

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto

ORNELLA PADOVANI

A prática pedagógica na Educação Profissional Técnica de Nível Médio  
em Enfermagem: estudo em uma escola privada do interior paulista.

RIBEIRÃO PRETO  
2007

**ORNELLA PADOVANI**

A prática pedagógica na Educação Profissional Técnica de Nível Médio  
em Enfermagem: estudo em uma escola privada do interior paulista

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem  
de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo,  
para obtenção do título de Mestre pelo Programa de  
Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental,  
Departamento de Enfermagem Geral e  
Especializada.

Linha de Pesquisa: Educação em Saúde

Orientador: *Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Suely Nogueira*

RIBEIRÃO PRETO  
2007

AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

## FICHA CATALOGRÁFICA

Padovani, Ornella

A prática pedagógica na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem: estudo em uma escola privada do interior paulista. Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Suely Nogueira  
Ribeirão Preto, 2007, 132p.

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental, Departamento de Enfermagem Geral e Especializada.

1. Educação profissional; 2. Educação em saúde; 3. Educação em enfermagem;

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Ornella Padovani

A prática pedagógica na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem: estudo em uma escola privada do interior paulista.

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP, para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental, Departamento de Enfermagem Geral e Especializada

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### BANCA EXAMINADORA

***Profª Drª Maria Suely Nogueira***

Instituição: EERP-USP

Assinatura: \_\_\_\_\_

***Profª Drª Lúcia Helena Pereira dos Santos***

Instituição: UFU-MG

Assinatura: \_\_\_\_\_

***Profª Drª Adriana Katia Corrêa***

Instituição: EERP-USP

Assinatura: \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

*A Deus, por permitir que eu tivesse sensibilidade e coragem para a construção e finalização  
deste trabalho.*

*Aos meus pais Ubiratan e Maria José e minha irmã Priscilla  
pelo carinho, preocupações, paciência e incentivos sempre, em cada momento desta trajetória.*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Suelly Nogueira, minha orientadora, pelo carinho, amizade, oportunidade durante essa trajetória. Ensinou-me não somente a construção de um trabalho, sendo mais que uma incentivadora; um referencial para um futuro a seguir.*

*Às Prof<sup>ªs</sup> Dr<sup>ªs</sup> Adriana Kátia Corrêa e Sônia Maria Villela Bueno pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação, que me possibilitaram novas reflexões e que enriqueceram o trabalho.*

*À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lúcia Helena Pereira dos Santos, pelas sugestões na pró-forma.*

*Às docentes do Curso Técnico de Enfermagem do SENAC de Bebedouro-SP, pela amizade e participação no estudo.*

*Aos funcionários do Departamento de Enfermagem Geral e Especializada (DEGE), que me auxiliaram, de alguma forma, neste trabalho, em especial à Velmara.*

*À Sílvia Danzi, pela revisão do texto.*

*À Nina Veres Uzum, pelo acolhimento e amizade nos momentos em que precisei residir em Ribeirão Preto.*

*Agradeço especialmente à família querida que vibra a cada degrau conquistado.*

## RESUMO

PADOVANI, O. **A prática pedagógica na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem:** estudo em uma escola privada do interior paulista. 2007. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

Esta pesquisa teve como propostas caracterizar a prática pedagógica das professoras que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem, de uma instituição privada do interior paulista e de identificar também a percepção da coordenadora do curso quanto à prática pedagógica das docentes do mesmo. Trata-se de um estudo descritivo-exploratório, de natureza qualitativa. A obtenção dos dados se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas gravadas, no período de julho a dezembro de 2006. A população estudada foi constituída por cinco enfermeiras professoras que ministravam aulas teóricas e práticas e a coordenadora do curso, que estavam atuando nesta instituição no momento da pesquisa. Da análise das entrevistas, norteadas pelo Fenômeno Central: A Prática Pedagógica na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem emergiram três categorias: o professor na instituição escola profissional; o caminho para ser professor; o processo ensino-aprendizagem: planejamento, execução e avaliação. A partir destas categorias, foi possível a construção de algumas reflexões sobre a prática educativa das docentes e da coordenadora, considerando as vivências relatadas por elas. Os docentes são agentes formadores e necessitam atualizar seus conhecimentos. Desse modo, é fundamental repensar a prática pedagógica, dando ênfase a uma atividade educativa baseada na práxis, como instrumento de transformação.

**Palavras chave:** Educação profissional; Educação em saúde; Educação em enfermagem; Ensino; Prática do docente de enfermagem; Prática educativa.

## ABSTRACT

PADOVANI, O. **The pedagogical practice on Professional Technic Education of Nursing Intermediate Level:** study in a private school of São Paulo State countryside. 2007. Master's Thesis - Nursing College of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

This research proposed to characterize the pedagogical practice of teachers who work on Professional Technic Education of Nursing Intermediate Level in a private institution of São Paulo State countryside and also identify the course's coordinator perception as for pedagogical practice of course's professors. It's a question for a descriptive-explorer study, qualitative nature. The data were obtained by recorded semi-structured interviews, since July until December 2006. The studied population was composed by five teachers nurses who ministered theoretical and practical classes and by the course coordinator, whom were working in this institution at the research's moment. Three categories emerged by the analysis of interviews guided for the Central Phenomenon: The Pedagogical Practice on Professional Technic Education of Nursing Intermediate Level. They are: the professor at the professional school institution; the way to be a professor; the teaching-learning process: projection, execution and evaluation. From the general analysis of categories, became possible the construction of some reflections about the educative practice of professors and coordinator, considering the experiences related by them. The professors are former agents and they need to update their knowledges. In this manner, it's fundamental to rethink the pedagogical practice, giving emphasis to a educative activity based in praxis, as a transformation instrument.

**Keywords:** Professional education; Health education; Nursing education; Teaching; Nursing professor's practice; Educative practice.



## RESUMEN

PADOVANI, O. **La práctica pedagógica en la Enseñanza Profesional Técnica de Nivel Medio en Enfermería** : estudio en una escuela privada del interior de São Paulo. 2007. Disertación de Maestría - Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

Esta investigación propuso caracterizar la práctica pedagógica de los profesores que actúan en la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio en Enfermería, de una institución privada del interior de São Paulo y también identificar la percepción de la coordinadora del curso con relación a la práctica pedagógica de los profesores. Trata de un estudio descriptivo-explicatorio, de naturaleza cualitativa. La obtención de los datos se dió por medio de entrevistas semi-estructuradas grabadas, en el período de julio a diciembre de 2006. La población estudiada fue compuesta por cinco profesoras enfermeras que dieron clases teóricas y prácticas y por la coordinadora del curso, que actuaban en esta institución en el momento de la investigación. Del análisis de las entrevistas, dirigidas por el Fenómeno Central: la Práctica Pedagógica en la Enseñanza Profesional Técnica de Nivel Medio en Enfermería, emergieron tres categorías: el profesor en la institución escuela profesional; el camino para ser profesor; el proceso de enseñanza y aprendizaje: planeamiento, ejecución y evaluación. Del análisis general de las categorías, fue posible la construcción de algunas reflexiones acerca de la práctica educativa de las profesoras y de la coordinadora, considerando las experiencias contadas por ellas. Los profesores son agentes formadores y necesitan mantener sus conocimientos actualizados. De esta manera, es fundamental repensar la práctica pedagógica, dando énfasis a una actividad educativa basada en la praxis, como instrumento de transformación.

**Palabras clave:** Educación profesional; Educación en salud; Educación en enfermería; Educación; Práctica del profesor del oficio de enfermera

## LISTA DE QUADROS

- Quadro A - Perfil dos professores da educação profissional de nível técnico em enfermagem segundo sexo, idade, ano de conclusão do curso, instituição formadora, cursos que possui, ocupação atual, tempo na função docente e assistência e vínculo com a instituição ..... 67
- Quadro B - Caracterização do Curso de Habilitação Profissional de Técnico de Enfermagem quanto à data da implantação, data da última reformulação do Plano de Curso, número de turmas, número de professores, número de alunos/turma, total de alunos em curso, carga horária do curso e vínculo..... 68

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Diagrama 1	Relação entre o fenômeno central e as categorias.....	69
------------	---	----

# SUMÁRIO

<b>1. Introdução .....</b>	<b>13</b>
1.1 Motivação pelo estudo .....	14
<b>2. Objetivos .....</b>	<b>23</b>
2.1 Objetivo Geral .....	24
2.2 Objetivos Específicos.....	24
<b>3. Referencial Teórico .....</b>	<b>25</b>
3.1 A educação Profissional no Brasil.....	26
3.2 A formação de profissionais de saúde no Brasil-breve aproximação .....	37
3.3 Da Pedagogia Tradicional à Pedagogia Crítica (do futuro) .....	46
<b>4. Referencial Metodológico .....</b>	<b>54</b>
4.1 Local da Pesquisa.....	58
4.2 Sujeitos .....	59
4.3 Elaboração do instrumento de coleta de dados .....	59
4.4 A obtenção das entrevistas.....	60
4.5 Estudo Piloto .....	61
4.6 Aspectos éticos.....	61
4.7 Forma de Análise dos Resultados .....	62
<b>5. Resultados e Discussão.....</b>	<b>64</b>
5.1 Identificação das professoras da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem e caracterização do curso .....	65
5.2 Fenômeno Central: A Prática Pedagógica na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem.....	68
5.2.1 Categoria: O professor na instituição escola profissional	69
5.2.2 Categoria: O conhecimento para ser professor .....	82
5.2.3 Categoria: O processo ensino-aprendizagem: planejamento, execução e avaliação .....	98
<b>6. Considerações Finais.....</b>	<b>112</b>
<b>7. Referências Bibliográficas.....</b>	<b>116</b>

**Apêndices**

**Anexo**

*Sentir primeiro, pensar depois  
Perdoar primeiro, julgar depois*

*Amar primeiro, educar depois  
Esquecer primeiro, aprender depois*

*Libertar primeiro, ensinar depois  
Alimentar primeiro, cantar depois*

*Possuir primeiro, contemplar depois  
Agir primeiro, julgar depois*

*Navegar primeiro, aportar depois  
Viver primeiro, morrer depois*

*(Mário Quintana)*

# *1 INTRODUÇÃO*

---

---

## 1.1 Motivação pelo estudo

Para justificarmos as razões pelas quais nos propomos a realizar este estudo, temos que voltar aos tempos da graduação.

Naquela época, o nosso envolvimento com as aulas era algo que nos fazia aproximar do professor e entender muito bem a disciplina que estava sendo exposta.

Isso nos parecia mágico e ao mesmo tempo facilitador, uma vez que o entendimento de algo novo sempre fluía bem e dessa forma tomávamos gosto pela nova profissão que nos era apresentada.

Neste mesmo tempo, já nos perguntávamos como isso poderia acontecer, como a condução de uma aula pelo docente era tão importante para o desenvolvimento do aluno e para o crescimento da imagem do professor como alguém que julga dominar o saber ou parte dele.

A educação exerce um importante papel na formação do indivíduo. Inclusive, muitos alunos tomam certos professores como verdadeiros “modelos” a serem seguidos, enfim, imitados. Às vezes, essa cultura de imitação de modelos é ineficiente, impede a criatividade, além de apresentar algumas outras limitações. A começar pelo fato de que nem sempre o aluno dispõe de recursos para a realização de uma ponderada crítica ao que lhe é oferecido e, deste modo, corre o risco de transportar certos modelos para situações inadequadas.

Não obstante, essa cultura de “imitação de modelos”, que circula pelo ambiente escolar, tem sido muitas vezes considerada por alguns autores como “artesanal”, o que na verdade tem se mostrado a mais pura e fiel caracterização do modo tradicional de atuação docente, tão presente nos dias de hoje. O grande

perigo dessa concepção é, no entanto, considerarmos a realidade educacional imutável e que os alunos o sejam também. Dessa maneira, cria-se a idéia ultrapassada de que a escola deveria ensinar seguramente baseada na tradição.

Gimeno Sacristán e Perez Gómez (2000) apud Ebisui (2004) confirmam que escola é um cenário permanente de conflitos, onde ocorrem processos diretos ou indiretos de negociações, tensões e relaxamentos que fazem com que o professor acredite dominar e governar a vida da aula quando apenas domina a superfície, ignorando a riqueza dos intercâmbios latentes.

Segundo Consolaro (2000), o que notamos atualmente é um modelo mecanicista e especialista de ensinar que faz “manutenções” dos valores culturais e intelectuais e não as suas renovações, conseqüentemente não levando à formação de novos pensadores.

Quando concluímos o Curso de Enfermagem, nossa primeira experiência profissional foi na área assistencial como enfermeira de uma Equipe de Saúde da Família.

Nesta atuação, deparamo-nos com situações de reabilitação e de realização de ações curativas, mas enfaticamente a prevenção levava-nos à educação contínua e permanente para a equipe e também para os pacientes.

Assim, fomos tendo contato maior com os aspectos voltados à promoção e vislumbrando na educação o caminho para a transformação da vida, das situações. Enfim, pudemos associar a educação a uma nova maneira de agregar qualidade de vida ao ser humano, contribuindo não somente com o aspecto físico/biológico da saúde, mas também com o psicosocial. Mudanças estas que exigem envolvimento e conscientização das pessoas.

Então passamos a nos empenhar, acima de tudo, em realizações cujo



foco eram atividades educativas proferindo palestras à comunidade, a grupos de gestantes, a hipertensos e a diabéticos. Dessa forma, conseguíamos melhores resultados e com muito mais satisfação no trabalho.

Concomitantemente, tínhamos o anseio de nos tornar professora e logo iniciamos a carreira voltada ao ensino, procurando pelo Senac( Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), uma Instituição de Nível Médio Técnico Profissional que forma Auxiliares e Técnicos de Enfermagem, no município de Bebedouro-SP.

Primeiramente, dentro da Instituição, foi-nos exposto que os alunos deveriam desenvolver seu aprendizado por competências baseadas em três saberes: o saber cognitivo; o saber fazer (habilidades motoras) e o saber ser (atitudes e valores). E assim deveríamos conduzi-los com um ensino no qual se sentissem agentes do próprio aprendizado, no processo ensino-aprendizagem. Eles deveriam entrar em contato com uma nova maneira de aprender, buscando o conhecimento, pesquisando e não sendo somente agentes passivos de uma educação tradicional, na qual o professor ensina e o aluno aprende.

E assim, nessa Instituição, iniciamos nossas atividades educativas atuando no estágio supervisionado de auxiliar de enfermagem e logo pudemos sentir o peso da responsabilidade de ensinar.

Além disso, já nos deparamo-nos com o problema da falta de comunicação entre o professor que ministrava a teoria e aqueles que eram responsáveis pela prática.

Essa situação nos gerou dúvidas, pois não sabíamos se a condução do ensino era assim mesmo ou se era uma questão de ansiedade da nossa parte.

No momento em que passamos pela experiência de ministrar aulas teóricas, começamos a conduzi-las tal como tínhamos aprendido na faculdade, ou

---

seja, com uma didática expositiva, tradicional, na qual o professor detém o conhecimento e o aluno se torna ouvinte.

Deste modo, fomos sentindo algumas dificuldades na maneira de realizar ou conduzir uma aula que garantisse aprendizado efetivo a todos os alunos. Deparamos-nos com sentimentos de angústia, medo, ansiedade, enfim, desafios que nos fizeram entender de perto a realidade do ensinar e compreender que existem diferenças entre os alunos e o modo de aprender de cada um, tendo em vista o contexto escolar prévio, econômico e social no qual estão inseridos.

Para explicarmos essa dificuldade, recorremos a Paquay et.al (2001). Segundo os autores, quando o professor é iniciante, não consegue ainda refletir sobre os efeitos da aprendizagem e procura criar mecanismos reflexivos para isso, assim muda o andamento da aprendizagem e a maneira de se interagir com a classe. Não consegue distinguir o que é dificuldade sua e/ou dificuldade dos alunos, enfrentando assim um obstáculo pedagógico.

Desta forma, alguns questionamentos sempre estiveram presentes: como realizar uma boa aula? Como sermos eficazes em um dado tempo estipulado pelo Plano de Curso? Quais recursos de ensino, melhores empregados, nos trariam sucesso nas aulas? E quais referenciais teórico-metodológicos nos conduziram à liberdade de criação, ao crescimento profissional e a uma experiência menos tradicional?

Segundo Gil (1997), a estratégia de ensino está relacionada com a metodologia do ensino; a maneira como o professor desenvolve suas ações em sala de aula, e isto estão intimamente relacionado com a didática.

Dessa forma, a ação do professor deve seguir a orientação definida pelas propostas pedagógicas da instituição. Na nossa experiência docente, no curso

profissional, havia algumas trocas de experiências entre nós, mas necessitávamos de maior interação para identificarmos como ocorria o nosso envolvimento e o andamento de determinada sala de aula, uma vez que havia o rodízio de professores para ministrar aulas teóricas.

Nem sempre tínhamos a oportunidade de ter essas trocas. Assim, assumir uma turma tornava-se algo inesperado.

Percebíamos também que alguns professores não estavam tão envolvidos com a docência e, talvez, o motivo maior de permanecer nessa atividade fosse obter um recurso financeiro. Outro fato que chamava a atenção era a falta de qualificação profissional dos docentes, que muitas vezes indicava despreparo para a atividade pedagógica, o que interferia negativamente no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Isso justificava a preferência pelas aulas teóricas e não práticas ou vice-versa entre determinados professores.

Talvez esta situação esteja relacionada a outras motivações pelas quais procuravam dar aulas – menos a essência da profissão.

Gadotti (2000) cita, como princípio, que toda escola pode ser cidadã desde que se volte à formação para a cidadania ativa e à educação para o desenvolvimento.

Nem todos os docentes estão inseridos nesse contexto de escola cidadã, já que prevalece o ensino tradicional no qual cada professor carrega consigo a crença de que o modo de ensinar compete a cada um, que domina parte de um saber compartimentalizado, com um grau maior ou menor de dedicação, sem questionar a sua formação pedagógica e a possibilidade de vir a transformá-la.

Esse professor foi expectador de uma educação que não o ensinou a pensar criticamente, na maioria das vezes, e daí a importância do professor reflexivo

---

para a formação de um profissional competente. Na educação pós-moderna, o professor reflexivo desenvolve um pensamento reflexivo de forma crítica e sistemática sobre sua prática pedagógica, para tomar consciência das metas para as quais trabalha e dirige suas ações por si mesmo. Já, o professor não reflexivo age sob o ponto de vista de terceiros, aceitando sua atuação de forma passiva, perdendo de vista seus objetivos. Aceita a realidade cotidiana de suas escolas, não refletindo sobre seu ensino (COSTA, 2003).

Ainda sobre esse enfoque, Paquay et.al (2001) denominam como professor profissional aquele que desenvolve o saber-analisar, o saber-refletir, o saber-justificar sobre o seu próprio trabalho em suas experiências e práticas.

Por isso devemos rever que tipo de professores queremos ter para saber os tipos de profissionais que queremos formar: trabalhadores inseridos em um contexto neoliberal, meros reprodutores de atividades que garantem a manutenção de determinado local ou modelo institucional ou uma pessoa que considera a sua condição humana como ser social, político e cultural?

Essas reflexões acerca da prática educativa vêm acompanhando, atualmente, o nosso caminhar na atividade docente atuando em cursos técnicos de enfermagem, nos últimos três anos.

Identificamos que, por parte dos alunos, alguns pontos devem ser considerados em sua inserção no curso profissional: o aluno que procura por um curso técnico-profissionalizante sente a necessidade de um retorno financeiro rápido e inserção no mercado de trabalho. Nem sempre é conduzido pelo orgulho ou sonho de ter uma profissão; a grande parte dos alunos que chega ao ensino médio e o conclui é tomada por uma visão capitalista pela qual foram condicionados a vida toda, decorrente, muitas vezes, da falta de conscientização devido à criação familiar

ou mesmo pela falta de oportunidade ou condições de prosseguirem com os estudos.

Essa questão deve ser analisada em um contexto mais amplo que é a questão do modelo educacional brasileiro que não está voltado para a educação do indivíduo como cidadão, apesar dos dispositivos legais e dos discursos para tal.

Neste contexto, a educação está assentada nos moldes tradicionais, onde o saber absoluto está no professor e aos alunos são ensinados os conhecimentos em forma de depósito (educação depositária) e, nesta perspectiva, o aluno não é colocado no centro da aprendizagem (FERNANDES, 2001).

Ainda no cotidiano da prática docente, esta realidade é muito clara e marcante, pois é visível a dificuldade de aprendizado dos alunos em entender algo novo e transpor para a sua prática. Esse é um exercício que não foi realizado ao longo de sua vida escolar, previamente ao ensino profissional.

Cabe ainda considerar o modo como a instituição na qual desenvolvemos a docência conduz o processo ensino-aprendizagem.

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a instituição de nível médio técnico profissional onde atuamos, propõe-se a suprir o mercado de trabalho. Dessa forma, promove a “geração de empregos” – ou seja, gera alunos para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, propicia mercado de trabalho para os profissionais já existentes, ou seja, docentes para a educação profissional.

Havendo a necessidade de contratação docente, ocorre a entrada de profissionais, muitas vezes, sem seleção prévia, não permitindo a constituição de um grupo sólido, podendo ocorrer, por parte dos alunos, uma aprendizagem um tanto fragmentada. Isso ocorre em razão do aumento da demanda por cursos técnicos na

área da enfermagem.

Nesse contexto, os professores podem ficar sujeitos a ministrar todo tipo de aula, nos diversos temas da Enfermagem, permitindo o “rodízio” e a “alternância” nas salas de aula com diferentes turmas.

De nossa análise, isso pode ser considerado sob dois aspectos diferentes: o positivo e o negativo. O enfoque positivo propicia ao aluno poder vivenciar, com diversos professores, as várias didáticas e metodologias, podendo comparar as diversas práticas pedagógicas e com isso até avaliá-las; além de obter experiências profissionais diversificadas. Já o professor, terá experiências didáticas diferentes com a troca de turmas, maior flexibilidade em ministrar vários assuntos e uma rotina mais diversificada. No enfoque negativo, ficam mais evidentes as dificuldades do que as vantagens que essas mudanças ocasionam, como a questão da frustração relatada pelos alunos em assistir a uma aula de qualidade inferior, considerando as diferenças entre um professor e outro, já que nem todos são qualificados igualmente; o risco de uma aprendizagem descontínua por não ter uma troca de informações adequada entre professores; o não poder exercer continuamente uma prática reflexiva, pois corre-se o risco de alguns professores fragmentarem o processo de ensino implicando mais questões de ordem técnica. Além disso, cabe ainda destacar que a estrutura física da instituição não fornece suporte para as aulas práticas, inexistindo laboratório de enfermagem, ficando a critério do professor realizar aulas teórico-práticas em sala de aula.

Quanto ao tipo de contratação dos docentes, é comum a ausência de vínculo empregatício, o que justifica ainda mais a não permanência fixa do professor como membro integrante da instituição, podendo ser a qualquer momento substituído por outro profissional convidado. Assim, torna-se incerta a prática da

docência permanente, nesse contexto de política empregadora.

Diante de obstáculos, dúvidas e reflexões geradas ao longo de nossa atividade docente pretendemos, desse modo, identificar o perfil do professor que atua nesta instituição de nível técnico de enfermagem assim como as estratégias de ensino para a formação de técnicos de enfermagem e suas percepções em relação ao próprio preparo pedagógico e formas de avaliar o desenvolvimento do aluno. Com este estudo esperamos contribuir para a melhoria das condições de trabalho nesta instituição, gerando meios para um entrelaçamento contínuo dos saberes docentes a fim de afetar a condução do processo ensino-aprendizagem.

## *2 OBJETIVOS*

---

---



## 2.1 Objetivo Geral

- Caracterizar a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Profissional de Nível Técnico de Enfermagem, de uma instituição privada do interior paulista.

## 2.2 Objetivos específicos

- Identificar o perfil dos professores enfermeiros que atuam na educação profissional de nível médio técnico quanto ao sexo, idade e formação profissional;
- Identificar suas atividades, titulação, situação funcional e ocupação, nível de atualização;
- Identificar percepções dos mesmos em relação ao preparo pedagógico e formas de avaliar a evolução discente;
- Identificar as estratégias de ensino utilizadas na formação dos auxiliares e técnicos de enfermagem;
- Identificar a opinião do(a) coordenador(a) do curso quanto à prática pedagógica dos docentes do curso.

### *3 REFERENCIAL TEÓRICO*

---

---

### 3.1 A Educação Profissional no Brasil

Nesta parte do trabalho, ocorreu-nos a necessidade de discorrer sobre a constituição da Educação Profissional no Brasil, enfocando alguns aspectos da trajetória política, econômica e social que gerou essa modalidade de educação e a forma como ela tem se desenvolvido na atualidade, fruto também do seu passado.

Para tal, utilizamos os estudos de Manfredi (2002) e Santos (2005) sobre a História do Ensino Profissional.

No Brasil, a educação profissional já era praticada dentro das tribos indígenas, onde os mais velhos ensinavam aos mais jovens as múltiplas atividades da vida em comunidade. O ritual se dava de forma que os mais velhos faziam e ensinavam e os mais novos observavam, repetiam e aprendiam.

Durante o período colonial, as residências dos jesuítas sediadas em alguns dos principais centros urbanos, foram os primeiros núcleos de formação profissional, denominadas de “escolas-oficinas”, de formação de artesãos e demais ofícios (carpintaria, ferraria, construção de edifícios, embarcações, de pintura, de produção de tijolos, telhas, louça, de fabricação de medicamentos, de fiação e de tecelagem).

Os jesuítas, além de terem desempenhado um papel importante na catequese e na educação de índios, também construíram escolas para os colonizadores, particularmente para os setores da elite.

Devido à violência cometida contra os nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o deles, acabaram criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual, consistiria em um trabalho desqualificado, pois era destinado aos escravos ( índios e africanos ).

Assim, alguns trabalhos manuais próprios dos brancos eram preservados aos brancos. Portanto, os processos de distinção e de distanciamento social desenvolvidos durante o período colonial escravagista influíram, assim, tanto na construção de representações sobre a noção de trabalho como nas estratégias de educação a elas conjugadas, preservando a dicotomia trabalho manual – intelectual (MANFREDI, 2002).

Com a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, o Estado teve que assumir a educação. As primeiras instituições públicas a serem fundadas foram as de ensino superior, destinadas a formar as pessoas para exercerem funções qualificadas no Exército e na administração do Estado.

Assim, o sistema educacional iniciou sua organização pelo topo e os demais níveis serviam como preparatórios à universidade.

As iniciativas do Ensino Profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais, mas sempre apartado do ensino secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho ligada à produção, que eram os artífices, para as oficinas, fábricas e arsenais.

A Educação Profissional era ministrada nas Academias Militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios.

Nesta mesma época, havia as casas de educandos artífices, onde as crianças e os jovens em estado de mendicância eram encaminhados, além dos órfãos, os abandonados e os desamparados. Lá recebiam instrução primária – leitura e escrita, e depois aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia por mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a

dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio (dinheiro acumulado por trabalho ou economia), que lhe era entregue no final do triênio.

Além das casas dos educandos artífices, havia os Liceus de Artes e Ofícios, mantidos por entidades da sociedade civil, cujos recursos vinham das quotas de sócios ou de doações de benfeitores. De modo geral, o acesso aos cursos era livre, exceto para os escravos.

Em 1881, no Rio de Janeiro, o Liceu inaugurou o 1º curso destinado a mulheres, já com um currículo seriado fixo de 4 anos, e, em 1882, o curso comercial (MANFREDI, 2002).

Assim, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado quanto os Liceus, pareciam refletir duas concepções distintas: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desvalidos, de modo que pudessem tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como vínculo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza.

Tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, para conter ações inesperadas e indesejáveis contra a ordem vigente.

A Educação Profissional na época da Primeira República (Proclamação da República até os anos 30) ocorre com o aparecimento de redes de escolas, por iniciativa dos governos estaduais, federal e da Igreja e de membros da elite cafeeira, com a intenção de organizar o Ensino Profissional não mais com a clientela de desamparados, mas sim, com trabalhadores dos setores urbanos.

Mas foi em 1909, no governo de Nilo Peçanha, que o ensino profissional público foi transformado em um único sistema, como resposta aos desafios de ordem econômica e política.

Com o desenvolvimento industrial capitalista, os trabalhadores começam a fazer greves e lideranças anarco-sindicalistas e o governo decidem investir mais uma vez nessa forma de educação como maneira de conter a categoria.

O governo instaurou uma rede de 19 escolas de aprendizes artífices, mais tarde conhecidas como escolas técnicas – CEFETS, localizadas nas capitais brasileiras, onde tivessem um parque industrial. A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contra-mestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse.

Os ofícios oferecidos eram de marcenaria, de alfaiataria, de sapataria, mais artesanais do que fabris, revelando a distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o trabalho fabril.

A única exceção foi o Estado de São Paulo, que foi o estado que mais se destacou nessa modalidade de ensino, onde o crescimento industrial ocasionou maior esforço de adaptação às exigências da produção fabril.

Em 1892, foi aprovada Lei que determinava a criação de cursos noturnos para menores trabalhadores; esses cursos visavam a ministrar educação geral, enfatizando sua aplicação prática na produção.

Em 1911, começam a funcionar em São Paulo, capital, as primeiras escolas profissionais oficiais, destinadas ao ensino das “artes industriais” para o sexo masculino e de “economia e prendas manuais” para o feminino.

Em relação ao aperfeiçoamento dos mestres das oficinas das escolas profissionais, foram criados cursos de dois anos de duração e depois desse tempo,

os mestres - alunos faziam ainda um estágio de 6 meses em oficina de sua especialidade, num esforço de formação de formadores.

O Liceu Paulista constituiu uma escola considerada da mais alta qualidade pelos empregadores, pois fazia articulação do ensino profissional com as empresas de construção civil.

No plano da iniciativa privada e confessional, o sistema foi construído pelos salesianos, segundo modelo italiano de João Bosco (1815-1888 em Torino).

O primeiro deles foi em Niterói- RJ e em São Paulo em 1886, o chamado Liceu Coração de Jesus, um liceu de artes, ofícios e comércio. Havia a educação geral com a predominância da religiosa.

No campo da educação profissional, era oferecida uma preparação para tipografia, marcenaria, alfaiataria e fundição de tipos de marmoraria.

Até 1910, as escolas profissionais salesianas formavam um “quase-sistema” de ensino profissional, mas, após essa data, começaram a entrar em decadência, devido à concorrência com as escolas profissionais públicas, além do aumento do número de anos em estudo (exigido pelas elites) o que provocava a evasão.

Já no Estado Novo, a política educacional legitimou a separação entre trabalho manual e o intelectual, dividindo socialmente o trabalho, sendo o ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas.

O Estado criou grandes companhias estatais, tornando-se o centro dinamizador do desenvolvimento econômico, tornando favorável os interesses da elite (grupos empresariais) - período ditatorial.

A separação na política educacional foi moldada segundo inspiração no

sistema de Gentile (fascista italiano) onde o ensino secundário era preparatório para os ensinos superiores, separados dos cursos profissionalizantes.

Houve a criação do Ministério do Trabalho, na tentativa de impedir a organização de estruturas horizontais (intersindicais).

Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação. Nesse mesmo ano, foi efetivada a Reforma Francisco Campos, que prevaleceu até 1942, ano em que começou a ser aprovado o conjunto das Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como Reforma Capanema (SANTOS, 2005).

Até 1941, o ensino profissional era organizado por iniciativas públicas e privadas. A partir de 1942, com a reforma de Gustavo Capanema, redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus.

Essa Reforma se caracterizou por estruturar, sistematicamente, o ensino secundário em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e um complementar, de dois anos, posteriormente, ginásial e colegial, respectivamente (SANTOS, 2005).

Com isso, esta Reforma se caracterizou por propor um currículo enciclopédico, juntamente com um sistema de avaliação extremamente rígido e altamente seletivo, organizando apenas o sistema educacional das elites. Caracterizou-se também, pela falta de flexibilidade entre o ensino secundário e os demais ramos do ensino médio (SANTOS, 2005).

Nesta época, temos que identificar a grande importância dos Sistemas S como uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederação e federações) de representação empresarial.

No setor industrial, foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SESI (Serviço Social da Indústria); no setor de comércio e serviços o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e SESC (Serviço Social do



Comércio) ; no setor agrícola o SENAR ( Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) e no setor de transportes o SENAT( Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte) e SEST ( Serviço Social do Transporte).

O SENAC e o SESC nasceram em maio de 1945, na cidade de Teresópolis, no Rio de Janeiro, de uma reunião dos empresários do comércio, para se dedicarem a um minucioso exame dos problemas da economia nacional. A “Carta econômica de Teresópolis”, mais conhecida como “Carta da paz social”, recomendava ao governo federal medidas para atenuar a complexidade crescente das funções especializadas na área mercantil, sugerindo a abertura de escolas de ensino médio e superior de comércio (MANFREDI, 2002).

O presidente da época Eurico Dutra, baixou Decretos – Leis 8.621 e 8.622 em 10 de janeiro de 1946, onde autorizava a instalar, em todo país, escolas de aprendizagem comercial para trabalhadores menores, entre quatorze e dezoito anos.

Mas os Sistemas S – especialmente o SENAI, construídos sob a ótica empresarial, tiveram grande ascensão principalmente no governo militar de 64, quando houve investimentos em grandes projetos nacionais como os pólos petroquímicos do Rio Grande do Sul, a exploração da bacia de petróleo de Campos, na Bahia e Sergipe, a construção da hidroelétrica de Itaipu, os pólos agropecuários e agrominerais da Amazônia, necessitando de mão-de-obra em massa. Ocorreu a revitalização do PIPMO (Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra) criado no governo de João Goulart pelo Decreto 53.324 de 18 de dezembro de 1963, para treinamento acelerado, de modo que fossem supridos de força de trabalho os diversos setores da economia (MANFREDI, 2002).

Houve uma reforma no ensino fundamental e médio mediante a Lei

5.692/71 acarretando uma “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário”, equiparando o ensino de 2º grau ao profissional. Isso se deu devido à internacionalização do Brasil, e o governo faz a tentativa de jogar a responsabilidade no setor educação como formador do modelo humanístico/científico para a transformação de um modelo também humanístico/tecnológico, na tentativa de formar recursos humanos. Ou seja, todo ensino de 2º grau deveria qualificar para o trabalho. Essa lei preconizava um caráter terminal para esse nível de ensino, assim como estava diretamente voltada para a formação de técnicos. Nessa época, o país vivenciava total expansão da economia, década conhecida como do Milagre Econômico Brasileiro (MANFREDI, 2002; SANTOS, 2005).

Diante das contradições, das críticas e das dificuldades ocasionadas por essa Lei, que ensejava na imposição da profissionalização no 2º grau, a mesma foi alterada e substituída pela Lei nº 7.044 de 1982, que tornou facultativa a profissionalização no ensino de 2º grau (SANTOS, 2005).

A reforma do ensino médio e profissional dos anos 90 ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 e o Decreto Federal nº 2.208/97 que instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil.

A reforma dos ensinos médio e profissional do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) anuncia como objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade. A tendência era acompanhar o avanço tecnológico e atender às demandas do mercado de trabalho, que exigia flexibilidade, qualidade e produtividade.

Na concepção proposta, o ensino médio teria uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante, ou seja, preparando “para a vida”. A educação profissional, de caráter complementar, conduziria ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e destinar-se-ia aos alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto, independente da escolaridade alcançada.

Criticando esse sistema adotado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), essa dualidade entre ensino médio e ensino profissional existe fortemente porque é muito mais caro, mais oneroso para o Estado um ensino médio de caráter profissional do que de natureza generalista. Então se faz parcerias com o setor privado para a manutenção e a ampliação da rede de educação profissional. Essa iniciativa de divisão de redes tende a comprometer a democratização do acesso ao ensino médio para vastos setores das classes populares, elitizando e fazendo com que o aporte de recursos venha do setor privado.

Além disso, essa dualidade pressupõe que o ensino médio tradicional, prepara o indivíduo para trabalhos mais especializados, mais elaborados (superior) o que caberia para uma parcela menor da população, com o direito à universidade, demorando mais a se inserir no mercado de trabalho, enquanto o ensino profissional visa à lógica do mercado de trabalho. Isso regularia como um mecanismo “compensatório” de tensões sociais, porém excludentes.

Dessa forma, essa “reestruturação” do ensino no Brasil retrocede aos anos 40, quando observamos uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções são atribuídas a partir da origem de classe.

Assim, essa política de educação formulada para o Brasil é dotada de uma lógica seletiva, baseada no pressuposto de que a “sociedade do conhecimento” é para poucos.

O Decreto Federal 2.208/97, ao regulamentar a LDB em seus artigos 39 a 42 (Capítulo III do Título V), afirma como objetivos da Educação Profissional:

- formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia;
- especializar e aperfeiçoar (o trabalhador em seus) conhecimentos tecnológicos;
- qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

O artigo nº 2, do Decreto n.º 2.208/97 diz que: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias da educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho” (MANFREDI, 2002, p. 130).

Este Decreto, através do seu artigo n.º 3, estabelece que a Educação Profissional abrange três níveis de formação: básico, técnico e tecnológico.

Ainda em relação a este Decreto, refere que o currículo do ensino técnico será organizado por disciplinas, agrupadas por áreas e setores da economia e sob a forma de módulos; os diferentes módulos poderão fazer parte de mais de uma habilidade específica, ensejando a possibilidade de construção de itinerários formativos.

Estes módulos poderão ser cursados em instituições diferentes e ter

caráter conclusivo para efeito de qualificação profissional, dando direito à certificados de competência.

Atualmente, o Decreto nº 5.154 de 23 de Julho de 2004 revoga o Decreto anteriormente citado, e o seu artigo 4º, § 1º no qual diz que a educação profissional será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio e de forma integrada, oferecida a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; e concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso e ainda isso pode ocorrer também, de forma subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio ( Brasil, 2007)

Explicita também, em seu artigo 3º, § 1º sobre itinerário formativo, como o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

Segundo Santos (2005), a noção de competência começou na Europa, a partir de 1980, com as Ciências da Organização, devido à crise implantada no modelo taylorista/fordista de mundialização da economia, de exacerbação da competição e de demanda da melhoria da qualidade do trabalho. Diante da crise, as empresas passaram a valorizar a escolaridade dos funcionários, além das capacidades individuais. A aprendizagem, então, passou a ser orientada para a ação e a avaliação das competências baseadas nos resultados observáveis.

No que diz respeito aos professores do ensino técnico, o Decreto nº 2.208/1997 refere que as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores detentores de experiência profissional em determinada área /ou atividade profissional, os quais deverão receber formação para o magistério (prévia ou concomitante), mediante cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica (MANFREDI, 2002).

Segundo Santos (2006), o enfermeiro ao cursar a Licenciatura em Enfermagem, está se preparando, para atuar na educação profissional em enfermagem, ou seja, na formação dos futuros técnicos e auxiliares de enfermagem, além de proporcionar a si mesmo o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como a reflexão sobre a realidade, podendo, inclusive, transformá-la.

Tendo em vista a sua trajetória histórica até os dias atuais, destacamos que o processo de formação do Ensino Profissional no Brasil está intimamente ligado ao crescimento urbano-industrial, assim como às políticas vigentes no âmbito nacional e internacional que nortearam como estruturas maiores, os rumos da educação no país

### **3.2 A formação de profissionais de saúde no Brasil – breve aproximação**

Os estudos sobre a força de trabalho na enfermagem, segundo Bassinello (2002) demonstram que no período de 1956-1957 existia um grande contingente de trabalhadores sem formação profissional específica em estabelecimentos de saúde.

A partir da década de 60, o Ministério da Saúde do Brasil, preocupado

com a problemática nacional, vinha promovendo estudos e programas para apoiar os sistemas de formação e capacitação de auxiliares de enfermagem do país (BASSINELLO, 2002).

O curso de auxiliar de enfermagem fixou-se com duração de dois anos letivos, através da criação do ginásio profissionalizante, em 1965. E através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4024/1961 foram criadas as escolas técnicas no país (BASSINELLO, 2002).

O curso técnico de enfermagem é introduzido no Brasil através da LDB nº 4024/1961 e da discussão pela criação de mais uma categoria profissional na enfermagem pela Associação de Enfermeiras Diplomadas (BASSINELLO, 2002).

A lei nº 4024/61 teve papel decisivo na criação deste curso, que se caracterizava como curso técnico de enfermagem de nível médio, com duração de três anos e daria aos formandos o título de assistente de enfermagem – mais tarde mudando para técnico de enfermagem. O curso de auxiliar de enfermagem enquadrava-se no ciclo ginásial que compreendia o ensino médio com quatro séries de estudo e para o técnico com três anos (faixa do colegial) (BASSINELLO, 2002).

Verificamos que até 1961, o ensino de enfermagem esteve entre os níveis médio e superior, porém, as escolas de enfermagem não possuíam status de instituição de nível superior, já que a enfermagem possuía atividades técnicas. O currículo de 1949 era voltado para o mercado de trabalho, e já havia sofrido transformações que atenderiam um ensino voltado para a área hospitalar, em vista do excesso de imposição do modelo clínico de assistência, cuja prática médica era fragmentada, com a divisão por especializações (LIMA, 1994).

Nas décadas de 50 e 60, dá-se um aumento no número de auxiliares de enfermagem, como forma de influência do desenvolvimento da enfermagem

acarretado pela divisão do trabalho nos hospitais modernos, uma vez que as enfermeiras estavam tendendo à área da administração, com atividades de chefia, de supervisão do pessoal auxiliar e de ensino (LIMA, 1994).

Segundo Santos (1997), de 1976 a 1993, os Cursos Técnicos de Enfermagem cresceram em média 66%. Nos Cursos de Auxiliar de Enfermagem, verificou-se um aumento maior, em torno de 150%. Em 1982, o país contava com 141 Cursos Técnicos de Enfermagem e 99 Cursos de Auxiliares de Enfermagem. Já em 1997, esses números se elevaram consideravelmente, perfazendo um total de 374 e 476, ou seja, em 15 anos houve um crescimento de aproximadamente, 38% e 21%, respectivamente.

Dados do COFEn (2007) revelam que atualmente os profissionais de enfermagem somam cerca de 1.000.361 milhão de trabalhadores. No que concerne a esse pessoal, há o seguinte contingente: enfermeiros: 137.896; técnicos de enfermagem: 309.111 e auxiliares de enfermagem: 553.354. Destaca-se que os técnicos e auxiliares de enfermagem somam 862.465 trabalhadores, ou seja, representam 86% da força de trabalho de enfermagem no Brasil.

Santos (1997) em seu estudo constatou que, no final da década de 90, os técnicos e auxiliares de enfermagem representavam 60% da força de trabalho de enfermagem no país. Através dos dados, é possível observar que, em 10 anos, houve um crescimento de 26% nessas categorias profissionais.

Vale destacar que o PROFAE (Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem), inscrito no âmbito das Políticas Públicas da área da Saúde, foi uma iniciativa do Ministério da Saúde, executado pela Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde (SIS). O início de sua operacionalização ocorreu no ano de 2000, em todo território nacional. Os cursos de qualificação de



auxiliar de enfermagem propostos pelo PROFAE foram oferecidos por escolas com experiência na formação desta categoria, com o objetivo de “promover a melhoria da qualidade da atenção ambulatorial e hospitalar, por meio da redução do déficit de pessoal de enfermagem qualificado e apoiar a dinamização e regulamentação do mercado de trabalho no setor Saúde” (FORMAÇÃO, 2003).

Caracterizado como projeto social, voltado particularmente para a área de Enfermagem, em especial para o conjunto de trabalhadores de nível médio que atuam nos serviços de saúde sem qualificação técnica regular, foi construído buscando articular desenvolvimento de recursos humanos, educação profissional e trabalho (FORMAÇÃO, 2003)

O PROFAE atendeu também à formação de enfermeiros-docentes para a Educação de Nível Técnico de Enfermagem. O curso de formação pedagógica foi desenvolvido em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz, tendo como método central a educação a distância, na modalidade semi-presencial, articulando teoria e prática ao longo do seu desenvolvimento. Com a formação de aproximadamente 12 mil enfermeiros-docentes, vislumbra-se melhorar a qualidade da assistência (SANTOS, 2005).

Para o desenvolvimento da educação profissional do nível técnico, a abordagem sobre competências tem sido muito discutida, principalmente após a regulamentação da LDB para essa área e tem como parâmetro a Resolução nº 04/99 (BRASIL, M.E, 2003 apud FAUSTINO et.al., 2003).

Em vários debates e Seminários sobre Competências para a Área da Saúde, vários estudiosos no assunto defendem que, em concordância com a Resolução nº 04/99, as competências não podem se restringir apenas no nível técnico-instrumental, mas sim contemplar também uma visão ampliada do contexto

sócio-político que permeia o mundo do trabalho. E, em relação à avaliação de competências, os novos profissionais devem ser capazes de enfrentar situações concretas no trabalho, como ainda ter postura ética, crítica e serem capazes de assumir responsabilidades (FAUSTINO et.al., 2003)

Para essas autoras, [...] *“A competência é condição para o desempenho, é o mecanismo que permite a integração de múltiplos conhecimentos e atos necessários à realização da ação”*[...] (FAUSTINO et.al., 2003).

Essas competências devem ser desenvolvidas pelo aluno e pelo profissional.

Feuerwerker (2005) aborda o tema sobre o cenário de saúde do Brasil e discorre sobre a construção, a consolidação do SUS ( Sistema Único de Saúde) e os modelos tecnoassistenciais existentes como forma de conduzir a prática de saúde no país. Existe uma dualidade entre o sistema público de saúde e o sistema privado (denominado complementar), e este vem tomando forças em detrimento do SUS. Os profissionais de saúde ficam sujeitos a praticarem suas ações conforme boletins técnicos, orientados pelas normas, capacitações e manuais de padronização, além do cuidado ficar restrito ao esquema queixa-conduta, não enfatizando os aspectos subjetivos envolvidos no processo de viver e adoecer. Assim, dificulta a participação direta deles e dos usuários na formulação e na construção dessas práticas. Ocorre também o pouco diálogo entre a atenção básica e o sistema especializado e hospitalar, fragilizando o SUS e fortalecendo o modelo hegemônico de saúde.

A autora afirma que deve romper o isolamento entre a atenção básica com a hierarquização burocrática e haver a produção de novas tecnologias para o cuidado em saúde, além de colocar a construção de linhas de cuidado na agenda da gestão do sistema, para a produção da atenção à saúde de qualidade, atendendo às

expectativas dos usuários, elementos que considera indispensáveis para a consolidação política do SUS.

Segundo a Portaria nº 399 de 22 de fevereiro de 2006 do Ministério da Saúde, que divulga o Pacto pela Saúde 2006- Consolidação do SUS e aprova as Diretrizes Operacionais do Referido Pacto, apresenta três componentes : Pacto pela Vida, Pacto em Defesa do SUS e Pacto de Gestão do SUS.

Detalhando os três componentes, a Portaria traz como definições:

#### **I- O PACTO PELA VIDA:**

*O Pacto pela Vida está constituído por um conjunto de compromissos sanitários, expressos em objetivos de processos e resultados e derivados da análise da situação de saúde do País e das prioridades definidas pelos governos federal, estaduais e municipais[...] As prioridades do Pacto pela Vida e seus objetivos para 2006 são:*

- SAÚDE DO IDOSO
- CÂNCER DE COLO DE ÚTERO E DE MAMA
- MORTALIDADE INFANTIL E MATERNA
- DOENÇAS EMERGENTES E ENDEMIAS, COM ÊNFASE NA DENGUE, HANSENÍASE, TUBERCULOSE, MALÁRIA E INFLUENZA
- PROMOÇÃO DA SAÚDE
- ATENÇÃO BÁSICA Á SAÚDE

#### **II- O PACTO EM DEFESA DO SUS:**

*O Pacto em Defesa do SUS envolve ações concretas e*

*articuladas pelas três instâncias federativas no sentido de reforçar o SUS como política de Estado mais do que política de governos; e de defender, vigorosamente, os princípios basilares dessa política pública, inscritos na constituição federal.*

*A concretização desse Pacto passa por um movimento de repolitização da saúde, com clara estratégia de mobilização social, envolvendo o conjunto da sociedade brasileira, extrapolando os limites do setor e vinculada ao processo de instituição da saúde como direito de cidadania, tendo o financiamento público da saúde como um dos pontos centrais.*

*As prioridades do Pacto em Defesa do SUS são:*

- *IMPLEMENTAR UM PROJETO PERMANENTE DE MOBILIZAÇÃO SOCIAL*
- *ELABORAR E DIVULGAR A CARTA DOS DIREITOS DOS USUÁRIOS DO SUS*

### **III- O PACTO DE GESTÃO DO SUS**

*O Pacto de Gestão estabelece as responsabilidades claras de cada ente federado de forma a diminuir as competências concorrentes e a tornar mais claro quem deve fazer o quê, contribuindo, assim, para o fortalecimento da gestão compartilhada e solidária do SUS.[...] As prioridades do Pacto de Gestão são:*

- *DEFINIR DE FORMA INEQUÍVOCA A*

*RESPONSABILIDADE SANITÁRIA DE CADA  
INSTÂNCIA GESTORA DO SUS*

- *ESTABELECER AS DIRETRIZES PARA A GESTÃO DO  
SUS (BRASIL, 2006)*

Percebemos que o profissional da área da saúde tem que manter um perfil que se adeque aos critérios consolidados nesta Portaria, principalmente se for trabalhar em serviços geridos pelo SUS, portanto, um profissional com visão ampliada do ser humano, coletiva e no contexto social também, pois o Pacto redefine responsabilidades coletivas por resultados sanitários em função das necessidades de saúde da população e na busca da equidade social.

O momento atual, de transformações no mundo do trabalho face à globalização marcante nos espaços políticos, sociais e econômicos, na qual a enfermagem e sua prática estão envolvidas, exige maior qualificação profissional para atender às mudanças ocorridas no mercado de trabalho.

Acreditamos que não podemos nos esquecer da humanização na formação desses profissionais de enfermagem, pois, a prática de enfermagem, executada por enfermeiros, técnicos e auxiliares, já exige a complexa habilidade de destrezas, conhecimentos científicos e técnicos, que tendência esses trabalhadores da saúde a uma robotização ou alienação, o que torna suas práticas fragmentadas, quando não mecanicistas.

Para Ebisui (2004) a prática de enfermagem modifica o meio; e a docência, modifica o aluno pela reflexão que nele provoca.

É necessário entrelaçar a técnica ao conhecimento cognitivo, para ampliar a visualização do profissional de enfermagem dos reais meios e dos fins do processo de trabalho.

Gadotti (2000) citado por Faustino et.al. (2003), escreve sobre as categorias que levariam à educação do futuro e incluem a planetaridade, a transdisciplinaridade, a sustentabilidade, a virtualidade e a comunicabilidade, e sustenta ainda que esta proposta além do desenvolvimento crítico-reflexivo, leva ao desenvolvimento da cidadania.

Para Gadotti (2000), toda escola pode ser cidadã se realizar uma educação voltada à formação para a cidadania ativa e à educação para o desenvolvimento.

Se os vários setores da sociedade entenderem qual é o papel da educação na formação para a cidadania e para o desenvolvimento, criarão maiores condições de gerar recursos para uma escola de qualidade para todos, onde além de formar o aluno para o mercado de trabalho e para a vida, seja capaz de formá-lo para o exercício pleno de seus direitos e deveres ( GADOTTI, 2000).

Hoje, o processo de difusão e produção do conhecimento coloca importantes problemas, tanto para as escolas quanto para as universidades. Elas não são mais as únicas fontes do conhecimento e nesse novo contexto, o professor não é só o transmissor do conhecimento, mas aquele que seleciona a informação e apresenta-a de forma crítica. Ele se torna um mediador, um articulador e formador de capacidades, dentre elas a capacidade da imaginação criadora. E o aluno, por sua vez, precisa de autonomia intelectual para fazer a sua própria síntese e não ser um mero receptor (GADOTTI, 2000).

Assim, nas eras pós-industrial e pós-moderna, é necessário o diálogo, desmistificando a superioridade natural do mestre, ou de alguns seres humanos sobre outros (GADOTTI, 2000).

Isso aponta para a necessidade de focar a educação em perspectiva

transformada que ultrapasse o modelo tradicional.

O papel do professor é educar, e educar supõe transformar. Mas toda transformação gera um conflito, pois ocorre ruptura de conceitos, hábitos, preconceitos, comportamentos, etc. Podemos dizer que uma pedagogia transformadora é sempre uma pedagogia do conflito e o referencial maior dessa pedagogia é a práxis, a ação transformadora, ou seja, a pedagogia da práxis.

### **3.3 Da Pedagogia Tradicional à Pedagogia Crítica (do futuro)**

Repensar a formação de trabalhadores para a atuação em saúde hoje, exige a busca de novos modelos pedagógicos que sejam potencializadores de mudanças. Assim, trazemos algumas discussões sobre a pedagogia tradicional e a pedagogia crítica (futura possibilidade) a partir de alguns autores estudiosos deste tema (ALMEIDA, 1986; LUCKESI, 1994; GIROUX, 1997; VEIGA e ORGS, 2001).

As políticas públicas dos países, principalmente, dos subdesenvolvidos, assumem características que respondem às necessidades industriais e econômicas, ao desgaste dos direitos civis e ao costume aparente de serem democráticas, mas, que, na realidade, são aculturais e anti-democráticas.

Infelizmente, o foco da aprendizagem escolar tem se dado para o discurso da eficiência e do controle, características do modelo capitalista vigente, herdado de Taylor e Ford (GIROUX, 1997).

No lugar de uma Pedagogia Crítica, voltada para transformar o ser humano em um ser cidadão, pensante e convicto de suas opiniões e direitos, o que temos é uma Pedagogia Conservadora, que enfatiza a técnica e a passividade.

A escola, como núcleo, lugar capaz de ter o poder de provocar a

transformação, tem sido palco de reprodução da dominação, abarcando passivamente o que lhe é “escolhido a ensinar” de forma vertical. A política educacional implantada, de cima para baixo, lhe é passada, e ela, por sua vez, é incapaz de transformá-la, através de uma remodelação de Projetos Políticos Pedagógicos, que lhe são inerentes, em conjunto com os professores, que são os atores dessa realidade. Estes, por sua vez, acabam aceitando passivamente a metodologia imposta e não criticam sua forma de ensinar, contribuindo para a massificação das informações ( GIROUX, 1997).

Atualmente, a pedagogia tradicional traz como linguagem, temas que estão ancorados em uma visão de mundo um tanto mecânica e limitada. Trata-se, de uma visão de mundo basicamente proveniente do discurso da psicologia de aprendizagem behaviorista, que se concentra na melhor maneira de se aprender um certo corpo de conhecimentos, voltada para a lógica dos exames de competência, reduzindo a linguagem a uma questão técnica, que muitas vezes dá margem à clareza. Mas, essa clareza, mascara o real sentido das reflexões que se poderiam fazer acerca dos assuntos, e transformá-los numa linguagem mais simples (GIROUX, 1997).

Isso se relaciona ao conceito de racionalidade. Segundo Giroux (1997, p.35):

“A noção de racionalidade tem um duplo significado. Primeiramente, ela se refere a um conjunto de suposições e práticas que permitem que as pessoas compreendam e moldem suas próprias experiências e as dos outros. Em segundo lugar, ela se refere aos interesses que definem e qualificam a forma como estruturamos e empregamos os problemas confrontados na experiência vivida”.

Com isso, observamos que a racionalidade que domina a visão tradicional do ensino e do currículo escolar tem estreito vínculo com à eficácia, com princípios que tratam o conhecimento como algo a ser consumido, com comportamentos idealizados, objetivos, e assim, as escolas acabam sendo locais meramente



instrucionais. A razão maior é aprender o consenso moral que reproduz a sociedade existente (GIROUX, 1997).

A ideologia que orienta a atual racionalidade escolar é conservadora, na medida em que está basicamente preocupada com a questão do fazer e não com o questionamento das relações entre conhecimento e poder; as questões de como os indivíduos podem dominar o significado de outros indivíduos ( GIROUX, 1997)

Com isso, temos a premissa máxima de ensinar conceitos voltados para o individualismo autobeneficente, além de passar uma falsa noção de conceitos amplos que enunciam princípios universais ( GIROUX, 1997).

Este conhecimento passado é externo ao indivíduo e imposto ao mesmo. É separado do processo de geração de seu próprio conjunto de significados, tornando-o alheio à sua dimensão subjetiva do saber, culminando em um conhecimento acumulativo e categorizado.

Então, nessa visão de conhecimentos hierarquizados é que se constroem modelos curriculares que culminam, na sala de aula, com a aprendizagem baseada no controle, com total força para a objetividade (GIROUX, 1997).

Além disso, temos as disciplinas, fechadas em si próprias, como proteção de suas integridades e sabedoria única, contribuindo para a reprodução da cultura dominante, isolando o aluno do pensamento crítico.

É necessário que o aluno consiga fazer ligações entre um estudo e outro, envolvendo ao mesmo tempo, as questões políticas e sociais de seu tempo.

Para Giroux, as escolas estão sendo vistas dentro dos parâmetros estreitos da “teoria de capital humano”, ou seja, o relacionamento tradicional entre a escola e os negócios está atualmente alinhado à intimidade com os negócios e interesses corporativos a curto e médio prazo.

Estamos vivendo uma crise político-ideológica.

Luckesi (1994), mostrando o sentido que a educação tem na sociedade, comenta três tendências: *a tendência redentora, a tendência reprodutivista e a tendência da transformação da sociedade.*

A tendência redentora é otimista em relação ao poder da educação sobre a sociedade, com a pretensão de “curar” a sociedade de suas mazelas, adaptando os indivíduos ao seu modelo ideal. A tendência reprodutivista é pessimista; afirma que a educação não é senão uma instância de reprodução do modelo de sociedade a qual serve. E, a terceira tendência, denominada de crítica, enfoca a possibilidade de mudança social, econômica e política na sociedade. Dessa forma, a educação não será mecanicamente reprodutivista, mas poderá estar também a serviço de um projeto de libertação das maiorias dentro da sociedade.

É lógico que na sociedade capitalista não será fácil para os educadores efetivarem esse processo. Deverão desvendar e utilizarem-se das próprias contradições da sociedade, para trabalhar realisticamente (criticamente) pela sua transformação (LUCKESI, 1994).

De acordo com os estudos de Almeida (1986), há uma visão distorcida do próprio professor em relação à sua atuação no cotidiano da escola. O professor construiu seu estereótipo de missionário, o salvador da pátria, o que ensina e quase nada ganha em troca, esquecendo-se, muitas vezes, da palavra profissão; é aquele que tem uma missão e não uma profissão.

Assim, vivem num mundo ilusório, e, ajudam a solidificar ainda mais o universo ideológico construído através dos tempos.

Convém à classe dominante que o professor se veja como educador, como missionário, pai, mãe, irmão, psicólogo, amigo, tudo: menos como profissional

que deve receber a preparação necessária ao exercício eficiente de sua função principal, o ensino (ALMEIDA, 1986).

Convém também, às classes dominantes, que os professores se sintam pouco preparados e se dêem uma série de outras funções, abdicando da tarefa de ensinar, pois assim se enfraquecem como classe profissional e negam às classes dominantes os instrumentos de reivindicação social.

Segundo Almeida (1986, p. 150-151):

“Já é hora de se promover a recuperação do professor. Do professor mesmo: daquele que ensina, sem epítetos pomposos, sem metáforas. Daquele que, por acreditar possível e necessário ensinar, prepara-se, conveniente e constantemente, para isso, procurando tanto dominar os conteúdos e as maneiras mais eficientes de transmiti-los quanto conhecer o aluno. Daquele que, consciente de sua competência profissional, tem o direito de reivindicar condições de trabalho, prestígio, status, reconhecimento, salários. [...] Amor, amizade, carinho, ternura podem identificar o homem. O profissional caracteriza-se, identifica-se e define-se por sua competência técnica.”

Os atuais professores têm que se apartar da cultura dominante nas escolas que traduz a supremacia dos “maiores” sobre a cultura dos “menores”, e conscientizar-se de que essa transmissão da cultura do mais forte não compensa a forma cultural da população em geral e das classes subordinadas. Há que se trabalhar com a experiência dos grupos oprimidos (ALMEIDA, 1986).

O professor tem que ficar atento e trabalhar com os significados das experiências culturais subordinadas, de modo a apontar os pontos positivos e negativos dessa cultura popular (GIROUX, 1997).

Assim, a pedagogia crítica,

“focalizaria as formas de aprendizagem e conhecimentos direcionadas à provisão de uma compreensão crítica de como a realidade social funciona; focalizaria a forma como certas dimensões de tal realidade são sustentadas; focalizaria a natureza de seus processos formativos; e também focalizaria a maneira pela qual seus aspectos relacionados com a lógica da dominação poderiam ser mudados” (GIROUX, 1997, p. 219).

Reformulando o pensamento, a abordagem da pedagogia crítica estaria respaldada na dialética que conta com o conhecimento e prática escolar útil para um currículo emancipador.

Giroux se utiliza da teoria da escolarização que é aquela que vê as escolas como esferas públicas democráticas, comprometidas em educar alunos nas linguagens da crítica, da possibilidade e da democracia. Para ele, é a habilidade do professor de agir como um intelectual transformador, que implicaria a redefinição da noção de poder, cultura escolar e conhecimento realmente útil.

Veiga e Orgs. (2001), em seu estudo, fazem uma abordagem sobre o sujeito reflexivo e colocam o ato de ensinar como uma via de mão dupla, onde o professor deva articular a unidade com o todo. A ausência dessa percepção, por parte do professor, gera uma postura ingênua, marcada pela indiferença e acomodação, frente às representações diversas que ocorrem no cotidiano.

Por outro lado, o professor que se sentir suficientemente incomodado com um cotidiano repleto de diferenças e contradições, partirá para uma postura reflexiva e, com isso, a práxis deverá permear sua atuação. Demandarão outras propostas, inclinando-se na criticidade, curiosidade, sensibilidade e flexibilidade.

Ao mesmo tempo em que isso acontece, deve haver o ajuste do Projeto Político Pedagógico pela Instituição, pois essa construção é conjunta. O professor reflexivo não conseguirá atuar definitivamente, em um espaço calcado por projetos cheios de amarras e convicções.

A situação consiste em o elemento disparador da reflexão estar associado à construção pessoal e associada também ao coletivo, tornando oportuna a produção de um conhecimento originado na prática inteligente e refletida. Dessa forma, o conhecimento estará contextualizado.

Sabemos, também, que nem todos os sujeitos percebem ou se dedicam a essas indagações.

Como na educação quase tudo é imprevisível, Garcia (1992) citado por Veiga e Orgs. (2001, p. 244) refere-se à reflexão como sendo “na atualidade o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores”.

Mas, nossa realidade consiste fortemente em valorizar a relação custo-benefício, em avaliar as habilidades e competências dos alunos e professores por meio de formas deslocadas e enviesadas do contexto sócio-educativo mais abrangente.

Ainda para Veiga e Orgs. (2001, p. 245-246), a natureza do processo reflexivo apóia-se em alguns alicerces:

- os atos reflexivos constituem-se em construções coletivas, solidárias;
- as ações estruturam-se com base nos processos reflexivos, que são indissociáveis da realidade concreta e histórica;
- as ações reflexivas são o caminho para a solidificação das revisões e transformações sociais, visto que se embasam na realidade social;
- por não constituírem em ato mecânico, os processos reflexivos relacionam-se às práticas sociais, pressupondo intervenções;
- os atos reflexivos são constituintes do ato pedagógico.

Consideramos também que, quando o professor atua de forma reflexiva, cria uma forma aberta e flexível de vivenciar o processo dinâmico da aprendizagem: ele pesquisa, aprende e ensina.

No entanto, a fragilidade da escola na construção do Projeto Político Pedagógico representa a própria fragilidade da relação entre os sujeitos que ensinam e aprendem e a sociedade.

Percebemos, então, que a Pedagogia Crítica, como colocamos no título – do futuro - parece ser uma tarefa utópica, mas os educadores precisam ter disposição para assumir riscos.

A educação é algo valioso demais para ignorarmos tal desafio, e não tentarmos quebrar as amarras que tanto nos incomodam no cotidiano da prática educativa.

*4 REFERENCIAL  
METODOLÓGICO*

---

*O mais difícil, mesmo, é a arte de desler.*

*Mário Quintana*

Para entendermos melhor o enfermeiro docente do século XXI, temos que voltar o olhar para o contexto da formação de profissionais de saúde no Brasil.

Sabemos que a pesquisa em Educação está intimamente ligada ao conhecimento científico e que esse deve fazer parte da formação do professor.

Comentando sobre esse assunto, Consolaro (2000) diz que o conhecimento verdadeiro vem do pensar e pensar é um direito e não uma obrigação. No momento em que o homem avança e ultrapassa o simples conhecer pelo pensar, desponta o elemento básico da atitude científica: a crítica e a objetividade. E contrapor esse conhecimento científico a outros modos de conhecer, faz a ciência caminhar.

Para o autor, a construção do conhecimento científico tem classicamente duas fases: indutiva e dedutiva.

[...] “ - Na fase indutiva, coletam-se os dados e formulam-se teorias e hipóteses;  
- Na fase dedutiva, usa-se essa teoria para fazer previsões sobre o comportamento da natureza. Se falharem as previsões frente a novos resultados, a teoria deve ser revista.” [...] (CONSOLARO, 2000, p. 57)

Para Lüdke e André (1986), em relação à pesquisa em Educação, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. *“Assim, a pesquisa deve fazer parte do pesquisador, tornando-se um instrumento de enriquecimento do seu trabalho”*.

Essas autoras mostram ainda a evolução da pesquisa em Educação, uma vez que, estudos anteriores associavam o assunto a variáveis quantificáveis,



fenômenos imutáveis o que prejudicava em muito a pesquisa, pois, se a Educação está inserida num determinado tempo, com sua historicidade e mudança ativa, há que se tender a qualificar os dados, dada a fluidez dinâmica dos fatos para se entender cada vez mais o fenômeno educacional.

Segundo Chizzotti (2001), a pesquisa está inserida no contexto sócio-político e vem sofrendo transformações ao longo dos séculos. Tomando características próprias dos seus pesquisadores em relação às idéias, sofrimentos, envolvimento cultural, social e político, acredita que o cenário científico e a pesquisa, neste final de século, têm seus efeitos modificados devido à reconstrução política européia e da política internacional.

Devido à natureza dos objetivos que a pesquisa propõe, centrada na caracterização do perfil sócio-demográfico do enfermeiro professor, assim como a percepção dos mesmos e da coordenadora do curso de Habilitação em Técnico de Enfermagem sobre a prática pedagógica das professoras, desenvolvemos este estudo por meio de abordagem qualitativa, tratando-se de um estudo descritivo - exploratório.

Para Minayo (1994), a metodologia qualitativa é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como parte dos atos, das relações e das estruturas sociais.

Para a mesma autora, não há oposição entre pesquisa qualitativa e quantitativa, demonstrando que:

[...] “ a dialética assume que a qualidade dos fatos e das relações sociais são suas propriedades inerentes, e que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, ensejando-se assim a dissolução entre quantitativo/qualitativo, macro/micro, interioridade e exterioridade com que se debatem as diversas correntes sociológicas”[ ...] (1994, p. 11-12).

Para Lüdke e André (1986), a dimensão quantificável da pesquisa é muito intensa na literatura de pesquisa em educação, porém com a evolução dos próprios

estudos, é inaceitável isolar as variáveis envolvidas e não apontar quais são as responsáveis por tal efeito. Refere-se ainda Pedro Demo (1981) em relação à dimensão social da pesquisa, sendo a construção da ciência um fenômeno social por excelência.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 49):

[...] “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados [ ...]os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.”

Este tipo de pesquisa vem sendo descrita dentro de uma visão humanista, havendo preocupação em relatar o cotidiano das pessoas e o envolvimento delas com o seu ambiente. Também tenta compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem os mesmos.

A pesquisa qualitativa é, intrinsecamente, uma forma de pesquisa mais crítica e emancipatória. O objetivo de toda pesquisa social é, portanto, categorizar o presente e, às vezes, prever futuras trajetórias (SANTOS, 2005).

Através dessa modalidade de estudo, pode-se tratar de temas com maior profundidade e intensidade, dando ênfase ao subjetivo, através da exemplaridade dos casos, sem ter a intenção da representatividade estatística.

Diante desses aspectos conceituais apresentados sobre pesquisa qualitativa, este estudo caracteriza-se como descritivo e exploratório, essencialmente de natureza qualitativa, permitindo assim, a aproximação do pesquisador com os sujeitos - professoras e coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem, objetivando compreender os significados de suas experiências, vivências e percepções acerca da prática pedagógica, no contexto da educação profissional de nível técnico em enfermagem.

## **4.1 Local da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada no SENAC–SP (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), na unidade do interior paulista, localizada no município de Bebedouro-SP, sendo a mesma uma instituição privada que oferece cursos de Habilitação Profissional de Técnico de Enfermagem e Qualificação Profissional de Auxiliar de Enfermagem.

Em decorrência das experiências vivenciadas pela pesquisadora, na docência, que geraram os questionamentos pertinentes aos objetivos desta pesquisa, optamos por desenvolver o estudo nesta unidade educacional.

A Unidade do SENAC, sediada em Bebedouro-SP, existe desde 17 de abril de 1997 e destina-se a desenvolver e a realizar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, oferecendo cursos técnicos nas áreas de Técnico em Informática, Técnico em Massoterapia, Técnico em Segurança do Trabalho, Especialização de Técnico de Enfermagem do Trabalho, Cabeleireiro, Técnico em Nutrição e Dietética, entre outros.

O curso de Habilitação Profissional de Técnico de Enfermagem e a Qualificação Profissional de Auxiliar de Enfermagem atendem ao disposto na Lei Federal nº 9.394/96; no Decreto Federal nº 2.208/97, no Parecer CNE/CEB nº 16/99, na Resolução CNE/CEB nº 04/99, na Indicação CEE/SP nº 08/2000 e no Regimento das Unidades SENAC-SP.

Dentre as atribuições legais previstas para esses profissionais destacam-se, sobretudo aquelas relacionadas diretamente à assistência de enfermagem, entretanto, atualmente, as possibilidades de inserção laboral ligadas às funções que esses profissionais podem desempenhar são muito mais amplas do que as previstas inicialmente pela legislação que regulamentou o exercício profissional.

## **4.2 Sujeitos**

Elegemos, como sujeitos desta pesquisa, as seis enfermeiras professoras e a coordenadora dos Cursos de Habilitação Profissional de Técnico de Enfermagem da unidade SENAC de Bebedouro-SP, atuando nesta instituição no momento da pesquisa.

O critério de inclusão desse grupo foi a aceitação das profissionais em participar do estudo, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## **4.3 Elaboração do instrumento de coleta de dados**

Para a realização deste trabalho, elaboramos dois instrumentos de coleta de dados semi-estruturados, construídos a partir de referências bibliográficas a respeito das abordagens qualitativas em Educação e tendo também como premissa os objetivos da pesquisa.

O estudo descritivo que nos propomos foi fundamentado na construção, testagem (através do projeto piloto) e auto-aplicação de instrumento válido, confiável, fidedigno e capaz de descrever qualitativamente o perfil do professor enfermeiro da educação profissional técnica de nível médio, destacando sua condição sócio-demográfica, assim como o contexto em que ele se insere para o desenvolvimento das suas atividades pedagógicas.

O Instrumento I (anexo I) foi adaptado de Valsecchi (2004) e Ebisui (2004) contendo questões fechadas e abertas que norteiam o perfil sócio-demográfico das

enfermeiras professoras que são responsáveis pelo ensino teórico e prático e por questões com respostas abertas que correspondem aos nossos anseios em relação à prática pedagógica das professoras. O Instrumento II (anexo II) contém dados gerais que caracterizam o Curso de Habilitação de Técnico de Enfermagem e também questões com respostas abertas direcionadas à coordenadora, que permitem conhecer sua opinião em relação ao desenvolvimento do mesmo.

#### **4.4 A obtenção das entrevistas**

A obtenção dos depoimentos ocorreu por meio de entrevista, por considerar que esta é uma técnica muito usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, em um outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico (MINAYO, 2004).

Ainda de acordo com a autora, as entrevistas podem ser estruturadas, quando as perguntas estão previamente formuladas pelo pesquisador e abertas ou não estruturadas, e, o informante aborda livremente o tema proposto. Já a entrevista semi-estruturada pode articular essas duas modalidades.

Assim, a opção foi por realizar entrevista semi-estruturada, onde a partir do tema em estudo, foram elaboradas nove questões com respostas abertas para as enfermeiras professoras e três questões com respostas abertas para a coordenadora, onde valorizamos as falas sobre suas percepções relacionadas à

prática pedagógica na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem.

#### **4.5 Estudo Piloto**

O Instrumento I de coleta de dados foi testado, previamente, submetendo-o à avaliação semântica, por três professores dos cursos Técnicos de Enfermagem do SENAC de Bebedouro-SP e Jaboticabal-SP, para a possível reelaboração do instrumento, caso não estivesse adequado aos objetivos e dados que desejávamos obter.

Após análise das entrevistas do projeto piloto, verificamos a necessidade de alterar algumas questões e acrescentarmos outras que julgamos pertinentes aos objetivos e necessidades de mudanças na atividade profissional do professor, para discussão posterior no trabalho.

#### **4.6 Aspectos éticos**

O presente projeto foi encaminhado à Direção Geral dos cursos para apreciação quanto à aprovação de sua realização e, posteriormente, à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto- USP, para análise dos aspectos éticos envolvidos, sendo aprovado em 28 de setembro de 2005. Após o Exame de Qualificação, iniciamos a coleta de dados, agendando as entrevistas por contato via telefônica com os participantes da pesquisa - professoras

enfermeiras e a coordenadora, a fim de estabelecermos dia e horário mais apropriado para a realização das mesmas.

Antes de iniciarmos a entrevista, foram esclarecidos às participantes os objetivos da pesquisa e, após a concordância do sujeito entrevistado, foi solicitada a assinatura do TCLE, incluindo a permissão da gravação das entrevistas, assegurando o sigilo dos depoimentos, a não implicação de qualquer tipo de prejuízos e a liberdade de retirar-se da pesquisa a qualquer momento, conforme Resolução 196/96 que normatiza a pesquisa com seres humanos do Conselho Nacional de Saúde

#### **4.7 Forma de Análise dos Resultados**

Nesta fase da pesquisa, a análise dos dados teve como objetivo aumentar nossa própria compreensão dos materiais recolhidos. Isso ocorreu pela busca e organização sistemática das transcrições das entrevistas (BOGDAN;BIKLEN, 1994).

Após as transcrições das mesmas, gravadas na íntegra, elas foram enumeradas pela letra P, referindo-se às professoras.

O primeiro passo realizado para a análise das entrevistas foi a leitura exaustiva das mesmas, buscando destacar frases e palavras que continham pontos semelhantes ou divergentes nas questões trabalhadas pelas professoras.

Em seguida, as entrevistas foram articuladas umas às outras, segundo esses pontos convergentes e divergentes, e assim foram configuradas as categorias de codificação.

De acordo com Bogdan e Biklen ( 1994, p.221),

[...] À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*[...].

Para os autores anteriormente citados, o sistema de codificação significa agrupar parâmetros semelhantes, segundo determinadas questões e preocupações da investigação. Assim, as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolhemos.

A seguir, explicitaremos a construção das três categorias que configuram a experiência pedagógica das professoras e da coordenadora, na instituição estudada.



## *5 RESULTADOS E DISCUSSÃO*

---

---

Os dados serão apresentados seguidos de suas respectivas discussões.

Primeiramente, apresentaremos os dados de identificação das professoras da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem e a caracterização do curso (Quadro A e B).

Diante do Fenômeno Central: A prática pedagógica na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem surgiram as categorias como demonstraremos, a seguir, no Diagrama 1.

Finalizando, identificaremos a percepção da Coordenadora do Curso quanto à prática pedagógica das professoras.

### **5.1 Identificação das professoras da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem e caracterização do curso.**

Podemos verificar no quadro a seguir (Quadro A) que o perfil deste professor é de 100% do sexo feminino, com 60% acima de 40 anos e com mais de 20 anos de formação; 80% provenientes de faculdades particulares e com especialização, 20% não tem titulação e que 40% são licenciadas. Revelam haver uma variação entre dois a seis anos na docência e três a vinte e cinco anos na assistência. Isso pode demonstrar uma tendência maior a ensinar o que se sabe (prática), surgindo conflitos no campo teórico, ao mesmo tempo em que gera uma experiência ampla na profissão. Percebemos, através do quadro, que 80% trabalham também na assistência, não conseguindo dedicar-se exclusivamente à docência. Todas as professoras são contratadas pela instituição, no Regime CLT.

Em relação ao Quadro B, observamos que há um número insuficiente de

professoras atuando no curso em relação ao número total de alunos e de turmas, sendo que ocorrem simultaneamente aulas teóricas e práticas, com estágios supervisionados. Isso pode gerar um certo estresse na atribuição dessas aulas por parte da coordenação.

Quadro A – Perfil dos professores da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem segundo sexo, idade, ano de conclusão do curso, instituição formadora, cursos que possui, ocupação atual, tempo na função docente e assistência e vínculo com a instituição\*

Sujeito	Sexo		Idade			Ano de conclusão do curso			Instituição		Cursos						Ocupação atual		Tempo na função		Vínculo com a Instituição	
	F	M	< 30	30 a 40	> 40	< 1985	1985-2000	> 2000	Particular	Pública	NT	OG	E	L	M	D	D	A	D	A	V	SV
1	x				x	x			x				x	x			x	x	2a	25a	x	
2	x		x					x	x				x				x	x	3a	3a	x	
3	x			x			x		x		x						x		6a	7a	x	
4	x				x	x			x				x	x			x	x	5a	20a	x	
5	x				x	x				x			x				x	x	4a	20a	x	

\* Cursos: não tenho ( NT ). Outra graduação ( OG ), especialização ( E ), licenciatura ( L ), mestrado ( M ), doutorado ( D ); Ocupação atual: na docência ( D ), assistência ( A ); Tempo na função docente ( D ) e assistência ( A ); Vínculo com a instituição : vínculo ( V ) e sem vínculo ( SV ).

Quadro B - Caracterização do Curso de Habilitação Profissional de Técnico de Enfermagem quanto à data da implantação, data da última reformulação do Plano de Curso, número de turmas, número de professores, número de alunos/turma, total de alunos em curso, carga horária do curso e vínculo.

<b>Data da implantação deste curso nesta escola:</b>	Para o Auxiliar de Enfermagem: 1996
	Para o Técnico de Enfermagem: 2003
Data da última Reformulação do Plano de Curso:	2003
Número de turmas:	04
Número de alunos/ turma:	30
Número total de alunos em curso:	128
Número de professores:	07
Vínculo do curso:	Particular
<b>Carga horária do curso:</b>	Teórica: 1210 h
	Estágio: 605 h
	<b>Total:</b> 1815 h

## 5.2 Fenômeno Central: A Prática Pedagógica na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem

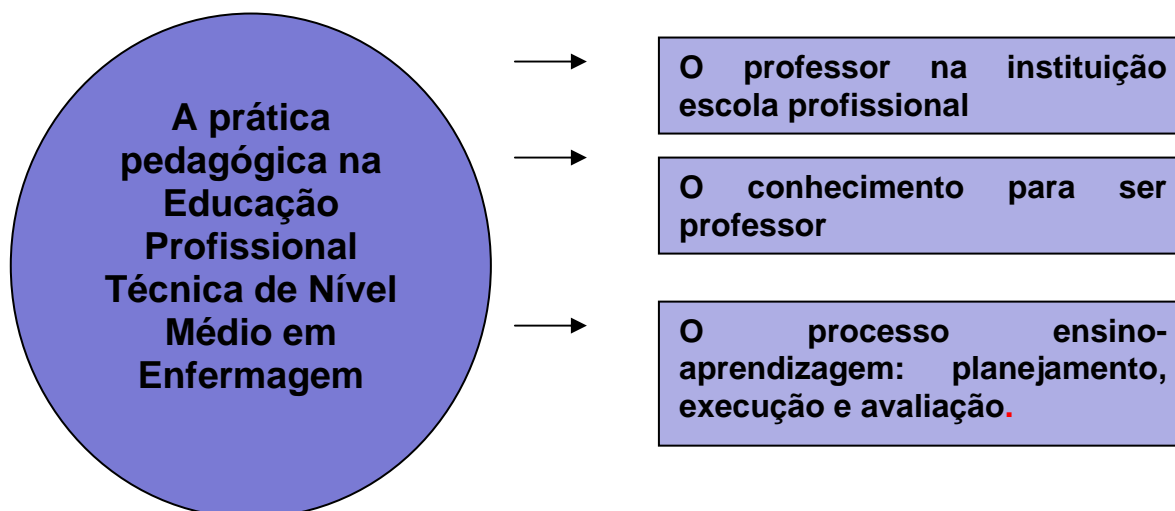
Diante das respostas obtidas das entrevistas, e através da leitura exaustiva das mesmas, agrupamos as respostas por palavras semelhantes, frases, opiniões e percepções semelhantes para formarmos as categorias. Posteriormente, fizemos uma releitura das respostas e procuramos ao mesmo tempo na literatura o embasamento para os assuntos, que seriam as categorias.

A seguir, passaremos a discorrer sobre as categorias com as respectivas discussões.

Diagrama 1 - Relação entre o fenômeno central e as categorias.

FENÔMENO CENTRAL

CATEGORIAS



### 5.2.1 Categoria: O professor na instituição escola profissional

Nesta categoria, abordaremos temas /assuntos referentes ao desconhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) pelas docentes, as condições de trabalho na instituição em estudo e a relação entre formação profissional e mercado de trabalho.

Ao iniciarmos as entrevistas, perguntamos se as professoras conheciam o Projeto Político Pedagógico( PPP) do curso que ministravam e quais eram as bases que sustentavam este PPP.

Observamos dois aspectos a considerar: o negativo e o positivo.

No aspecto negativo, as professoras justificaram não conhecê-lo por falha pessoal, falha da Instituição e falha pessoal e da Instituição. As professoras (P) relatam que:

P1: “Olha, **eu não tenho conhecimento** desse projeto político pedagógico... Há pouco tempo que eu tenho exercido como professora, então devido à correria do tempo, **eu não fui atrás** de ter conhecimento a respeito não; de ver como é esse projeto político pedagógico.”

P2: “Não. O projeto político pedagógico **nós nunca tivemos nenhuma reunião; nenhum curso que falasse sobre isso...**”

P5: “**Não conheço**. Faz seis meses que eu estou nesta instituição, **não tive oportunidade de conhecer esse projeto. Talvez possa ser falha minha ou falha da Instituição**. Não conheço o projeto.”

Mas ao considerarmos o aspecto positivo, algumas professoras julgam conhecer em partes as bases que o sustentam:

P3: “**Conheço, não por inteiro**, né, tem algumas bases desse projeto que eu conheço, é, **que uma delas que eu acredito é a qualidade de ensino com uma visão holística do ser humano.**”

P4: “**Sim ... Nós temos um plano de curso** onde a gente se baseia nas disciplinas... então tem os módulos, esses módulos tem a carga horária, hora aula, nesse sentido.”

E mesmo entre as professoras que responderam positivamente à pergunta nota-se que há certa incerteza e dúvida. O PPP é instrumento de total desconhecimento para a maioria que não se utiliza dele para a melhoria da

qualidade das aulas, para a renovação da prática pedagógica e muito menos para o conhecimento sobre os reais interesses sociais e pedagógicos da Instituição.

Ao conhecer o PPP, o professor irá se inserir melhor na Instituição e terá um domínio maior da sua missão como docente.

O projeto político pedagógico não se resume ao plano de desenvolvimento da escola. Há que se superar a visão conservadora e extrapolar o centralismo burocrático que atua no campo da educação e tender à uma construção do PPP como um modelo de gestão que podemos entender como democrático. Isso demanda de uma organização que é feita de múltiplas relações entre a estrutura formal e os sujeitos que a produzem e a vivenciam em seu cotidiano (VEIGA e Orgs.,2001).

Segundo Veiga e Orgs. (2001), a construção do PPP não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar.

Para esses autores, existem quatro pressupostos teóricos:

- Unicidade da teoria e da prática;
- Ação consciente e organizada da escola;
- Participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva;
- Articulação da escola, da família e da comunidade.

Assim, através do PPP é possível refletir acerca da função social da escola. E, para isso, esse projeto deve ser fruto da construção de todos os envolvidos com o processo educativo. Dessa forma, teremos uma escola emancipadora.

A instituição educativa é, nessa perspectiva, um espaço de ensinar e aprender.



O PPP deve salientar o quê ensinar e o quê o aluno deve aprender, através do currículo escolar. A seleção dos conteúdos tem influências políticas, econômicas, sociais e culturais e isso demonstra uma historicidade. Na construção do PPP, na seleção de conteúdo do currículo, vemos os interesses de grupos sociais dominantes sobre os pertencentes às camadas populares.

Veiga e Orgs. (2001) relatam que o currículo escolar proposto pelo artigo 26 da lei 9.394/96 está estruturado em disciplinas ou componentes curriculares, segundo uma lógica conservadora que induz à transmissão de um conteúdo fragmentado ao aluno.

Portanto, cabe aos professores, discutirem essas mudanças, a fim de não apenas reproduzir o conhecimento, mas sim visar à produção de saberes. Para isso, devem cultivar o diálogo dentro das organizações e quebrar a cultura autoritária que existe.

Na Instituição em estudo, esse aspecto é demonstrado pelas falas das professoras, desarticuladas de uma educação emancipatória, sem entender até mesmo, a que levam os frutos de seus ensinamentos. Não há relação maior de ideais da identidade profissional com os ideais da Instituição, ficando presas apenas ao plano de curso. Questões como cidadania, ética e democracia, muitas vezes, ficam relegadas a segundo plano.

O próprio fato do **Desconhecimento do Projeto Político-Pedagógico** pelas professoras da Instituição demonstra, a nosso ver, a alienação dos que detém parte do saber e ao mesmo tempo verificamos que isso advém das relações de poder que organizam e instituem esses projetos pedagógicos. Com isso, quebram-se os sonhos e as possibilidades de uma educação baseada na construção de sujeitos autônomos e de sociedades livres.

Identificamos, portanto, que esta dinâmica é tão excludente que se inicia excluindo as professoras e conseqüentemente os alunos.

Para Gadotti (2000), o PPP é um permanente processo de discussão das práticas, das preocupações (individuais e coletivas) e dos obstáculos aos propósitos da escola e da educação.

As pedagogias presentes nas salas de aula precisam ser articuladas ao PPP; precisa haver discussão sobre o que os professores e alunos fazem na escola, sobre o que pensam, sobre os seus valores, para que ocorra através do diálogo entre as partes, as aspirações e práticas relativas ao ensino-aprendizagem (VEIGA e Orgs., 2001).

Em relação à coordenadora, a mesma vivencia uma Proposta Pedagógica oferecida pela Instituição que contém algumas lacunas que poderiam ser corrigidas ou readaptadas para que o ensinar fosse completo. Ela refere que questões como cidadania, ética, democracia, questões do trabalho em si, da sua dinâmica real, não conseguem ser desveladas aos alunos pela exigência do volume de informações que devem ser passadas de forma técnica ou de forma mecânica, ou seja, não articuladas com a realidade. Para ela, essa Proposta Pedagógica vivenciada na Instituição está longe de ser a ideal, assim como a trabalhada por ela há algum tempo atrás:

*“...a proposta pedagógica que a gente pratica hoje, ela é muito boa, mas ela ainda está longe de ser uma proposta ideal. Eu acho que o volume de informações que nós precisamos estar passando para o técnico, é, com relação à anatomia, fisiologia, às patologias e os procedimentos de enfermagem de uma forma geral, eu acho que são muitos; é uma carga muito*

*grande de conhecimentos e por muitas vezes a gente deixa de abordar a parte da cidadania, da democracia, do trabalho em si, questões que eu considero básicas, como ética, enfim, eu faria ou eu teria assim outras idéias de estar reformulando. Acho que já é uma proposta bastante melhorada da que eu trabalhei anteriormente, mas acho que ainda deixa a desejar.”*

Notadamente, a educação brasileira, em especial a profissional, vem seguindo a subordinação às estruturas econômicas do país cuja base formadora tem como tradição histórica uma submissão ao capital financeiro nacional e internacional, devido ao baixo índice de produção tecnológica e inovação competitiva (MANFREDI, 2002).

A educação perde, de certa forma, seu caráter voltado à cidadania para atender ao expediente de oportunidade na competição desenfreada pelas vagas do mercado. Por isso, essa tendência nas falas das professoras, em preparar melhor o aluno visando ao mundo consumidor :

*P1: “ Olha, a minha expectativa maior é saber que aquelas pessoas que eu convivi três, dois anos... eles saíam como bons profissionais, que eu possa encontrar essas pessoas atuando na área, ...como que ele atende as pessoas, bom perfil dele, ele tem o perfil diferente das outras escolas...”*

*P2: “... é formar um profissional técnico de enfermagem, competente para o mercado de trabalho, que tenha*

*condições realmente de exercer a função de técnico de enfermagem, que tenha o conhecimento necessário pra exercer essa profissão.*”

*P3: “...o aluno ao concluir, já , profissional, ... que ele tenha memória, ... um bom relacionamento interpessoal, senso crítico, iniciativa, flexibilidade, capacidade de observação, é, raciocínio lógico...”*

*P4: “... a gente espera que o aluno, né, ele saia com as competências desenvolvidas...”*

A realidade de formação desta Instituição em estudo demarca, de forma clara, a formação de mão-de-obra segundo a racionalidade enraizada desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, que visa garantir cursos rápidos para educação profissional básica, de nível técnico, sob a égide da instituição privada.

Mas, temos que pensar também na qualidade do profissional que está sendo lançado no mercado de trabalho. Observamos que, o discurso dessas professoras demonstra o quanto esperam competências que parecem não serem oferecidas com plenitude na prática pedagógica, ou seja, a forma como relatam as expectativas em relação aos profissionais que formam não condiz com o que é vivenciado na sala de aula.

Os conteúdos científicos a serem ministrados se sobrepõem aos de formação para a cidadania, vindo ao encontro dos estudos teóricos de Manfredi (2002), Veiga e Orgs.(2001), Gadotti ( 2000) e Luckesi ( 1994), que descrevem o

PPP como aquele construído por toda escola/instituição de ensino, articulando aspectos intelectuais de cada indivíduo ao seu espaço sócio-político-econômico.

Gadotti (2000) cita Jacques Delors, coordenador do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre a Educação para o Século XXI, apontando a necessidade de uma aprendizagem para toda a vida fundada em quatro pilares, que são os pilares do conhecimento e da formação continuada:

- 1) *Aprender a conhecer*: aprender a conhecer, no sentido de voltar o aprendizado para o construir, descobrir e compreender. Aprender mais linguagens e metodologias que conteúdos. Aprender a pensar e não reproduzir o pensamento. Aprender a reinventar o futuro e a pensar o novo.
- 2) *Aprender a fazer*: indissociável do aprender a conhecer. O fazer humano foi substituído pelo fazer da máquina, então vale mais ter competência pessoal, que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipe do que a pura qualificação profissional. Hoje, o importante na formação do trabalhador é saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa, ter intuição, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional. Essas são qualidades humanas que devem ser mantidas nas relações interpessoais e não apenas preparar-se profissionalmente para um trabalho.
- 3) *Aprender a viver juntos*: aprender a viver com os outros, a compreender o outro, a administrar conflitos, a participar de projetos comuns, projetos de cooperação; essa é a tendência. A percepção da interdependência e da não-violência.
- 4) *Aprender a ser*: desenvolvimento integral da pessoa em relação à inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso,

não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. A aprendizagem não pode ser apenas lógico-matemática e lingüística: precisa ser integral.

Os quatro pilares de Jacques Delors citados por Gadotti fundamentam a educação para o futuro, transformam a escola em um lugar emancipador da educação, gestora do conhecimento e inclusive determinante sobre o desenvolvimento.

Resgatando o sentido da escola, ela não vem exercendo seu papel de formar cidadãos para controlar o Estado, o mercado, o desenvolvimento, enfim, para governar, porque ela é dirigida por uma minoria elitizada.

Notamos que existe um grande potencial humano, formado pelas professoras e coordenadora na Instituição, mas a tradição dos modelos estruturalistas estão tão fortes que geram certos conflitos de pensamentos da prática pedagógica das professoras, e até mesmo a vontade de mudar a forma de vivenciar a Proposta Pedagógica pela coordenadora; mas a mesma refere-se à ela como algo distante:

*“...a proposta pedagógica que a gente pratica hoje, ela é muito boa, mas ela ainda está longe de ser uma proposta ideal ..., enfim, eu faria ou eu teria assim outras idéias de estar reformulando. Acho que já é uma proposta bastante melhorada da que eu trabalhei anteriormente, mas acho que ainda deixa a desejar.”*

Há que se ter consciência de que mudar é possível. O PPP não é algo fixo, incorrigível e, portanto, é passível de mudanças e deve ser flexível. Os próprios

profissionais envolvidos no processo educativo (professoras e coordenadora) deveriam sentir-se incomodadas com seu lócus de trabalho e refletir sobre a necessidade de construir uma educação mais voltada à reflexão.

No que tange à forma de contratação docente pela Instituição, no Curso Técnico de Enfermagem, a coordenadora nos revelou estar com um grupo fechado de professoras contratadas no Regime Trabalhista CLT. Para ela, essa forma de contratação facilitou o seu trabalho enquanto coordenadora, pois passou a conhecer melhor o perfil das professoras; revela também atribuir as aulas e os devidos temas da área de enfermagem, conforme a preferência e o perfil profissional de cada uma, para um melhor desenvolvimento didático em sala de aula.

Isso é demonstrado a seguir:

*“...com esse grupo fechado, a qualidade melhorou, a gente percebe, que é um pessoal assim mais comprometido, até porque eles são funcionários da Instituição. Anteriormente, quando trabalhávamos assim, com a grande maioria em carta convite, todos tinham um outro vínculo empregatício, então faziam desta Instituição, um bico, mais uma fonte de renda.*

*“Hoje não, hoje ele é contratado, ele tem responsabilidade de horário, de cumprimento de carga horária e comprometimento com a Instituição, com o curso e com o aluno...”*

Percebemos a fragilidade que torna o ato de ensinar algo fugaz quando as regras de contratação da Instituição não são fortes ou a favor do emprego contínuo para os professores. Isso é tão relativo que a própria Instituição decidiu

fechar o grupo e contratá-las como funcionárias, dando maior respaldo às questões de trabalho para essa figura tão importante, que é o mediador das necessidades adquiridas da empresa - o professor.

Fazendo uma comparação da Instituição como empresa, a relação empregado–empresa surge de uma situação profissional concreta, onde essa situação profissional deve surgir de uma aprendizagem verdadeira e não de uma forma mecânica.

Assim, o humano na empresa moderna está desempenhando um papel importante e que, cada vez mais, a gestão da empresa está sendo democratizada, não apenas em função do lucro, mas em função de novas conquistas dos próprios trabalhadores. Então, o funcionário só poderá fazer parte do projeto de vida da empresa se ele sentir que poderá participar ativamente dela.

No discurso da coordenadora, esse sentimento de pertença é importante para a vida. O professor deve sentir-se sujeito, e não sujeito, dentro da empresa/instituição. E formar indivíduos críticos dentro de uma instituição é uma questão muito complexa. Dependerá da própria dinâmica que favorece a criatividade e autonomia do projeto pedagógico social e político, além do aspecto econômico da Instituição.

Sobre aquisição do conhecimento, a coordenadora relata:

*“...Eu acho que o aluno não deixa de ser um consumidor e no seu papel de consumidor ele é exigente, ele critica, ele se coloca no direito de estar exigindo aquilo que ele veio buscar, aquilo que ele está pagando, que é o conhecimento.*”



É nítida a co-relação entre conhecimento e consumismo, ou melhor dizendo, aquisição do conhecimento como algo a adquirir pagando e não construindo, revelando e repensando a prática.

O conhecimento é o grande capital da humanidade. Por isso, ele não deve ser vendido ou comprado, mas disponibilizado a todos. Infelizmente, diante da falta de políticas públicas no setor, acabaram surgindo “indústrias do conhecimento” (GADOTTI, 2000, p.250).

No referido tema da carta-convite, a Instituição decide contratar um número suficiente de professores que atenderiam a um número suficiente de turmas formadas no Técnico de Enfermagem, por motivos de Folha de Pagamento, ou seja, o professor convidado não poderia ultrapassar um número de aulas acima de 60 dias por caracterizar vínculo empregatício, como relatado a seguir:

*P 5 : “[...] Antigamente se rodava demais professor, né, a carta convite e agora como é um grupo fechado, fica melhor para a instituição e para os alunos...é mais fácil o coordenador trabalhar com esse grupo fechado.”*

A princípio, temos a impressão de ser uma decisão totalmente fria e voltada para o mercado, mas isso realmente facilitou o trabalho de todas as partes: dos professores, da coordenadora e dos alunos. Primeiramente, elimina-se o rodízio de docentes que eram convidados a lecionar, muitos sem experiência alguma na docência; outro motivo é que não se podia escolher o tema de maior preferência ou aptidão para lecionar; não se tinha diálogo ou co-relação entre um assunto ministrado por um professor e por outro, fazendo com que o aluno sentisse a

diferença entre os professores. A coordenadora também não conseguia, por sua vez, reunir todos os professores para uma reunião pedagógica e os temas eram lecionados conforme o jeito e a vontade de cada contratado. Além disso, não havia o vínculo empregatício, ensejando no professor o medo de não continuar naquela Instituição e percebendo a docência como algo passageiro e momentâneo.

Ainda em relação às condições de trabalho na Instituição, obtivemos em uma resposta, sentimentos negativos, como veremos adiante:

P5 : “ *Eu acho que teria que melhorar o salário do docente...*”[...]

*Eu tenho que preparar aula; eu acho que a empresa, a instituição teria que dar um tempo pra nós prepararmos essa aula, né, receber financeiramente; assim, eu tenho que preparar essa aula na minha residência, em horário todo corrido, eu não tenho tempo suficiente para preparar aula. Então, infelizmente, a gente prepara uma aula meio corrida, né, então eu acho que teria que ter um tempo pra nós docentes prepararmos essa aula...é tipo assim, para começar, eu sou mãe, eu sou esposa e sou enfermeira das sete as dezesseis horas ,às dezenove eu tenho que estar no SENAC. Então eu tenho três horas diárias para ser mãe, para ser esposa e para preparar aula.”*

Nesse sentido, Santos( 1997) destacou em seu estudo a manifestação de sentimentos negativos de alguns professores em relação à Instituição, cujas dificuldades são limitantes para um desenvolvimento com qualidade do ensino.

Percebemos que as mesmas condições perduraram, ao longo do tempo, criando um certo desgaste na atuação do professor.

Ao mesmo tempo, observamos também, sentimento positivo, como demonstraremos a seguir:

*P 5 : “ [...] Um ponto positivo é que nós temos em nosso município uma escola técnica, que muitos municípios não tem, ter uma oportunidade para a população de fazer esse curso”.*

Acreditamos, portanto, que o propósito deve ser o de preparar pessoas (no caso, educadores) para que elas cultivem cada vez mais um ensino diferenciado, de qualidade, que estejam atentos aos entraves do nosso tempo e que façam da escola um veículo de pensar para todos.

### **5.2.2 Categoria: O conhecimento para ser professor**

Nesta categoria, comentaremos a forma como o professor busca o conhecimento, para que o busca e como constrói sua identidade profissional.

Sabemos que os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades, e por isso é preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional deles.

A formação docente é um processo permanente e envolve a valorização identitária.

Entendendo que a democratização do ensino depende dos professores, da

sua formação e das suas condições de trabalho, a docência deve ser reconhecida como um campo de conhecimentos específicos que envolve os conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, assim como conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional, aos conteúdos ligados a saberes pedagógicos do campo teórico da prática educacional e aos conteúdos ligados à explicitação da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. Com isso, a identidade do professor deverá ser construída no campo teórico do conhecimento, mas com reconhecimento na prática social (MANFREDI, 2002).

Para isso, tem que haver uma ampliação da consciência crítica sobre suas práticas educativas, pois o desenvolvimento profissional dos professores não valoriza tanto a formação tecnicista, baseada na racionalidade, mas sim o indivíduo que tem capacidade para decidir, rever os fundamentos teóricos que lhe foram passados, confrontando com a realidade da sala de aula e da escola como um todo, o que pressupõe ser crítico sobre essa realidade.

Acreditamos ser importante que o professor participe da elaboração dos PPP e estruturas curriculares para que possam oferecer valiosas contribuições. Colocar o professor à margem da organização curricular, dos projetos educacionais e das formas de trabalhos pedagógicos é não situá-lo no contexto histórico, social, cultural e organizacional que fazem parte da sua atividade docente.

Entendemos como essencial que se façam novas significações da identidade e do papel do professor, ou seja, ressignificar aquela imagem na qual ele é colocado à margem dos processos de mudanças. Portanto, ressignificar é proporcionar novas significações.

Sobre a ressignificação da identidade do professor, Manfredi (2002, p.14-15) relata:

*“... O ensino, atividade característica dele, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos.”*

Mas esse conteúdo do saber é resultado de um processo de construção do conhecimento. Aqui chegamos ao foco que desejamos estudar nesta categoria. Como o professor busca esse conhecimento, para que o busca, como o transmite e/ou transforma-o?

No que concerne à visão histórico-dialética de construção e apropriação do conhecimento, que se fundamenta na compreensão de que o ser humano constrói e elabora seu conhecimento e suas representações sócio-culturais com base na vivência e na convivência, a aprendizagem dos sujeitos resulta de uma articulação entre experiências vividas, percebidas e concebidas e o conhecimento historicamente acumulado. Portanto, o conhecimento é um processo ativo que envolve uma dimensão individual e coletiva (MANFREDI, 2002).

Observamos que a maioria das professoras considera como relevante ter conhecimento para realização da ação docente, sendo citado nas respostas como algo imprescindível à docência.

Este mesmo termo (conhecimento) refere-se às várias formas de vivenciá-lo, como ter habilidades tanto práticas quanto teóricas e didática:

P4: “ *Eu acho que a gente tem que ter habilidades em aulas práticas, teóricas, conhecimento principalmente na competência que vai ser dada né, e a gente vai ter o*

*retorno do aluno[...] Mais a prática. Eu acho que o docente tem que ter muita habilidade, muita prática e didática também.”*

Outra forma se explicita na atualização, através de cursos e especializações.

P3: *“Atualização. A gente tem que ta sempre estudando, sempre correndo atrás, sempre fazendo cursos, se possível especializações, né, estudar....Ter conhecimento.”*

Apareceram também pontos importantes como a postura e a ética para o professor, ao mesmo tempo em que a profissão exige o gostar do que faz, pelo fato de cuidar de gente, devendo-se ter a vocação.

P2: *“ ...as questões de ética, postura, eu acho isso de suma importância para a formação”.*

P1: *“Olha, eu vejo assim: o enfermeiro pra ser professor, primeiramente ele tem que gostar muito do que faz, porque à medida que eu gosto de ser enfermeiro, então eu consigo me relacionar com o aluno, eu consigo passar para o aluno esse gosto pela profissão,...Porque na nossa profissão, se não for a vocação não tem sentido. É a vocação mesmo...”*

E encontramos em uma resposta, um olhar diferente do modo de ser professor. Notamos na fala de P5: “ ...o professor era aquele personagem da frente, só que hoje ele não é aquele personagem da frente [...] os alunos também fazem parte; não é só nós jogarmos matéria [...] temos que ser maleáveis para que eles participem também. É um conjunto”.

Isso demonstra uma mudança de postura, com a tentativa de participação coletiva nos assuntos, idéia de conjunto. Para essa mesma professora, o perfil do docente está relacionado com o aprendizado dele na graduação, com a licenciatura e a disciplina de didática.

*“.. É, eu como tenho vinte anos de formada, assim na minha faculdade talvez não tenha tanto essa matéria que tem hoje do preparo, né, para o enfermeiro dar aula. Talvez faltou a licenciatura, eu não tenho licenciatura...”*

São quesitos importantes para a formação do enfermeiro que deseja ser professor. Quando ocorre a falta desses itens (didática, licenciatura, postura, ética, conhecimento individual e coletivo), o professor pode limitar a sua trajetória educativa, imitando os modelos já existentes, a formação tradicional, não possuindo um repertório para fazer diferente, para valorizar, por exemplo, a reflexão na sala de aula. Isso é demonstrado na fala:

*“...talvez faltou a licenciatura...eu dou aula conforme eu vejo em palestras, eu vou em cursos, vou me moldando em alguém pra dar essa aula...”*

Ainda notamos a preocupação de três professoras pela atualização profissional; uma delas no sentido pessoal, para fins próprios. Já para as outras duas, a atualização tem o sentido de adquirir conhecimentos para informar o aluno, transmitir o conteúdo para que ele consiga desenvolver competências:

P1: “ Olha, eu procuro sempre estar me atualizando com novos conhecimentos, através de pesquisa na Internet, através de livros da área, cursos, congressos...cursos de pós-graduação também.”

P2: “ Eu me mantenho atualizada estudando, fazendo cursos, né, especialização, buscando por mim mesma. E quando a instituição SENAC oferece alguma coisa, algum curso, alguma palestra, também é um momento de atualização.”

P3: “ Livros, Internet e cursos”.Atualização. A gente tem que tá sempre estudando, sempre correndo atrás, sempre fazendo cursos, se possível especializações...[...] nem sempre nós temos oportunidade, nem sempre podemos, mas na medida do possível, acho que é isso que nós temos que fazer, correr atrás, pra não ficar. Ter conhecimento.”

P4: “ Bom, eu acho assim, muito importante a docência, se capacitar, é, estudar bastante, pra chegar na hora da aula, né, desenvolver as competências previstas.”

P5: É , pra manter atualizada, faço cursos periódicos e também no caso, vou dar aula, eu estou dando aula de saúde coletiva, então o que eu tenho que fazer: tenho que reler as matérias, o assunto que eu vou dar na sala de aula, pra eu ficar interada no assunto. Internet, livro de colega, livro da biblioteca, livro meu.”



Nas duas primeiras respostas, percebemos a procura pessoal pelo conhecimento, e em especial na resposta de P2 ocorre uma separação nítida entre a sua procura pelo conhecimento e o que é oferecido pela instituição em estudo. A instituição mantém-se, algumas vezes, no papel de proporcionadora de oportunidades para os professores, mas não freqüentemente.

Isso está de acordo com os estudos de Manfredi (2002) que revelam que muito pouco se faz pela capacitação dos professores desse nível de ensino, desde o apoio do governo, até as instituições educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e o Decreto Federal 2.208/97 vieram como forma de instituírem as bases para a reforma do ensino profissional no Brasil, na era Fernando Henrique Cardoso (FHC). Mas o que vemos foi uma cristalização da educação profissional técnica de nível médio, mais uma vez.

No que diz respeito à capacitação dos professores, aquele decreto define:

*“... As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores detentores de experiência profissional em determinada área/ou atividade profissional, os quais deverão receber formação para o magistério (prévia ou concomitante), mediante cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica” (MANFREDI, 2002, p.131).*

O próprio caráter desse tipo de ensino, ou melhor, a sua formação, sua história, sempre estiveram voltadas para a parcela da população excluída e pobre, para atender à maciça mão-de-obra necessária ao mercado de trabalho.

Segundo Alves 1997, p.71 apud MANFREDI, 2002:

*“de 1945 a 1990 houve verdadeiramente uma divisão entre a educação generalista, onde os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos à medida que progrediam nos estudos e por outro lado, o ensino profissional, na qual o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios.”*

Nas próprias falas das professoras, notamos que não há um quadro profissional lotado de experiência, ou formação para o magistério com cursos de licenciatura no currículo das mesmas.

Reafirmando , P5 coloca:

*“... na minha faculdade talvez não tenha tanto essa matéria que tem hoje do preparo, né, para o enfermeiro dar aula. Talvez faltou a licenciatura, eu não tenho licenciatura...”*

Aprofundando a questão do saber tradicional, do ter conhecimento calcado na imitação de modelos pré-existentes, Morin (2003) cita a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista. Ela gera o rompimento, no cerne do aprendizado, do indivíduo ser capaz de pensar no contexto, tornando o multidimensional em unidimensional. Destrói as possibilidades de compreensão e de reflexão, inclusive o da visão em longo prazo.

Para Morin (2003), tem que haver a reforma do pensamento.

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. Para esse mesmo autor, é necessária a ativação da inteligência geral, que opera e organiza os conhecimentos de conjunto em cada caso particular. Assim, o contexto, o global, o multidimensional e o complexo podem ser evidenciados, se forem ativados e desenvolvidos. Devem-se romper as barreiras do conhecimento parcelado (MORIN, 2003).

Ainda neste estudo, observamos enfaticamente a abordagem tradicional de lecionar, pela qual o próprio professor faz do conhecimento adquirido algo a ser memorizado e passado para os alunos, não permitindo mudança de comportamento

da sua parte e nem mesmo da instituição.

O intuito é de simplificar o assunto e transmiti-lo como produto acabado para o aluno, levando a uma organização de ensino predominantemente dedutiva.

Evidencia-se o caráter cumulativo do conhecimento humano, adquirido por meio da transmissão e é atribuído ao sujeito que aprende um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento.

Devemos nos lembrar que a educação é um processo duplo de aprendizagem e, neste caso, a relação professor-aluno torna-se vertical, onde o professor detém os meios coletivos de expressão.

P4: *“...Bom, eu acho assim, muito importante a docência, se capacitar, é, estudar bastante, pra chegar na hora da aula, né, desenvolver as competências previstas”.*

e

P5: *“...É, pra manter atualizada, faço cursos periódicos e também no caso vou dar aula, atualmente eu tou dando aula de saúde coletiva, então o que eu tenho que fazer, tem que reler as matérias, o assunto que eu vou dar na sala de aula, pra mim ficar inteirada no assunto...”*

Nos relatos anteriores, notamos uma banalização inclusive dos assuntos pertinentes à enfermagem, a serem passados como simples informações dos quais o professor deve apenas se inteirar e não se aprofundar. Ele deve “reler a matéria”; isso implica uma resposta totalmente contraditória, pois os assuntos da enfermagem, os temas pertinentes à ela e à tecnologia do mundo atual, com os avanços do cuidar

e do modo de vivenciar a enfermagem vem mudando diariamente e requer do professor total interação com essas novidades do mundo contemporâneo e o simples fato de rever o assunto não condiz com atualização e busca pelo conhecimento.

Sabemos que a enfermagem vem se inserindo mundialmente, através de pesquisas e tecnologia de ponta na era digital, na obtenção de melhores resultados na questão saúde-doença, na sua conquista e inserção cada vez maior como profissão reconhecida socialmente, apresentando mudanças, inclusive, de status.

Uma vez que a nossa realidade tem sido marcada por transformações tão radicais incluindo a violência, a pobreza, o estresse, problemas sociais de marginalização intensa e exclusão social de aparência infundáveis, é necessário que o docente tenha permanente atualização das novas formas de olhar para o processo saúde-doença, para então promover a educação crítica. O ensino tradicional é imutável; se o professor ficar preso aos livros, já implica desatualização.

Não queremos dizer que o contexto da sala de aula deva ser abordado puramente na atualidade, pois sabemos que há a parte técnica dos procedimentos, da história, mas ainda assim, deve haver uma necessária atualização.

Isso demonstra que o aluno não se torna e não consegue pensar em ser um profissional da atualidade, pois está comprando uma mercadoria – a educação, já ultrapassada, vendida por professores e instituições arraigadas ao modo capitalista de produção.

No que se refere à profissão Enfermagem, mais ainda à categoria Técnico de Enfermagem, observamos que a construção do conhecimento ocorre de forma complexa, pois, tem suas raízes no trabalho segmentado, mecanicista e subordinado.

A história da profissão enfermagem, no Brasil, está diretamente fundamentada no exercício da profissão, voltada para as exigências do mercado de trabalho (MANFREDI, 2002).

Ocorreu a diferenciação das funções técnicas com o objetivo de formar mão-de-obra para o trabalho, ocorrendo, dessa forma, distinção do saber, do ter conhecimento, entre essas categorias (Enfermeiro, Técnico de Enfermagem e Auxiliar de Enfermagem).

Isso está intimamente relacionado à égide do capitalismo industrial, onde ocorre a separação entre o trabalho manual e intelectual, onde há desqualificação do processo de trabalho, com múltiplas tarefas, simplificando o encargo do trabalhador, desqualificando seu posto de trabalho.

Nessa linha de argumentação, a Educação Profissional, como prática social é uma realidade condicionada, determinada e não condicionante de qualificação social para o trabalho e para o emprego. As relações entre escola e trabalho dão-se num contexto histórico de movimentos contraditórios, pois ao mesmo tempo em que temos grandes transformações no campo da tecnologia e da ciência, convivemos também com o desemprego, com a diversificação das especializações, com a redução das oportunidades de empregos, enfim, devemos abrir um movimento de repensar a importância da educação e da escola, como essenciais para a excelência de conhecimentos, na tentativa de reduzir o emprego informal e a requalificação do trabalho assalariado (MANFREDI, 2002).

Ainda discursando sobre este enfoque, Morin (2003) vai além e perpassa o sentido do tema.

A amplidão disso está na construção da democracia, a qual se faz pelo convívio com a diversidade de interesses e de idéias. O poder político de poucos

também influencia nesta construção.

No entanto, o que vemos são existências de ditaduras nos países onde ocorre a maioria sobre as minorias e os contestadores impondo seus domínios sobre a liberdade de expressão. E assim, vemos a regressão da democracia; e esses processos de regressão estão ligados à crescente complexidade dos problemas e à maneira mutiladora de tratá-los (MORIN, 2003).

Conseqüentemente, nessas condições, o cidadão perde o direito ao conhecimento. Observamos, ainda, uma crescente dualidade entre a tecnociência, hiperespecializada, e os cidadãos – cujo conhecimento é de resto parcelado, incapaz de textualizar e globalizar. Desse modo, cria-se nova fratura social entre uma “nova classe” e os cidadãos.

“A regeneração democrática supõe a regeneração do civismo, a regeneração do civismo supõe a regeneração da solidariedade e da responsabilidade, ou seja, o desenvolvimento da antropológica” (MORIN, 2003, p.112)

Segundo a fala de P2, retomando o assunto sobre ética e postura, declara:

*“..Eu acho que primeiramente o conhecimento teórico, o conhecimento também prático e as questões de ética, postura; eu acho isso de suma importância para a formação.”*

O autor explicita a antropológica como a ética propriamente humana onde deve haver decisão consciente e esclarecida de:

- Assumir a condição humana indivíduo/sociedade/espécie na complexidade do nosso ser;

- Alcançar a humanidade em nós mesmos em nossa consciência pessoal;
- Assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude.

A antro-po-ética compreende, assim, a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária. Compreende, por conseguinte, como toda ética, aspiração e vontade, mas também aposta no incerto. Ela é consciência individual além da individualidade ( MORIN, 2003).

A antro-po-ética instrui-nos a assumir a missão antropológica do milênio:

- Trabalhar para a humanização da humanidade;
- Efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida;
- Alcançar a unidade planetária na diversidade;
- Respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo;
- Desenvolver a ética da solidariedade;
- Desenvolver a ética da compreensão;
- Ensinar a ética do gênero humano.

Consideramos assim que, obter conhecimentos e transmiti-los para o aluno engendra o entrelaçamento de ética, postura, democracia, vocação e didática; e de fundo político o modo capitalista de produção.

Para algumas professoras ( P1 e P4 ), a vocação e a didática são fatores importantes para o sucesso na profissão e no ensino. A vocação está relacionada ao gostar da profissão e isso pode gerar uma facilidade para o enfermeiro que ministra aulas. Mas sabemos que nem sempre deve haver a vocação para se ter um bom profissional (professor) na educação, pois a didática se constrói através de planejamento e treino. Assim, temos:

*“...Olha, eu vejo assim: o enfermeiro pra ser professor, primeiramente ele tem que gostar muito do que faz, porque à medida que eu gosto de ser enfermeiro, então eu consigo me relacionar com o aluno, eu consigo passar para o aluno esse gosto pela profissão,...Porque na nossa profissão, se não for a vocação não tem sentido. É a vocação mesmo...”*

*“...Eu acho que o docente tem que ter muita habilidade, muita prática e didática também”.*

Esmiuçando mais um pouco este tema, temos que didática é a interação entre a capacidade de amar, com o saber e com uma capacidade ou disponibilidade razoável para o trabalho, induzindo à soluções criativas na seqüência e na forma de ensinar. Exige tolerância com a contradição, com a dúvida e com a ambigüidade. É a habilidade de ensinar (CONSOLARO, 2000).

No Minidicionário (1985), os termos estão assim descritos:

- Didático – 1. Relativo ao ensino, ou próprio dele. 2. Próprio para instruir.
- Dom – 1. Dádiva, presente. 2. Qualidade inata. 3. Mérito, merecimento. 4. Poder.
- Vocação – 1. Ato de chamar. 2. Escolha. 3. Tendência, pendor. 4. Talento, aptidão.

Mas, pensamos que a vocação e o dom estão intimamente relacionados com a didática. Não queremos confundir didática com vocação, pois a didática requer trabalho, formação e planejamento e a vocação não.

Observamos ainda, através das falas das professoras, sentimentos que



se instalaram de forma positiva e negativamente em relação às formas como vivenciavam o ensino com os alunos, sentimentos de incerteza e angústia sobre a própria didática, a própria prática de ensino, não conseguindo diferenciar se a falha era do professor, do aluno ou do grupo de docentes.

P1: “[...] que nós professores do SENAC ..sejamos também esse docente que tenha conhecimentos pra passar, que tenha o carinho, a atenção dos nossos alunos, [...]Jesse é o meu desejo, que a gente consiga atingir esse objetivo, de ser diferente, de dar uma, não só um conhecimento, mas uma educação em saúde diferente[...]”

P2: “Eu acho primeiramente o gostar daquilo que eu estou fazendo [...] Então os aspectos positivos seriam o conhecimento, os recursos oferecidos e também acima de tudo a vontade de ensinar.”

P3: “ Eu procuro, nem sempre a gente consegue, mas eu procuro fazer bem feito aquilo que eu faço [...] eu acho que isso é uma coisa positiva.”

P3: “As vezes, eu acho negativo, assim, geralmente a forma como a gente recebe, né, o troco do aluno[...]muita crítica, muita crítica[...]”

P1: “[...] Que eu vejo negativo? Eu vejo mesmo comigo, não vou nem falar do aluno [...] Então, é assim, uma angústia que eu procuro sempre estar me analisando, vendo como estou agindo, como que eu estou sendo no dia-a-dia com esses alunos, [...] eu não consigo, às vezes, fazer com que ele atinja; a minha prática de ensino, minha didática como está... na prática como eu estou que eu não consegui ainda fazer com que ele esteja apto... Então é um questionamento que eu faço comigo, se o erro está em mim, se é do grupo nosso de docentes.”

P3: “ Oh! meu Deus, quem está errado, eu ou eles? Eles conseguem confundir a nossa mente.”

Notamos que, para P3, há a tendência em se respaldar no modo tradicional de ensino, para compensar a necessidade de rigidez por lidar com vidas; dessa forma, não consegue discernir se sua maneira de ensinar está sendo eficiente ou não:

“[...] às vezes você acaba se avaliando e dizendo : Nossa, como você é chata! Mas por outro lado não, eu acho que eu não sou tão chata assim, ou eu tenho que ser chata...a necessidade dessa chatice da minha profissão, eu lido com pessoas, com vidas, então eu não posso, eu não me sinto relax...”

*“...Às vezes eu me avalio também e acho que nem tanto, tinha que ser um pouco mais maleável, em alguns aspectos sim, em alguns aspectos não [...] pra explicar pra eles o porquê dessas nossas atitudes, porque pegar no pé [...] e às vezes é difícil que eles entendam porque tanta coisa [...] porque eles nos entendem de uma forma tão errada[...].”*

### **5.2.3 Categoria: O processo ensino-aprendizagem: planejamento, execução e avaliação**

Nesta categoria, abordaremos a percepção das professoras e da coordenadora sobre o processo ensino-aprendizagem, focalizadas no aluno, no professor e na instituição. Além disso, identificaremos as estratégias e os recursos de ensino que mais utilizaram nas aulas e que julgaram ser importantes para o aprendizado do aluno.

Neste estudo, perguntamos às professoras o que significava para elas atividade educativa (teórica, prática ou ambas) e neste aspecto obtivemos diversas respostas sobre o assunto, dentre elas que:

- atividade educativa é o caminho a percorrer para que ocorra o aprendizado;
- atividade educativa é o crescimento profissional com aumento de experiência e de troca;
- atividade educativa são atividades propostas para os alunos se envolverem com o momento que estão vivendo. Diversão e aprendizado;

- atividade educativa significa trabalhar as competências do aluno;
- atividade educativa é um conjunto. Teoria e prática.

Nesse sentido, as professoras têm a intenção de preparar o aluno com competência, flexibilidade, com conhecimentos, enfim, como se estivessem cumprindo com o PPP da Instituição. Percebemos que esse é o desejo delas, mas a realidade de ensino da sala de aula e fora dela é diferente, como pudemos identificar na categoria anterior, que relataram ficar em dúvida sobre a efetividade e sucesso dos seus modos de ensinar.

Assim, temos:

P2: “ *...formar um profissional técnico de enfermagem, competente para o mercado de trabalho, que tenha condições realmente de exercer a função de técnico de enfermagem, que tenha o conhecimento necessário pra exercer essa profissão.”*

P3: “ *... eu penso que o aluno ao concluir, já profissional, tenha pelo menos, que ele tenha memória, consiga passar alguma coisa de bom, vamos dizer que a gente passe 100% para pegar 80%; que ele tenha um bom relacionamento interpessoal, senso crítico, iniciativa, flexibilidade, capacidade de observação, raciocínio lógico e aí por fora, mais ou menos o que a gente costuma passar, a expectativa que ele tenha como profissional.”*

P4: “ ...olha, a gente espera que o aluno saia com as competências desenvolvidas...”

No que concerne às expectativas como docentes do ensino profissional permanece o foco das respostas voltado para o aluno, o perfil e competências que ele deve demonstrar no ambiente de trabalho, ou seja, expectativa de formar um aluno que satisfaça às exigências do mercado e assim fazer jus à Legislação vigente.

Sobre a percepção das professoras ainda sobre o processo ensino-aprendizagem, P2 e P5, destacam que o nível de escolaridade dos alunos e a falta de seleção para o curso influenciam nesse processo, como observamos a seguir:

*“ É um aspecto muito negativo que nós temos sentido no SENAC, é o nível de escolaridade dos alunos, que chega a ser angustiante não saber português, não saber matemática...”*

*“ Positivo, eu acho que um ponto positivo seria tipo assim, ... teria que ter uma prova, seleção de início de turma, porque tem alunos esforçados, trabalham pra pagar a mensalidade e chegam no final são reprovados,...mas infelizmente o limite dele não dava, eu acho que teria que ter uma prova seletiva pra ver se ele enquadra no perfil de uma equipe de enfermagem...”*

E a falta de interesse, sensibilidade, afeto, cognição e reflexão do aluno geram problemas também:

P 2: “ ... também a falta de interesse de alguns alunos, que, quando escolhem o curso de Técnico de Enfermagem, escolhem apenas como uma profissão do qual eu vou trabalhar para ganhar o meu dinheiro e não pensando na vocação, no cuidar, no cuidar do ser humano, no saber cuidar direito...pro mercado; porque eu sei que o mercado ta precisando, então eu vou fazer isso porque desempregado eu não vou ficar. Estou estudando pra me manter financeiramente e só.”

“... parece que nos tempos antigos da enfermagem era por vocação mesmo... fico até meio angustiada quando eu vejo a qualidade de alguns alunos que estão apenas procurando por uma profissão. E ainda não tem aquele dom, aquela vocação realmente, pra exercer, falta o idealismo.”

P3: “... as vezes a gente acha que eles não estão com o pé no chão, parece que eles não sabem aonde eles estão...”

P4: “... quanto aos aspectos positivos. os alunos que já estão cursando o Técnico de Enfermagem, em dois anos eles já se formam como auxiliares e já começam a trabalhar e isso é um bom retorno pra gente que ta lá administrando essas aulas, que já conseguem ver que estão no mercado de trabalho.”

Primeiramente, vamos situar o aluno ou educando no seu papel. Ele é um

sujeito ativo, membro da sociedade e procura por novos conhecimentos, busca adquirir novas habilidades e modos de agir. É para isso que busca a escola.

O mundo externo faz com que o indivíduo mantenha o que já aprendeu, o que carrega consigo aprendido, sua história, e ao mesmo tempo busque novas experiências, novos desafios, incorporando o novo ao velho.

O aluno precisa do professor para fazer a mediação e reformular sua cultura. É um sujeito com capacidade de avanço e crescimento. Mas, ao mesmo tempo, o professor tem que ter a consciência de que o educando é um sujeito como ele, com seus condicionantes econômicos, culturais, afetivos, políticos e deve considerar isso no seu trabalho adequado ao aluno.

Então, quando notamos na fala das professoras que o aluno não sabe português, não sabe matemática, há que se contextualizar esse aluno. Talvez a Instituição devesse incluir no Plano de Aula do Curso Técnico de Enfermagem as disciplinas de Português e Matemática, uma vez que os alunos têm deficiências nessas matérias que são de suma importância para a profissão. Em relação ao processo seletivo para entrada dos alunos no curso técnico, talvez essa seja uma forma de exclusão do ensino, mais fácil do que adaptar o Plano de Curso à realidade brasileira educacional.

Sabemos que há um caos no ensino público brasileiro, que não prepara o indivíduo o suficiente para avançar em seus estudos, seja no nível profissional, seja no superior.

Os docentes, por vezes, utilizam o modo tradicional de ensinar, mas na prática, não se cobram se realmente esse tipo de ensino faz com que o aluno saia apto e aprenda. Apresentam momentos de angústia por não conseguirem uma aprendizagem equânime na sala de aula, suspeitando que a vivência que o aluno

traz do ensino anterior (fundamental e médio) seja falho, fazendo com que o aluno acostume a não pensar, a não entender os reais motivos dessa profissão enfermagem. Ao mesmo tempo em que não são flexíveis com eles na sala de aula, não entendem porque o aluno não aprende.

A coordenadora do Curso atribui falhas às docentes que não têm licenciatura, exigência específica da Legislação do Ensino Técnico Profissional e também para o cotidiano escolar. Com isso, julga ser um pouco difícil resolver assuntos burocráticos (preencher o diário de classe, realizar um plano de aula, colocar os objetivos no plano de aula), os quais essas professoras não sabem fazer, além da falta de didática também como algo fundamental na sua percepção, para a prática docente e para o processo ensino-aprendizagem:

*“... Ele sabe a técnica; ele não sabe passar a técnica. Ele tem essa dificuldade [...] É um bom profissional tecnicamente, mas ele não tem a didática que o aluno gostaria...”*

Quando perguntamos às professoras quais estratégias e recursos de ensino mais utilizavam nas aulas e que permitiam avaliar o desenvolvimento dos alunos, obtivemos com unanimidade respostas como aula expositiva, multimídia, quadro negro e giz, retroprojetor e por último estudo em grupo. Vejamos a seguir:

P1: “ *Eu utilizo muito a aula expositiva, uso bastante multimídia...”*

P2: “ *Eu utilizo aula expositiva, estudo em grupo, seminário, né,*



e os recursos, quadro, giz, é, o datashow, o flipchart, o retroprojektor, vídeos educativos e filmes...”

P3: “Aulas expositivas, filmes, multimídia às vezes, né, porque eu não dou muita aula teórica e vídeos educativos.”

P4: “A gente começa sempre com uma aula expositiva [ ...] dentro dessas estratégias de ensino, nós temos os recursos né, que são quadro, giz, multimídia, é, retroprojektor [ ...] É, multimídia, seminários, é, quadro e giz e filmes.”

P5: “Eu uso o multimídia, porque o multimídia e, em algumas aulas pode ta proporcionando a foto, né, a imagem, que talvez pra eles ta memorizando se torna mais fácil e trabalho de grupo ou seminário ou perguntas, jogo perguntas e mando eles responderem individual”.

São respostas que nos permitem avaliar como está enraizado o ensino tradicional, com meios cansativos e ultrapassados de transmitir os conhecimentos, ou melhor, de gerá-los e conseqüentemente, o processo de aprendizagem recebe um caminho com um fim em si mesmo.

Em termos gerais, é um ensino caracterizado por se preocupar com a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações do que com a formação do pensamento reflexivo.

Segundo Mizukami (1986), a metodologia do ensino tradicional se baseia mais freqüentemente na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe. Isso tem como conseqüência a aprendizagem; aprendizagem esta que não requer maiores fundamentos científicos, deixando os alunos à marginalização do saber.

Ainda em relação à mesma pergunta, não obtivemos respostas se essas estratégias e recursos de ensino promovem o melhor desenvolvimento do aluno, pela maioria das professoras.

Há que se promover uma mudança urgente no campo da educação, com a construção de uma “nova escola”, apontada por Paulo Freire, como uma “escola com outra cara, mais alegre, fraterna e democrática”, uma escola com outro espírito, estendida com uma educação para todos, com alto grau de desenvolvimento, para não se condenar o Brasil, definitivamente, ao subdesenvolvimento (GADOTTI, 2000).

Concomitantemente o que vemos então, é o ensino tradicional de forma unânime, inclusive nos seus dispositivos de aprendizagem, como a aula expositiva e recursos audiovisuais.

O professor acredita que precisa se apoiar nesses recursos para promover um caminho para a aprendizagem do aluno.

Não vamos aqui desfavorecer totalmente o mérito desses recursos, pois sabemos que quase todo o professor do ensino brasileiro lança mão deles em suas aulas, na medida em que lhe são oferecidos pela instituição.

Essa é uma reivindicação também do aluno, que para fixar o conteúdo, exige o “livro didático”, além dos outros recursos.

Segundo Luckesi (1994), “o que está escrito é verdadeiro” e dessa forma acostumamos a isso de modo que perdemos a capacidade de duvidar do que está

escrito.

Não podemos nos basear somente no que está escrito e devemos utilizar o material da instituição, sejam livros ou outros materiais de forma crítica, ultrapassando os próprios limites deles.

Há necessidade de estudar que procedimentos e que atividades possibilitarão, da melhor forma, que nossos alunos atinjam o objetivo de aprender o melhor possível daquilo que estamos pretendendo ensinar.

Mais uma vez, vemos o senso comum do costume imperar nas questões metodológicas do ensino.

De fato, no planejamento da aula é que estaria o momento decisivo sobre o que fazer; um momento de definição política e científica da ação pedagógica (LUCKESI, 1994).

O “senso comum” é uma configuração espontânea, fragmentária e acrítica do pensamento e do entendimento (LUCKESI, 1994).

O conhecimento, aquele que desvenda e ilumina a realidade, fornece aos alunos um poder de compreensão e ação mais efetivo do que daqueles que não detém esse conhecimento. Assim, à medida que esse patamar de compreensão é alcançado pela grande massa de pessoas, ele se traduz em um potencial de crítica e de mudança. As pessoas pensarão e conseqüentemente agirão de modo reflexivo.

Todavia, o senso comum interessa à situação conservadora da sociedade em que vivemos, que não possibilita o surgimento de uma massa crítica de seres humanos pensantes e ativos na sociedade. Isso também traduz uma política de educação formulada para o Brasil, dotada de uma lógica seletiva, baseada no pressuposto de que a sociedade do conhecimento é para poucos.

Por isso é preciso refletir e ultrapassar os limites do senso comum como

entendimento e como orientação para a nossa prática.

O ensino tradicional predomina na prática educacional do grupo estudado, pois, na essência, o professor que sabe e que detém as informações transmite o conhecimento e as informações aos alunos que ainda não sabem. O conhecimento, grande parte das vezes provém do professor ou do livro e raramente é redescoberto ou recriado pelo aluno, continuando, portanto, desvinculado de suas necessidades e interesses.

Pois habituados a um ensino do tipo transmissivo, não familiarizados com a prática da integração dos conhecimentos e não imbuídos de uma cultura participativa, o aluno dificilmente se enquadra ao espírito construtivo que se pretende.

Isso é encontrado na filosofia de Henry Giroux (1997), a respeito da massificação das informações. Notamos que a cultura adquirida caminha conforme as mudanças da sociedade, então ela se torna fruto da sociedade e não controladora da mesma. Sendo assim, a sociedade com características do consumo desenfreado, trabalho parcelado e informações de acesso fáceis (como a televisão, o rádio), colocam o indivíduo como mero expectador, podendo seu exercício diário de pensar, tornando-se mais fácil assistir a alguma coisa pacificamente do que pensar e criticar, e com isso praticar a cidadania e a democracia. Então é a massificação das informações.

O mesmo não ocorre com a literatura, onde percebemos um número muito inferior de adeptos. Para a leitura, necessita-se de certos requisitos como atenção, concentração e pensar. Quando o indivíduo lê, ele consegue raciocinar, pensar e criticar sobre o que leu e opinar mais facilmente do que quando mero expectador. Por isso, nossa sociedade é acultural para a literatura. E essa tendência

vem crescendo cada vez mais na escola, nos cursos técnicos e nas universidades. Dessa forma, o professor deve repensar o modo de mostrar ao aluno o acesso à informação.

O ato transformador de uma educação mais reflexiva deve iniciar no período de Planejamento.

Segundo Luckesi (1994), os elementos para uma didática incluem planejamento, execução da ação planejada e avaliação da ação executada.

Dessa forma, todos os princípios que tivemos oportunidade de definir como pressupostos de nossa ação devem estar centrados num processo de aprendizagem democrática, que conduza à competência nos conhecimentos já estabelecidos e na capacidade crítica de produzir novos entendimentos.

Mas é no momento da aula, quando a atividade se reinicia, que o professor deve atentar para o mecanismo da ação-reflexão. Ele deve ter consciência dos objetivos da aula e aonde se quer chegar. Assim, não deve dispor do espontaneísmo apenas. Então, como afirma Luckesi (1994), o mecanismo ação-reflexão garantirá, ao professor, uma forma metodológica, racional e dinâmica, para a criação de um corpo de conhecimentos próprios e originais, independentes e inovadores, situados e não-restritivos. Conhecimentos que lhe possibilitarão, se o desejar, a condução mais adequada de uma ação politicamente definida.

Talvez aí esteja o cerne de todo mal que conduz a prática de ensino. O professor ao planejar, imita o já existente, e isso acontece por múltiplos fatores como: falta de vontade para planejar; salários desajustados, dupla jornada de trabalho, falta de estímulo da instituição para que ocorra essa etapa, enfim, diversos fatores que induzem a pouca qualidade da aula, à insuficientes discussões e pequeno conhecimento gerado, como mostra o relato a seguir:

P 5: “ ... *Eu tenho que preparar aula, eu acho que a empresa, a instituição teria que dar um tempo pra nós prepararmos essa aula, né, receber financeiramente; assim, eu tenho que preparar essa aula na minha residência, em horário tudo corrido, eu não tenho tempo suficiente pra preparar aula. Então, infelizmente a gente prepara uma aula meio corrida, né, então eu acho que teria que ter um tempo pra nós docentes prepararmos essa aula.[...] É tipo assim, pra começar, eu sou mãe, eu sou esposa e sou enfermeira das 7:00 às 16:00 horas e as 19:00 eu tenho que estar no SENAC. Então eu tenho 3 horas diárias para ser mãe, para ser esposa e para preparar aula.*”

Santos (2005) reforçou em seu trabalho, no sentido da formação de pessoal de nível médio para atuar na área da saúde, como algo extremamente preocupante e desafiador, referindo que o enfermeiro-docente possui algumas características e peculiaridades que denotam trabalhar dos aspectos humanísticos aos específicos (técnicos) da profissão, atrelado ainda à transformação de um adolescente ou adulto leigo em um profissional (maduro e competente).

Para a autora, a avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, pois refere-se a um processo contínuo com vistas aos objetivos propostos. É um instrumento de *feedback* para o aluno e o professor.

A avaliação deve servir como alavanca à emancipação das pessoas e não à sua punição. Tem sido autoritária exatamente porque se tem dado de forma desvinculada dos conteúdos pedagógicos.

Para Morin (2000), o rendimento do aluno depende muito das condições institucionais e do PPP da escola.

Em relação a avaliação, P5 revela que o professor tem uma escala com três menções: ótimo, suficiente e insuficiente. Ou seja, no entendimento dessa professora, ou o aluno é muito bom (ótimo) ou não, ele é apenas suficiente nas competências aprendidas; ou ainda é péssimo (insuficiente). Notamos que a questão da nota foi algo imposto pela Instituição, retirando o conceito BOM do aluno.

Nesse ponto destacam-se duas vertentes: uma forma de classificação que enseja no aluno o hábito de estudar mais para tirar o ótimo; por outro lado, em relação à incerteza da professora em saber julgar o aluno, ela deverá se desprender também da nota e atentar para outras formas de avaliação mais importantes como a participação do aluno nos assuntos em sala de aula, a discussão dos temas da enfermagem, a capacidade crítico-reflexiva do mesmo, além da iniciativa em contextualizá-lo na realidade da sociedade:

*P5: “[...] em relação às menções eu não concordo que tirou a nota média, não existe o médio, seria o suficiente [...] ou é de menos ou é de mais, então não tem aquele meio termo. Então o aluno vai com B ou com I. Então quando a gente vai tirar a média, tipo assim, três bons e dois insuficientes, qual é a média? Eu não sei se é B + ou um B – [...]”.*

Observamos que isto foi imposto pela Instituição sem ter a participação de quem ensina e avalia – o professor. O PPP, neste caso, não engloba o professor em seus ideais de formação.

Esse tipo de avaliação é assumido como classificatória, constituída de uma pedagogia autoritária e conservadora. É a classificação por conceitos. É uma avaliação antidemocrática que impede o processo de crescimento para a liberdade e autonomia.

E quando o aluno não atinge as competências e ocorre a reprova, P4 apresenta uma visão positiva sobre isso:

*“[...] quando algum aluno, ele não consegue é, terminar o curso e pára, acha que não é mais aquilo que ele quer fazer e no entanto não é por causa de uma reprova que você vai abandonar o curso [...] Ele tem que rever as competências que ele não conseguiu fazer.”*

Ainda em relação ao processo ensino-aprendizagem, P1 relata que o aluno deva ter um perfil diferenciado das demais escolas técnicas, como afirma: *“Que ele seja um aluno diferenciado das outras escolas[...] que o meu aluno seja um profissional diferente[...]”*.

Portanto, para a formação profissional há que se considerar tanto o professor quanto o aluno, pois ambos são importantes no processo ensino-aprendizagem. Há a necessidade de se buscar formas inovadoras de ensinar, privilegiando a melhoria da qualidade do ensino, e conseqüentemente, do cuidado em enfermagem.



## *6 CONSIDERAÇÕES FINAIS*

---

A finalização deste estudo representou uma conquista pessoal e profissional, pois nos permitiu refletir mais amplamente sobre o cenário educacional do Ensino Profissional Técnico em Enfermagem.

Além do desejo de reafirmar sensações e idéias sentidas antes do estudo, esse nos proporcionou um aprendizado único e prazeroso, abrindo novos caminhos, reflexões e descobertas para questionamentos que refletiam em nossa prática docente.

Assim, durante a realização da pesquisa, pudemos comprovar, através das situações vivenciadas e relatadas pelas professoras e pela coordenadora, o momento que estamos vivendo na educação profissional, com suas dificuldades, anseios e concepções do processo ensino-aprendizagem, construídas por elas.

De acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa, identificamos que o perfil dos professores era de 100% do sexo feminino, com 60% acima de 40 anos e com mais de 20 anos de formação; 80% são provenientes de faculdades particulares e com especialização; 20% não apresentavam titulação e 40% eram licenciadas. Revelaram ter uma variação entre dois a seis anos na docência e três a vinte e cinco anos na assistência.

Em relação ao nível de atualização das docentes, verificamos que ocorre a busca pelo conhecimento para atualizar-se, para fins pessoais, e a busca para informar o aluno, através de livros, Internet, cursos, congressos e cursos de pós-graduação.

Identificamos também que as professoras se utilizavam de recursos e estratégias de ensino voltadas para uma metodologia tradicional, com o uso de quadro negro e giz, aparelho multimídia, aula expositiva, enfim, recursos que proporcionavam um aprendizado mais vertical do que horizontal, ocorrendo alguma

incerteza, por parte delas, na efetividade de suas práticas de ensino, gerando questionamentos e dúvidas sobre os modos de ensinar.

Com isso, o processo ensino-aprendizagem tornou-se fragilizado, muitas vezes, pela falta de planejamento real do professor.

A coordenadora do curso relatou vários questionamentos que estão imbuídos à prática pedagógica das docentes, englobando a formação do professor (sem licenciatura), o fato da instituição oferecer a contratação e não mais o sistema da carta-convite, facilitando o seu trabalho e o das docentes; e o Projeto Político Pedagógico um pouco desarticulado, de modo a afetar o processo ensino-aprendizagem.

Percebemos que é necessária a capacitação dos professores, em cursos de Licenciatura e Pós-graduação para que possam contribuir para o desenvolvimento do estudante como um ator social, capaz de provocar mudanças.

Deve haver o planejamento das ações em sala de aula, utilizando-se do plano de aula como instrumento, não para ser seguido à risca, mas sim, como meio de praticar uma pedagogia diferenciada, fazendo pontes entre o saber científico e a realidade do estudante, fazendo articulação entre teoria e prática, enfocando concepções político-pedagógicas que facilitem o processo de ensinar, de modo crítico e contextualizado.

Este estudo também proporcionou o contato com fatos reais da história do ensino técnico profissional no Brasil, na sua dimensão cultural, econômica, política e social, permitindo-nos o entendimento das suas conseqüências atuais e futuras. Para isso, tivemos que lançar mão constantemente de reflexões que ajudem a melhorar este momento.

Observamos também, neste estudo, a importância do elo entre professor,

aluno e instituição, para a realização da atividade educativa, favorecendo um constante movimento de avaliar e reavaliar as atitudes, adequando e readequando sempre a ação, na tentativa de possibilitar um movimento reflexivo na sala de aula e fora dela.

Enfatizamos, mais uma vez, a grande necessidade de reconstruirmos a pedagogia existente, sendo o papel do docente de suma importância para isso.

É preciso, no entanto, que o docente esteja aberto às mudanças, que reflita sobre essa ação para o processo formativo.

Acreditamos que ao evidenciarmos a realidade vivenciada pelas professoras e pela coordenadora em suas práticas educativas, contribuímos no sentido de auxiliá-las no exercício reflexivo. E só a reflexão pode nos dar a consciência para a mudança.

Assim, cremos que seja possível apontar caminhos que privilegiem a formação profissional do técnico de enfermagem e da situação da própria prática educativa na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Enfermagem.

Para isso, seriam necessários os envolvimento de alguns elementos que consideramos de vital importância para uma educação efetiva, dentre eles: a) a reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos, com a participação de todos os atores envolvidos (professores, alunos, comunidade), através das vivências relatadas por eles, para melhorar o entrelaçamento dos saberes; b) a expansão da formação do professor, através da Licenciatura e Pós-Graduação, pois, assim terá contato com diferentes referenciais metodológicos, podendo conhecer melhor ou repensar sua prática pedagógica, favorecendo, por fim, a construção de uma escola diferente, de um ensino mais democrático e atualizado, cujo principal objetivo é inserir o indivíduo no mercado de trabalho, sem deixar de ensinar os valores de real importância, como os voltados para a cidadania, nosso objetivo maior.

*7 REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS*

---

**Referências Bibliográficas\***

ALMEIDA, G. **O professor que não ensina**.1986.157f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais.São Paulo: Simmus, 1986.v.26

BASSINELLO, G.A.H. **Perfil dos professores de ensino médio profissionalizante de enfermagem na região de Piracicaba**. 2002. Dissertação (Mestrado) apresentada à Universidade Estadual de Campinas UNICAMP. Campinas, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: introdução à teoria e aos métodos. Lisboa-Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. **PROFAE**: educação profissional em saúde e cidadania. Janete Lima de Castro (organizadora) Brasília: Brasil, Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Portaria nº 399, de 22 de Fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 fev.2006.

BRASIL, **Ministério da Educação e Cultura**. 01 de jul 2007. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 02 jul 2007.

CASTRO, J.L. **Izabel dos Santos**: a arte e a paixão de aprender fazendo / Janete Lima de Castro, José Paranaguá de Santana, Roberto Passos Nogueira. – Natal (RN): Observatório RH NESC/UFRN, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5.ed. São Paulo:Cortez, 2001.

COFEn 17 mar 2007. Disponível em <<http://www.portalcofen.com.br/2007>.Acesso em: 17 mar.2007.

CONSOLARO, A. **O “Ser” Professor**: arte e ciência no ensinar e aprender. 2.ed. Maringá:Dental Press International, 2000.

COSTA, F.N.A. **Visitando a prática pedagógica do enfermeiro professor**. São Carlos,SP; 2003.

DIDÁTICO. In: MINIDICIONÁRIO Aurélio. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1985. p.163.

DOM. In: MINIDICIONÁRIO Aurélio. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1985.p.169.

---

\* De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de janeiro, 2002.

EBSUI, C.T.N. **A identidade profissional do enfermeiro professor do ensino técnico de enfermagem**. 2004, 190f. Dissertação (Mestrado). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto, 2004 .

FAUSTINO, R.L; MORAES, M.J.B; OLIVEIRA, M.A.C.; EGRY, E.Y. Caminhos da Formação de Enfermagem: continuidade ou ruptura?. **Revista Brasileira de Enfermagem-REBEn, Associação Brasileira de Enfermagem**. v.56, n.4, p.343-346, jul/ago.2003.

FERNANDES, J.V. **Saberes, competências, valores e afetos necessários ao bom desempenho profissional do/a professor/ a**. Lisboa: Plátano, 2001.

FEUERWERKER, Laura. **Modelos tecnoassistenciais em saúde: nada é indiferente no processo de luta para a consolidação do SUS**. **INTERFACE ( BOTUCATU)**, Botucatu, v.9,n.18,2005. Disponível em <<http://www.scielo.br>. Acesso em 08 Jul 2007. Pré-publicação.

FORMAÇÃO. Brasília: Ministério da Saúde; **PROFAE**, v.3, n. 7, jan/abr. 2003. 126p.

**1º Fórum Nacional do Profae: construindo uma política de formação em saúde**, 9 a 11 de dezembro de 2002: relatório geral / Ministério da Saúde; relatório geral: Janete Lima de Castro (coordenadora), Maria Inês Martins, Rosana Lúcia Alves de Vilar. – Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

FRIAS, M.A.E. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem: seu significado para o aluno de ensino médio de enfermagem**. 2004.101f. Dissertação (Mestrado) Escola de Enfermagem–Universidade de São Paulo. São Paulo: M.AE. Frias, 2001.

GADOTTI, M. et.al. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIL, A.C. **Metodologia do ensino superior**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KEMP, J.E. **Planejamento de ensino: um plano para desenvolvimento de unidades e cursos**. Trad. Maria João Pereira Cabral. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

LIMA, M.A.D.S. Ensino de enfermagem: retrospectiva, situação atual e perspectivas. **Rev. Bras. Enfermagem**. Brasília, v.47, n.3, p.270-277, jul/set.1994.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**.

São Paulo: EPU. 1986.

MANFREDI, S.M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, M.C.S.(Org) et.al.; DESLANDES, S.F.; CRUZ, O.N.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**.3.ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1994. 269p.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986 (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MORIN, E. **Os sete saberes necesarios à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NARCHI, N.Z. **Cursos técnicos de enfermagem: avaliação da estrutura escolar, da operacionalização curricular e da disciplina materno-infantil**. 1994.170 f. Dissertação (Mestrado ) – Escola de Enfermagem, USP, SP, 1994.

OGUISSO, T. Considerações sobre a legislação do ensino e do exercício do técnico de enfermagem e do auxiliar de enfermagem. **Rev. Bras. Enfermagem**. Brasília, v.30, n.13, p. 168-174, 1977

PAQUAY, L. et. al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. – 2.ed. rev - Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S.G. et. al. ( Org. ). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, L.H.P. **Vivendo em Constante Conflito: o significado da prática docente no Ensino Médio de Enfermagem**. 1997. 127 f. (Dissertação) Mestrado. EERP, USP, RP, 1997.

SANTOS, L.H.P. **Estratégias e avaliação no processo ensino-aprendizagem e a postura do professor na educação profissional em enfermagem**. 2005. 139f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto, 2005.

SANTOS, L.H.P; BUENO, S.M.V. **Refletindo sobre alguns aspectos didático-pedagógicos da educação em enfermagem**. In: Fórum Mineiro de Enfermagem, 5.,2006, Uberlândia. Novas Perspectivas no cuidado da saúde da família e da comunidade: anais. Uberlândia, MG: UFU, 2006.p.87-96.

SANTOS, S.S.C. Currículos de enfermagem do Brasil e as diretrizes: novas



perspectivas. **Rev. Bras. Enfermagem**. Brasília, v.56, n.4, p.361-364, jul/ago.2003

SELLTIZ, C. et. al. Métodos de pesquisa das relações sociais. São Paulo: **EPU**, 1965.

SORDI, M.R.L.; BOMER, E.; ALVES, F.P. Formação cidadã em enfermagem: mito ou possibilidade utópica? **Rev. Bras. de Enfermagem**. Brasília, v.52, n.3, p.391-400, jul/set.1999.

SUDAN, L.C.P. **Práticas educativas aos trabalhadores de saúde: vivência de estudantes de enfermagem**. 2005, 116f. Dissertação (Mestrado). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto, 2005.

VALLS, E. **Os procedimentos educacionais: aprendizagem, ensino e avaliação**. Trad. Juan Acúna. – Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

VALSECCHI, E.A.S.S. **O desenvolvimento da disciplina de Fundamentos de Enfermagem nas escolas públicas do Estado do Paraná**. 2004.196f. Tese (Doutorado) Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto, 2004.

VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (ORGS). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas-SP: Papirus, 2001 – (Coleção Magistério : Formação e Trabalho Pedagógico).

VILELA, E.M. **Interdisciplinaridade no ensino de graduação em enfermagem: um estudo de caso**.2002.160f. Tese (Doutorado) Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto, 2002.

VOCAÇÃO. In: MINIDICIONÁRIO Aurélio. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1985.p.500.

# *APÊNDICES*

---

---

## APÊNDICE A - Instrumento de Coleta de Dados

Professores responsáveis pelo ensino teórico e prático.

**Dados de identificação**

Idade \_\_\_\_\_ anos.

Sexo: M ( ) F ( )

Ano e Instituição que concluiu o Curso de Enfermagem

\_\_\_\_\_

Quais titulações você possui? Especifique.

( ) Não tenho

( ) Outra graduação

( ) Especialização Área : \_\_\_\_\_

( ) Licenciatura Área: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado Área: \_\_\_\_\_

( ) Doutorado Área : \_\_\_\_\_

Experiência na assistência: Sim ( ) Não ( )

Quanto tempo: \_\_\_\_\_

Experiência no ensino: Sim ( ) Não ( )

Quanto tempo: \_\_\_\_\_

Exerce outra atividade fora desta instituição?

( ) Sim ( ) Não Qual(is) \_\_\_\_\_

Razão ( motivo) do interesse pelo ensino : \_\_\_\_\_

Qual o tipo de vínculo com a instituição?

( ) Por disciplina, sem vínculo empregatício

( ) Outro. Qual : \_\_\_\_\_

### Questões Norteadoras

- 1- Você conhece o Projeto Político Pedagógico do curso onde atua como professor ( a)? Quais as bases que sustentam este Projeto Político Pedagógico?
- 2- Como se mantém atualizado(a) para desenvolver a docência?
- 3- Que estratégias e recursos de ensino\* mais utiliza nas suas aulas que proporcionam avaliar o desenvolvimento dos alunos?
- 4- O que significa para você atividade educativa ( teórica, prática ou ambas) ?
- 5- Que ações docentes julga relevantes e que contribuem para o desenvolvimento de competências do enfermeiro professor?

- 
- 6- Quais suas expectativas enquanto docente de ensino profissionalizante, na área de enfermagem?
  
  - 7- Quais os aspectos que você considera positivos no desenvolvimento de suas atividades enquanto professor(a) de ensino Técnico de Enfermagem?
  
  - 8- Quais os aspectos que você considera negativos no desenvolvimento de suas atividades enquanto professor (a) de ensino Técnico de Enfermagem?
  
  - 9- Algum comentário que julga necessário.

\* Estratégias de ensino: aula expositiva, estudo em grupo, seminário, dramatização, problematização, mesa redonda, debate, temas livres, pesquisa bibliográfica.

Recursos de ensino: quadro e giz ou pincel, multimídia (data show), aparelho retroprojeter, vídeos educativos, flip-chart, slides, filmes.

## APÊNDICE B - Instrumento de Coleta de Dados

Coordenador(a) do Curso de Habilitação Profissional de Técnico de Enfermagem

### Dados de Identificação

Data da implantação deste curso nesta escola: \_\_\_\_\_

Data da última reformulação do Plano de Curso do seu Curso: \_\_\_\_\_

Nº de turmas \_\_\_\_\_ n ° de professores \_\_\_\_\_

Nº de alunos/ turma \_\_\_\_\_ n ° total de alunos em curso \_\_\_\_\_

Carga horária do curso \_\_\_\_\_ Vínculo do curso \_\_\_\_\_

### Questões Norteadoras

- 1- Considerando a função que exerce neste curso, qual sua opinião sobre a Proposta Pedagógica do curso Técnico de Enfermagem? Este projeto tem se mostrado adequado para a formação de um profissional crítico e reflexivo, inserido no mercado de trabalho em saúde?

- 2 - Em relação aos docentes, que atuam no Curso Técnico de Enfermagem, como se dá a dinâmica de contratação, escolha e indicação dos mesmos para ministrar aulas teóricas, teórico-práticas e estágio supervisionado?
- 3 - Como você percebe a prática pedagógica dos docentes deste curso?

## APENDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) professor (a),

Estamos realizando um estudo intitulado “**A prática educativa no Ensino Técnico – Profissionalizante de Enfermagem: estudo em uma escola privada do interior paulista**” que tem por objetivos: caracterizar o perfil sócio-demográfico dos professores enfermeiros que atuam no ensino médio técnico-profissionalizante de uma escola privada do interior paulista; caracterizar a opinião do (a) coordenador (a) do curso quanto ao desenvolvimento do mesmo; identificar os métodos e as estratégias de ensino utilizadas na formação de auxiliares e técnicos de enfermagem.; caracterizar as percepções dos enfermeiros professores quanto ao próprio preparo pedagógico e formas de avaliar a evolução discente e caracterizar a opinião do(a) coordenador(a) quanto à prática pedagógica dos docentes do curso.

Assim, gostaríamos de solicitar sua colaboração através do fornecimento de informações relativas ao fato. A entrevista será gravada e posteriormente transcrita na íntegra todas as informações obtidas, a fim de serem analisadas. Não estão previstas despesas e nem mesmo gratificação dos participantes.

Assegurado-lhe o anonimato de sua identificação pessoal, da instituição em que trabalha e resguardado qualquer interferência na sua vida profissional.

Eu, \_\_\_\_\_carteira de identidade número:\_\_\_\_\_ concordo em participar da pesquisa desenvolvida por Ornella Padovani e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Suely Nogueira intitulada: “A prática educativa no Ensino Técnico Profissionalizante de Enfermagem: estudo em uma escola privada do interior paulista”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação- nível Mestrado da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP .



Estou ciente que:

1. a minha participação no estudo consistirá em fornecer dados através de entrevista ,que visa obter subsídios para analisar as questões relacionadas ao perfil dos professores de uma escola privada do interior paulista;
2. os resultados da pesquisa destinar-se-ão à elaboração de trabalho de caráter científico e publicação;
3. será garantido o sigilo e o anonimato dos informantes, bem como de sua instituição de origem;
4. terei direito a informações e esclarecimentos adicionais diante de qualquer dúvida que por ventura venha a apresentar;
5. a qualquer momento poderei retirar o consentimento sobre a minha participação na pesquisa, sem que isto acarrete nenhum dano pessoal e/ou profissional para mim ou para a instituição a qual estou vinculada.

A minha assinatura a seguir está em concordância com as exigências da Resolução 196/96 que regulamenta a realização de pesquisa entre seres humanos e representa o meu aceite em participar da pesquisa.

Nome do participante \_\_\_\_\_ Ass \_\_\_\_\_

Nome da pesquisadora \_\_\_\_\_ Ass \_\_\_\_\_

Em caso de dúvidas, esclarecer com a pesquisadora Ornella Padovani, sito à Rua Rui Barbosa, 660–Centro fone: (16) 3246.1405 ou (16) 3275.1176

Data:     /     /2006.

## APENDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) coordenador (a) ,

Estamos realizando um estudo intitulado “ A prática educativa no Ensino Técnico Profissionalizante de Enfermagem: estudo em uma escola privada do interior paulista” que tem por objetivos : caracterizar o perfil sócio-demográfico dos professores enfermeiros que atuam no ensino médio técnico-profissionalizante de uma escola privada do interior paulista; caracterizar a opinião do (a) coordenador (a) do curso quanto ao desenvolvimento do mesmo; identificar os métodos e as estratégias de ensino utilizadas na formação de auxiliares e técnicos de enfermagem.; caracterizar as percepções dos enfermeiros professores quanto ao próprio preparo pedagógico e formas de avaliar a evolução discente e caracterizar a opinião do(a) coordenador(a) quanto à prática pedagógica dos docentes do curso.

Assim, gostaríamos de solicitar sua colaboração através do fornecimento de informações relativas ao fato. A entrevista será gravada e posteriormente transcrita na íntegra todas as informações obtidas, a fim de serem analisadas. Não estão previstas despesas e nem mesmo gratificação dos participantes.

Assegurado-lhe o anonimato de sua identificação pessoal, da instituição em que trabalha e resguardado qualquer interferência na sua vida profissional.

Eu, \_\_\_\_\_carteira de identidade número:\_\_\_\_\_ concordo em participar da pesquisa desenvolvida por Ornella Padovani e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Suely Nogueira intitulada: “A prática educativa no Ensino Técnico Profissionalizante de Enfermagem: estudo em uma escola privada do interior paulista”, vinculada ao Programa de Pós-

Graduação- nível Mestrado da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP. Estou ciente que:

6. a minha participação no estudo consistirá em fornecer dados através de entrevista ,que visa obter subsídios para analisar as questões relacionadas ao perfil dos professores de uma escola privada do interior paulista;
7. os resultados da pesquisa destinar-se-ão à elaboração de trabalho de caráter científico e publicação;
8. será garantido o sigilo e o anonimato dos informantes, bem como de sua instituição de origem;
9. terei direito a informações e esclarecimentos adicionais diante de qualquer dúvida que por ventura venha a apresentar;
10. a qualquer momento poderei retirar o consentimento sobre a minha participação na pesquisa, sem que isto acarrete nenhum dano pessoal e/ou profissional para mim ou para a instituição a qual estou vinculada.

A minha assinatura a seguir está em concordância com as exigências da Resolução 196/96 que regulamenta a realização de pesquisa entre seres humanos e representa o meu aceite em participar da pesquisa.

Nome do participante \_\_\_\_\_ Ass \_\_\_\_\_

Nome da pesquisadora \_\_\_\_\_ Ass \_\_\_\_\_

Em caso de dúvidas, esclarecer com a pesquisadora Ornella Padovani, sito à Rua Rui Barbosa, 660 – Centro - fone: (16) 3246.1405 ou (16) 3275. 1176.

Data:        /        /2006.

*ANEXO*

---



**ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**CENTRO COLABORADOR DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE PARA**  
**O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EM ENFERMAGEM**

Avenida Bandeirantes, 3900 - Campus Universitário - Ribeirão Preto - CEP 14040-902 - São Paulo - Brasil  
FAX: 55 - 16 - 633-3271 / 55 - 16 - 630-2561 - TELEFONES: 55 - 16 - 633-0379 / 602-3382

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA EERP/USP**

Of.CEP-EERP/USP – 0133/2005

Ribeirão Preto, 6 de outubro de 2005

Prezada Senhora,

Comunicamos que o projeto de pesquisa, abaixo especificado, foi analisado e considerado **APROVADO** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, em sua **79ª Reunião Ordinária**, realizada em 28 de setembro de 2005.

**Protocolo:** nº 0586/2005

**Projeto:** A Prática Educativa no Ensino Técnico Profissionalizante de Enfermagem: Estudo em uma Escola Privada do Interior Paulista.

**Pesquisadores:** Maria Suely Nogueira (Orientadora)  
Ornella Padovani (Mestranda)

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,

  
**Prof.ª Dr.ª Cláudia Benedita dos Santos**  
Coordenadora do CEP-EERP/USP

Ilm.ª. Sr.ª.

**Prof.ª. Dra Maria Suely Nogueira (Orientadora)**  
Departamento de Enfermagem Geral e Especializada  
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP