 2001. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/36809557/metodologia-de-pesquisa-para-dissertacao>>. Acesso em 01 Set. 2011.

SILVEIRA, R.; CORRÊA, A. K. Análise integrativa da literatura (1999- 2003): ensino em educação profissional em enfermagem. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, V. 13, n. 1, p. 91 – 96, 2005. Disponível em <<http://www.facenf.uerj.br/v13n1/v13n1a14.pdf>>. Acesso em 26 Fev. 2013.

SMITH, J. K.; HESHAISUS, L. Encerrando a conversa: o fim do debate quantitativo-qualitativo entre os pesquisadores educacionais. **Educacional researcher**, v.15, n. 1, p. 51-70, jan. 1986.

STEDILE, N. L. R. Formação de professores de nível superior para a área da saúde: dificuldades, desafios e perspectivas. In: CORTELLETTI, I. A.; RIBEIRO, L. B. M.; STEDILE, N. L. R. (Orgs.). **Reflexão sobre a ação: uma estratégia de formação de professores em nível superior de ensino**. Caxias do Sul: Educs, 2002.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, V. 35, n. 1, p. 28 – 37, jan./ abr. 2009. Disponível em < <http://www.senac.br/BTS/351/artigo-03.pdf>>. Acesso em 02 Abr. 2012.

TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Rev. Brasileira de Educação ANPED**, Campinas, n. 13, p. 5 – 24, 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em 7 jun.2013.

TARDIFF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Raquel Cequalini Frozoni, sou enfermeira e estou matriculada em um curso de Pós-Graduação/mestrado na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como título: Perfil dos professores dos cursos de educação profissional em enfermagem de Ribeirão Preto, São Paulo.

Nesse sentido, venho convidá-lo(a) a participar deste estudo, respondendo a um questionário com algumas perguntas e participando de uma entrevista que ajudarão a traçar o perfil dos professores dos cursos de educação profissional em enfermagem do município de Ribeirão Preto, ajudando assim a conhecer quem são esses profissionais, suas dificuldades e expectativas em relação à sua profissão. A sua participação como voluntário terá a duração do momento do preenchimento do questionário e da entrevista, que irá durar aproximadamente uma hora. Salientamos que não correrá nenhum risco ou desconforto ao participar da pesquisa. No entanto, se em algum momento sentir desconforto com alguma das perguntas realizadas, você poderá não respondê-las. Você não terá nenhuma despesa ao participar dessa pesquisa, assim como não receberá nenhum pagamento por isso. Seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim, sua privacidade. Você pode deixar a pesquisa quando quiser se por algum motivo não se sentir mais à vontade para participar dela, sem que isso lhe cause qualquer tipo de problema. Para a realização da pesquisa, agendaremos local e horário que forem melhores para você. Será utilizado um gravador para registrar a entrevista, se você permitir, para que suas repostas possam ser utilizadas na pesquisa de forma mais fidedigna. Cabe destacar que esta pesquisa poderá trazer benefícios, no sentido de conhecer o perfil dos professores das escolas profissionalizantes de enfermagem e, assim, poder subsidiar discussões na área de educação profissional em enfermagem. Informamos que o Termo de Consentimento tem duas cópias que deverão ser assinadas por você e pelo pesquisador e que uma delas é sua e outra do pesquisador. Se você tiver alguma dúvida, poderá entrar em contato comigo pelo telefone: (16) 3633.3611 ou (19) 82386313.

Diante dos esclarecimentos prestados, eu....., anos, R.G....., aceito participar na qualidade sujeito da pesquisa “Perfil dos professores dos cursos de educação profissional em enfermagem de Ribeirão Preto, São Paulo”

.....
Assinatura do sujeito

.....
Assinatura do pesquisador

Ribeirão Preto,..... de de 201...

APÊNDICE B

Carta Convite

Ribeirão Preto, de 201....

Ilmo. (a) Sr. (a)

Diretor de Curso

Prezado (a) Sr. (a)

A pesquisadora Raquel Cequalini Frozoni, mantendo sua preocupação com a qualidade do ensino profissionalizante, volta-se, neste momento, para as escolas de educação profissionalizante em enfermagem de Ribeirão Preto e seus docentes, enfocando-os como tema de sua pesquisa. A intenção é traçar o perfil dos professores dos cursos técnicos profissionalizantes de enfermagem do município de Ribeirão Preto/SP. Assim, proponho realizar uma pesquisa, cujo objetivo é conhecer os professores que atuam na formação de auxiliares e técnicos de enfermagem, qual sua formação, as dificuldades e expectativas quanto à profissão, e assim, traçar um perfil desses professores. Nesse sentido, solicitamos seu consentimento para termos acesso à lista de docentes dos cursos de auxiliar e de técnico de enfermagem, para entrarmos em contato com esses docentes, os quais serão sujeitos dessa pesquisa (serão convidados a participar voluntariamente). Esse projeto será encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/ USP, e quando da realização das entrevistas, serão garantidos todos os cuidados éticos relativos à pesquisa envolvendo seres humanos. Assim, aguardamos sua colaboração e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Segue em anexo resumo do projeto.

Sem mais para o momento, despeço-me cordialmente.

Atenciosamente,

Raquel Cequalini Frozoni- Mestranda do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto.

Diretor da instituição de ensino

APÊNDICE C

Instrumento de coleta de dados

Questionário

-Número do questionário ()

Sexo: F ☐ M ☐

Idade:

Estado civil: Casado (a) ☐ Solteiro (a) ☐ Divorciado (a) ☐

Amasiado (a) ☐

Cidade em que reside:

-Formação

Graduação:

Instituição:

Ano de Formação:

Licenciatura:

Instituição:

Ano de Formação:

Especialização “Formação Docente”:

Ano de Formação:

-Trabalho

Tipo de vínculo empregatício:

Carga horária:

Disciplinas pelas quais é responsável:

Outros empregos/loais:

Tempo de serviço:

Tempo de trabalho como professor em outros locais:

Turma:

Auxiliares? ☐ Técnicos? ☐

Hábitos de leitura:

Que tipo de literatura você lê?

() Técnico-científica da área da enfermagem () Religiosa

() autoajuda () romance () poesia () outros

Hábitos de estudo

Você estuda atualmente? () Sim () Não

Se sua resposta for sim, responda: Nome do curso, instituição, carga horária total, modalidade (presencial/ distância

Entrevista

Questões Norteadoras:

Conte-me como é ser professor de um curso de educação profissional em enfermagem?

Qual(ais) motivo(s) levou você a buscar a profissão de docente no ensino médio profissionalizante?

Você gostaria de falar mais alguma coisa a respeito desse tema?

ANEXO

FOLHA DE APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde
para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

Avenida Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto - São Paulo - Brasil - CEP 14040-902
Fone: 55 16 3602.3382 - 55 16 3602.3381 - Fax: 55 16 3602.0518
www.eerp.usp.br - eerp@edu.usp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA EERP/USP

Of.CEP-EERP/USP – 491/2011

Ribeirão Preto, 05 de dezembro de 2011

Prezada Senhora,

Comunicamos que o projeto de pesquisa, abaixo especificado, foi analisado e considerado **APROVADO AD REFERENDUM** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, em 05 de dezembro de 2011.

Protocolo: nº 1429/2011

Projeto: Perfil dos professores dos cursos de educação profissional em enfermagem de Ribeirão Preto/SP.

Pesquisadores: Maria Conceição Bernado de Mello e Souza
Raquel Cequalini Frozoni

Em atendimento à Resolução 196/96, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Atenciosamente,

Enfª Maria Antonieta Spinoso Prado
Vice-Coordenadora do CEP-EERP/USP

Ilma. Sra.

Profa. Dra. Maria Conceição Bernado de Mello e Souza
Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP