# UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

# **NILTON CÉSAR GRANVILE**

Saberes dos Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem

> RIBEIRÃO PRETO 2015

### NILTON CÉSAR GRANVILE

### Saberes dos Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem

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

Linha de pesquisa: Educação em Saúde

Orientador: Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa

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

Granvile, Nilton César

Saberes dos Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem. Ribeirão Preto, 2015.

114 p.: il.; 30 cm

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

Orientador: Profa. Dra. Adriana Katia Correa

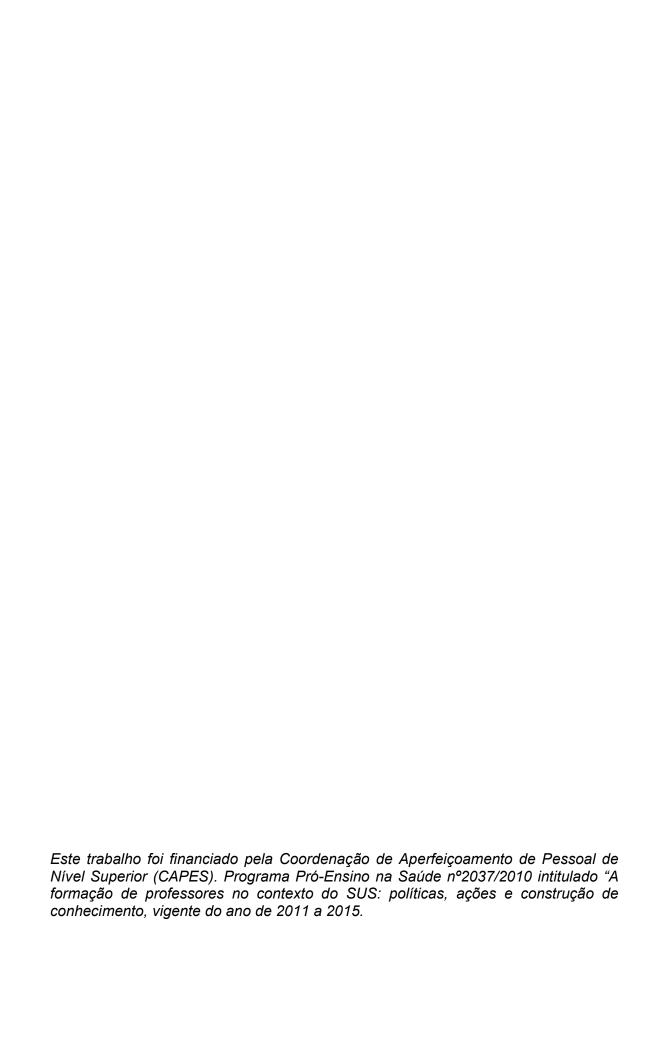
1. Educação Profissionalizante. 2. Educação em Saúde. 3. Docencia.

### GRANVILE, Nilton César

Saberes dos Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem

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

Aprovado em	/	1	
			Comissão Julgadora
Prof. Dr			
Prof. Dr			
Instituição:			
Prof. Dr			
Instituição:			



DEDICATÓRIA
A meus familiares (mãe, pai, irmãos e agregados), guerreiros na batalha pela sobrevivência,
incansáveis na construção de um mundo mais justo e de pessoas mais felizes.

# AGRADECIMENTOS

À **Deus**, por agraciar-me todos os dias com "Dom da Vida" e me amparar em todos os momentos, concedendo-me forças, direcionando os meus caminhos durante as incertezas e cuidando de tudo.

À professora **Dra. Adriana Katia Corrêa**, amiga, orientadora, sempre demonstrando carinho, compreensão, confiança e acreditando. Obrigado pela dedicação, pelo conhecimento construído e por compreender "meus limites", sua confiança me fez acreditar.

Às professoras: **Dra. Maria José Clapis** e **Dra. Maria Conceição Bernardo de Melo e Souza**, obrigado pelo carinho, amizade e respeito. Suas contribuições foram de grande auxilio as "senhoras" motivaram meu caminhar.

Aos meus amigos de graduação, enfermeiros/professores incansáveis na construção de um mundo melhor, em especial: Rita de Cássia; Amanda Pavinski; Jefferson; Camila Fagundes; Maria Aparecida; Michael, Kleber, Thaís, Bruna e Júlio Vanin.

Aos "novos" e "velhos" amigos do grupo Pró-Ensino: Neire; Ornella; Marcello; Enerche;
Ana Carolina; Ricardo; Yara; Runete; Carla; Silvia; Marina...

Aos diretores, coordenadores, professores e funcionários da Escola Técnica, local de desenvolvimento deste estudo, obrigado por aceitarem participar da concretização deste sonho.

Aos meus "alunos" pessoas que todos os dias me fazem (re)pensar na minha prática como enfermeiro e professor.

A todas as professoras das escolas por onde passei durante minha formação, em especial:
Aureluce, Lúcia, Paula, Denise, Silvana, Antônia, Ignez, Rita e Ingrid.

À todos os funcionários da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, em especial: **Velmara, Joselí, Lourdes, Maria Bernadete, Eliane, Edilaine, Flávia, Dona Nilva e Dona Augusta,**obrigados pelos momentos de descontração e "conversas".

Aos professores da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, em especial: Cinira, Alessandra, Helena, Ronildo, Marlene, Luciane, Fernanda Góes, Rosangela, Zezé Bistafa, Marta Angélica e Marta Cristiane, obrigado por contribuírem com a minha construção profissional

Aos amigos e irmãos da Renovação Carismática Católica: **Luciana, Mercedes, Daniela, Renato, Márcia, Dulce, Luiz, Rosa** e **Dona Luzia**, com quem sempre pude contar com as orações, elas foram de grande valia.



#### **RESUMO**

GRANVILE, N.C. Saberes dos professores da educação profissional técnica de **nível médio em enfermagem.** 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado)-Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

A docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem é uma das dimensões importantes a ser considerada na qualificação da formação de trabalhadores técnicos, no Brasil. Apesar disso, ela é marcada por fragilidade nos processos formativos, adversas condições de trabalho, incluindo, a precariedade. O objetivo deste estudo é descrever e analisar os saberes dos professores de uma escola privada de educação profissional em enfermagem, no município de Ribeirão Preto, considerando suas vivências na prática pedagógica, a partir de referencial de Tardif (2012). Estudo descritivo-exploratório, qualitativo. A técnica de coleta de dados utilizada foi entrevista semiestruturada com 13 professores, realizadas de novembro de 2014 a fevereiro de 2015. As entrevistas foram analisadas, sendo delineadas categorias de decodificação, a saber: Saberes pessoais dos professores; Saberes provenientes da formação escolar anterior; Saberes provenientes da formação profissional para o magistério, subdivididos em Saberes provenientes da formação profissional para o magistério construídos em cursos de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem e Saberes profissionais para o magistério, construídos nos cursos de especialização latu sensu e programas de capacitação docente; Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho dos professores; Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão envolvendo atuação nos serviços de saúde e na docência. Esses saberes, no exercício cotidiano do trabalho docente, são articulados e reconstruídos. Eles mostram significativamente as suas relações com a diversidade nas possibilidades de formação, dada a fragilidades das políticas de formação docente, bem como suas relações com as condições concretas de trabalho na educação profissional, sendo ainda significativa a concomitância da docência nessa modalidade de ensino com a prática profissional em serviços de saúde, o que também traz implicações para a conformação dos saberes da docência.

Palavras-chave: Educação Profissionalizante; Docência; Enfermagem.

#### **ABSTRACT**

GRANVILE, NC Knowledge of technical education teachers in nursing. 2015 Masters. Nursing School (EERP), University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

Teaching in technical education in nursing is one of the important aspects to be considered in the qualification of training technical workers in Brazil. Despite this, it is marked by fragility in the formative processes, adverse conditions of work, including the precariousness. The objective of this study is to describe and analyze the knowledges of teachers of a private school of technical education in nursing, in the city of Ribeirão Preto, considering their experiences in the pedagogical practice, from referential of Tardif (2012). This is a descriptive-exploratory study, qualitative. The data collection technique used was semi-structured interview with 13 teachers, carried out between November 2014 and February 2015. The interviews were analyzed, decoding categories are outlined as follows: Personal knowledge of teachers; Knowledge from the previous school education; Knowledge from professional training to teaching, subdivided in knowledge from technical training to the teaching built in courses of Bachelor's Degree with a teaching diploma in Nursing and technical knowledge for teaching, built in latu sensu courses in specialization level and teacher training programs. Knowledge from the educational programs and books used in the work of teachers; Knowledge from their own experience in the profession involving acting in health care and teaching. This knowledge, in the daily practice of teaching are articulated and rebuilt. They show significantly their relations with the diversity in the possibilities of training, given the weaknesses of policies of teacher training, and its relations with the concrete conditions of work in education, even with a significant concomitance of teaching in this type of education with professional practice in health services, which also has implications for the conformation of knowledges for teaching.

Keywords: Technical education; Teaching; Nursing.

#### RESUMEN

GRANVILE, N.C. Saberes de los profesores de la educación profesional técnica de nível médio en enfermería. 2015. 114 f. Disertación (Maestría) Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

La docencia en la educación profesional técnica de nível médio en enfermería es una de las dimensiones importantes a ser consideradas en la calificación de la formación de trabajadores técnicos en Brasil. A pesar de eso, ella está marcada por fragilidades en los procesos formativos, adversas condiciones de trabajo, incluyendo la precariedad. El objetivo de este estúdio es describir y analizar los saberes de los profesores de una escuela privada y educación profesional en enfermería en el município de Ribeirão Preto, considerando sus vivencias en la práctica pedagógica a partir del referencial de Tardif (2012). Estudio descriptivo - exploratório, cualitativo. La técnica de colección de datos utilizada fue una entrevista semiestructurada con 13 profesores, realizadas de noviembre de 2014 a febrero de 2015. Las entrevistas fueron analizadas, siendo delineadas categorías de descodificación a saber. Saberes personales de los profesores; Saberes provenientes de la formación escolar anterior; Saberes provenientes de la formación profesional para el magistério. subdivididos en Saberes provenientes de la formación profesional para el magistério , construídos en los cursos de especialización latu sensu y programas de capacitación docente; Saberes provenientes de los programas y libros didácticos usados en el trabajo de los profesores; Saberes provenientes de su propia experiencia en la profesión involucrando actuación en los servicios de saúde v en la docência. Esos saberes, en el ejercicio cotidiano del trabajo docente, son articulados y reconstruídos. Ellos muestran significativamente sus relaciones con la diversidad en las posibilidades de formación, dada la fragilidad de las políticas de formación docente, bien como sus relaciones con las condiciones concretas de trabajo en la educación profesional, siendo aún significativa la concomitancia de la docencia en esa modalidad de enseñanza con la práctica profesional en servicios de salud, el que también trae implicaciones para la conformación de los saberes de la docencia.

Palabras claves: Educación Profesional; Docencia; Enfermería

#### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB Conselho Nacional De Educação
COFEn Conselho Federal de Enfermagem
CNE Conselho Nacional de Educação

CEETEPS Centro Estadual De Educação Tecnológica Paula Souza

CP Conselho Pleno

EAD Educação a Distância

FUNDAP Fundação do Desenvolvimento Administrativo

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PROFAE Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de

Enfermagem

SUS Sistema Único de Saúde

### LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em frequência absoluta e percentual, segundo Idade	45
Tabela 2	Distribuição dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em frequência absoluta e percentuais, segundo a classificação quanto ao sexo	47
Tabela 3	Distribuição dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em percentuais e frequência absoluta, segundo Estado Civil	48
Tabela 4	Distribuição dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em percentuais e frequência absoluta, segundo Número de Filhos	48
Tabela 5	Distribuição dos docentes da educação profissional de técnica nível médio em enfermagem em frequência absoluta e percentuais, segundo a origem de sua Formação Escolar anterior a graduação em enfermagem (Ensino Fundamental e Médio)	49
Tabela 6	Distribuição dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em frequência absoluta e percentual, segundo a origem de sua Formação Escolar (Graduação em Enfermagem)	50
Tabela 7	Distribuição dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em frequência absoluta e percentuais, segundo o ano conclusão do curso de Graduação em Enfermagem	51
Tabela 8	Distribuição dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em frequência absoluta e percentual, segundo exercício de atividades profissionais	52
Tabela 9	Distribuição dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em frequência absoluta e percentual, segundo o tempo que levaram para conclusão do curso de graduação em enfermagem	52

Tabela 10	Distribuição dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em frequência absoluta e percentual, segundo formação na graduação: Bacharelado em Enfermagem e Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem	53
Tabela 11	Cursos <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> (número e percentual) realizados pelos enfermeiros/professores, participantes deste estudo	54
Tabela 12	Distribuição dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em frequência absoluta e percentual, segundo formação como auxiliar/técnico em enfermagem	55
Tabela 13	Distribuição dos docentes em frequência absoluta e percentuais, segundo tempo de atuação na docência em educação profissional técnica de nível médio em enfermagem	56

# LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Categorização	dos	saberes	dos	professores,	fontes	de	
	aquisição e mo	do de	incorpora	ção d	a prática doce	nte		36

# SUMÁRIO

1.	INTRODUÇAO	1:
2.	OBJETIVO	2
3.	A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ENFERMAGEM: algumas aproximações	2
3.1	Saberes da docência: delineando alguns aspectos essenciais	3
4.	METODOLOGIA	3
4.1	Participantes e local do estudo	4
4.2	Técnica de Coleta de Dados	4
4.3	Análises dos Dados	4
4.4	Aspectos Éticos	4
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	4
5.1	Caracterização dos enfermeiros professores na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem	4:
5.2	A configuração dos saberes docentes na educação	
	profissional técnica de nível médio em enfermagem	5
5.2.1	Saberes pessoais dos professores	5
5.2.2	Saberes provenientes da formação escolar anterior	6
5.2.3	Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	6
5.2.3.1	Saberes provenientes da formação profissional para o magistério construídos em cursos de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem	6
5.2.3.2	Saberes profissionais para o magistério, construídos nos cursos de especialização latu sensu e programas de capacitação docente	7:
5.2.4	Os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho dos professores	74
5.2.5	Os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão envolvendo atuação nos serviços de saúde e na docência	7
6.	6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	8
	REFERÊNCIAS	9:
	APÊNDICES	10
	ANEXOS	11

Inserido no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem desde o início de minha formação como enfermeiro licenciado, foi possível iniciar um contato mais direto com a temática de formação do enfermeiro/professor por meio das disciplinas que contemplam a área de conhecimento da educação profissional técnica de nível médio na estrutura curricular do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, oferecido pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Essas disciplinas buscam instrumentalizar o estudante durante sua formação para que atue de forma responsável na formação de profissionais de enfermagem comprometidos e melhor preparados para atuarem no contexto da saúde. A atuação do enfermeiro como agente formador, ao longo de minha trajetória acadêmica, despertou meu interesse em aprofundar o conhecimento científico que envolve a formação de profissionais técnicos de nível médio em enfermagem, principalmente no que se relaciona à construção da identidade como professor.

No Brasil, antes da constituição do Sistema Único de Saúde (SUS), na década de 80, a atuação dos profissionais de saúde, incluído os enfermeiros e as demais categorias da enfermagem (técnicos e auxiliares), envolvia atividades principalmente com foco em ações curativas. Com a institucionalização do SUS, o cuidado em saúde passa a ser pautado em princípios como o da Integralidade, o que gera demandas para o trabalho em saúde/enfermagem e, consequentemente, para a formação dos trabalhadores a partir de novos perfis profissionais (BRASIL, 1986).

A proposta de construção de um sistema de saúde universal, resolutivo, voltado não apenas para a prevenção ou cura de doenças, mas para a promoção da saúde exige mudanças na formação dos trabalhadores, incluindo os técnicos de nível médio, o que se torna pauta frequente de discussão nos meios políticos e acadêmicos.

Avançar em direção a processos formativos construtores de novos perfis profissionais significa responder às atuais demandas, ou seja, à formação de profissionais crítico-reflexivos, integrados, política e eticamente, ao sistema de saúde, ajudando a construí-lo de modo justo, solidário ás necessidades sociais e tecnicamente competentes.

Segundo dados do Conselho Federal de Enfermagem, no ano de 2011, o total de profissionais registrados eram de 314.127 enfermeiros, 698.697 técnicos em

enfermagem e 508.182 auxiliares de enfermagem habilitados para o exercício do cuidado (COFEN, 2011). O grande contingente de trabalhadores auxiliares e técnicos explicita a importância de sua atuação para a consolidação do SUS no Brasil, sendo importante investimentos que qualifiquem sua formação.

Os técnicos e auxiliares de enfermagem são categorias profissionais reconhecidas pela Lei do Exercício Profissional de Enfermagem nº 7.498/86 (BRASIL, 1986) e sua formação é regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio-Resolução CNE/CEB 06/2012. Esta Resolução estabelece o perfil profissional que o estudante deve construir até o final do curso, considerando conhecimentos, saberes e competências pessoais e profissionais. Além disso, são propostas novas possibilidades para a organização curricular de forma flexível e inovadoras que permitam a interdisciplinaridade (BRASIL, 2012).

A formação dos auxiliares e técnicos em enfermagem necessita atender às propostas de compreensão do processo saúde-doença-cuidado para além da prática curativa e do modelo hospitalar, heranças dos modelos de atendimento à saúde que antecederam o SUS.

Essa perspectiva de formação técnica demanda a atuação de professores com competência política, ética e técnica, ou seja, que tenham condições de possibilitar processos de aprendizagem promotores de formação de auxiliares e técnicos de enfermagem competentes para o cuidado em saúde/enfermagem, considerando as atuais políticas de saúde. Perspectiva essa que contribui para atuação docente não somente instrumental, mas focada na formação de um ator social, comprometido com as políticas públicas de saúde e educação, reconhecendo o SUS para além de um grande empregador, mas sim como conquista social (CORRÊA et al, 2011).

No entanto, mesmo com a necessidade de mudanças na formação demandada pelo SUS, podemos perceber que a modalidade do ensino profissional técnico de nível médio continua dirigida à formação em massa de pessoas que precisam ingressar no mercado de trabalho de forma rápida ou em situações onde não conseguem prosseguir seus estudos no ensino superior (WERMELINGER, MACHADO e AMANCIO-FILHO, 2007).

Apesar disso, no âmbito específico da enfermagem, tem havido esforços no sentido de formação dos profissionais de nível médio para além do atendimento

do mercado de trabalho por meio de programas e políticas do Ministério da Saúde (MS) e Estaduais indutoras de novos processos formativos como o Projeto Larga Escala (BRASIL, 1985) o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem-PROFAE (BRASIL, 2002), o Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (PROFAPS-2009), o Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio Para a Saúde-TecSaúde (BRASIL, 2009).

Podemos destacar também as ações incansáveis de Izabel dos Santos, figura ímpar na luta pela formação de profissionais técnicos de nível médio em enfermagem, a qual não se preocupava apenas com o produto final da formação, mas sim com a construção do indivíduo como cidadão comprometido socialmente. Neste processo, as preocupações desta incansável lutadora voltavam-se também para a figura do professor, identificando-o como um importante agente formador (CASTRO, 2002).

Todavia neste contexto, apesar de algumas políticas indutoras, bem como dispositivos legais, prevalece a situação na qual a docência é prática exercida em detrimento de qualquer formação pedagógica. Cabe considerar que o Larga Escala, O PROFAE e o Tec-Saúde promoveram cursos de formação pedagógica voltado à educação profissional técnica de nível médio para enfermeiros e, no caso do Tec-Saúde, para diversos profissionais da área da saúde.

No contexto da educação profissional, contudo, a docência vem sendo pouco considerada em sua especificidade como prática social que comporta conhecimentos e organização próprios, enfim como profissão específica. Cabe destacar que a formação de docentes é um dos entraves na melhoria da qualidade da educação profissional no Brasil. Os salários são em sua maioria insuficientes, estimulando o abandono dos professores da carreira docente ou a rotatividade. Acrescenta-se a isso que os cursos de graduação não vêm qualificando professores para a educação profissional e especificamente os cursos de pedagogia pouco trabalham com questões referentes ao trabalho e a educação profissional (BRASIL, 2004).

Historicamente, as políticas de formação de professores para a educação profissional, no Brasil, são frágeis. Durante o período do regime militar, houve a promulgação da Lei nº 5.540 de 1968, trazendo a exigência da licenciatura para o exercício da docência na educação profissional. Entretanto com o discurso da carência de profissionais para o exercício da docência, começam a ser criados os

cursos emergenciais e os de complementação pedagógica, ou seja, a própria lei permitia exceções, que ao invés de fortalecerem as ações especificas para a docência, abriram inúmeras possibilidades de compreensão da formação para a docência (TORREZ, 2014).

A Lei nº 9.394 de 1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, passa a ver o processo de formação para o exercício da docência, como uma formação específica e não mais como parte complementar de quem está concluindo ou concluiu uma graduação (BRASIL, 1996). Anteriormente à publicação desta lei, a formação do professorado se dava em sua maioria pelo modelo de formação adotado desde as décadas de 1940 e 1950 pelo qual o profissional realizava sua formação específica em três anos e em um ano cursava disciplinas voltadas para a capacitação docente (TORREZ, 2014).

A partir de 2002, com as Resoluções sobre formação de professores para educação básica (Brasil 2002 a e 2002 b), a lógica é ultrapassar os modelos "3+1", propondo cursos de licenciatura com projeto pedagógico próprio, com articulação dos saberes específicos e pedagógicos ao longo do curso.

Tonelotti e Carvalho (2011) discutindo a formação de professores para o ensino técnico de nível médio em enfermagem apontam que ao optar pela docência na educação profissional, o enfermeiro enfrenta grandes desafios, dentre eles a falta de capacitação específica para a docência e o distanciamento entre as questões teóricas e práticas.

De qualquer modo, no contexto da sala de aula, o professor sempre se alicerça em alguns saberes para dar conta de sua tarefa de ensinar, mesmo quando não necessariamente foi formado especificamente para tal ou mesmo quando não reflete sistemática e criticamente sobre a docência. Assim questiono: quais são os saberes profissionais que os docentes da educação profissional técnica de nível médio (formação de auxiliares e técnicos em enfermagem/saúde), têm construído em sua prática pedagógica? Esses saberes derivam predominantemente de suas experiências prévias na graduação ou em outros níveis de ensino? Derivam de suas experiências como enfermeiro nos serviços de saúde ou da formação pedagógica seja em curso de licenciatura ou especialização pedagógica? Os professores da educação profissional em enfermagem adotam professores conhecidos como "modelos" de atuação?

Este trabalho justifica-se uma vez que seus resultados poderão subsidiar

a compreensão sobre os saberes da prática docente em sala de aula na educação profissional em enfermagem, ao considerarmos a atuação do enfermeiro como agente formador dos profissionais técnicos de nível médio em enfermagem (auxiliares/técnicos). Isso possibilitará novas discussões e ações acerca do processo de formação inicial e permanente de professores desse nível de ensino.

✓ Descrever e analisar os saberes dos professores de uma Escola Privada de Educação Profissional em Enfermagem no Município de Ribeirão Preto, a partir de suas vivências na prática pedagógica, a partir do referencial de Tardif (2012).

3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ENFERMAGEM: algumas aproximações

Tendo em vista que o foco deste estudo são os saberes dos professores da Educação Técnica de Nível Médio em Enfermagem, cabe apresentar algumas considerações gerais que caracterizam o atual contexto no qual atuam esses docentes. A docência na educação profissional de nível médio em enfermagem é prática profissional cujo desenvolvimento envolve o contexto da educação profissional como modalidade de ensino voltada à formação do trabalhador no Brasil, bem como o contexto da formação no campo da saúde, que desde o final da década de 1980, vem demandando transformações, considerando a implementação do SUS.

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

Manfredi (2002), ao realizar um resgate histórico sobre a formação profissional no Brasil, descreve que a formação para o trabalho, no período de colonização era realizado de modo informal, ou seja, sem a necessidade da presença de uma estrutura escolar constituída. Durante tal período, o modelo de ensino possuía como objetivo qualificar trabalhadores para exercerem atividades nos engenhos de açúcar, principal atividade econômica no período. Entretanto com a expansão dos centros urbanos, principalmente nas capitais das províncias, surgem necessidades de trabalhadores com qualificações diversas como artesãos, ferreiros, sapateiros dentre outros. Tal necessidade favorece o surgimento dos primeiros modelos de formação profissional, organizados pelos padres jesuítas, que se dividiam entre a evangelização dos povos nativos e a qualificação de trabalhadores para atender à crescente demanda da sociedade em tal período.

Por volta do ano de 1808, com a abertura dos portos, no Brasil, D. João VI realizou a criação do Colégio de Fábricas, voltado a atender às necessidades de formação de artistas e de aprendizes vindos de Portugal (Brasil, 2011).

Fonseca (2013), assim, aponta que com a transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808, mudando o conceito de colônia agora para sede do reino, favoreceu o desenvolvimento educacional, além da criação de diversas escolas de ensino superior, também houve a criação de curso para a formação de técnicos em diversas áreas como a economia, química, desenho dentre outras. Em tal período, segundo a autora, o ensino profissional era oferecido através do

"Colégio de Fábricas" que buscava atender às necessidades emergentes, proporcionadas com a expedição do Alvará de 1º de Abril de 1808, que passou a permitir a instalação de fábricas no território nacional.

Em 1812, é outorgada pelo Príncipe Regente Dom João VI, a Carta Régia de 21 de Janeiro que determinava que na Capitania de Minas Gerais fosse criada uma escola de formação de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros com o objetivo de preparar profissionais para equipar a milícia real (FONSECA, 2013).

Durante o período colonial brasileiro (1530-1822), o processo de formação educacional, configura-se apenas em atender às necessidades da coroa portuguesa e era destinado aos "Homens Livres". Neste período não havia uma formação sistematizada ou com uma configuração voltada para a formação profissional, o que predominava era um modelo apenas de ensino de ofícios. Ainda neste período, a reforma educacional "Leôncio de Carvalho" promovida em 1874, criou normas para os níveis de ensino na corte (ensino primário e secundário) e no país (ensino superior), ainda fez parte desta reforma a autorização para que os escravos pudessem frequentar escolas e a obrigatoriedade do ensino para as crianças entre sete e 14 anos (GALLINDO, 2013; ROCHA, 2010).

Com o fim do Brasil Império e o início do período Republicano, houve um significativo aumento da população nos centros urbanos, isso exigiu mudanças no modelo educacional, porém, tais mudanças realizadas por Benjamim Constant, priorizou o ensino secundário e permitiu a expansão de colégios privados principalmente os de natureza confessionais (GALLINDO, 2013).

Nesse período, há no Brasil um crescimento significativo da produção industrial, exigindo trabalhadores capacitados para o trabalho nas fábricas. Entretanto, somente no ano de 1906, com o decreto nº 787, o então Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, lançou, criou quatro escolas que ofereciam cursos profissionalizantes voltados para a formação agrícola (BRASIL, 2011).

O inicio do período republicano, é apontado por Müller (2013), como o período em que surgem os grandes problemas econômicos, dentre eles, a elevação exacerbada da inflação, porém, neste mesmo período, há o surgimento de várias empresas e, com isso, surge a necessidade da criação de escolas profissionalizantes que suprissem a necessidade de mão-de-obra que se tornava cada vez mais crescente.

Durante o governo de Getúlio Vargas (1937), são criadas novas medidas

que buscavam atender às necessidades cada vez mais crescentes do modelo econômico adotado. Nesse mesmo período, ocorrem importantes mudanças no cenário educacional brasileiro. No ano de 1942, é proposta a "Reforma Capanema" que, dentre seus objetivos, reafirmava que o atendimento às necessidades das indústrias, por trabalhadores qualificados, deveria ser suprido por operários oriundos de classes sociais "menos favorecidas", marcando ainda mais a divisão social que se fortalecia no cenário histórico-social brasileiro (MÜLLER, 2013).

Ainda no ano de 1942, com a expedição do Decreto nº 4048/42, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Essas escolas de aprendizagem deveriam se organizar e oferecer ensino de "continuação, aperfeiçoamento e especialização" para os trabalhadores das indústrias que não estavam inseridos nos processos de aprendizagens (BRASIL, 1942).

Com a criação do SENAI, o presidente Getúlio Vargas indicou o então presidente da Confederação Nacional da Indústria, Roberto Simonsen, para o Conselho Federal para o Comércio Exterior. Fazendo parte, anteriormente, de duas Comissões Técnicas que apresentaram, ao governo, o projeto de criação de instituição de ensino exclusivamente para a aprendizagem industrial, Simonsen indicou para os assuntos didático-pedagógicos, o engenheiro suíço Robert Mange, adepto do taylorismo, da psicotécnica e da formação científica e racional do trabalho (MÜLLER, 2013).

Müller (2013) também aponta que durante a década de 1960, historicamente conhecido como "período do milagre econômico", o processo de formação do trabalhador de nível médio, seguiu um modelo de "treinamento", voltado apenas para a ampliação do setor industrial. Já nos anos de 1971, com a instalação e fortalecimento do regime militar, foi promulgada a Lei nº 5.692 que previa a profissionalização compulsória, estabelecendo a equivalência entre os cursos ofertados pelo SENAI e o ensino regular. De acordo com o autor, ao realizar essa equivalência, o país demonstrava o aumento no processo de escolarização da população, sem aumentar os recursos financeiros gastos com essa modalidade de ensino.

Historicamente, então, o processo de formação profissional no Brasil seguiu variados modelos e diferentes formatações, entretanto, a maioria das resoluções, decretos e leis não trouxeram significativas mudanças para o processo de formação. Gomes (2013) relata que o ensino apresentava uma qualidade de

formação ruim e com as mudanças exigidas pelo processo de industrialização e a necessidade de atender as necessidades emergentes, aliada a dificuldade de trazer para o mercado interno profissionais de outros países, houve-se então a necessidade de expansão da educação e formação profissional.

Quanto à formação profissional técnica de nível médio em enfermagem, no Brasil, os primeiros cursos profissionalizantes surgem datados no ano de 1934, em Belo Horizonte, com a intenção de suprir a falta de pessoas capazes de prestar assistência aos doentes. A formação de enfermeiras era cara e demandava muito tempo, prova disso é que em vinte e três anos de formação nas seis escolas de formação de enfermeiras existentes no país até então, apenas 1300 profissionais foram formadas. A solução encontrada foi formar pessoas em larga escala, formação essa voltada apenas para capacitar pessoas que fossem capazes de prestar cuidados diretos aos pacientes, por meio de cursos mais baratos e mais rápidos (CARVALHO 1976).

No entanto, a formação de auxiliares de enfermagem no Brasil só foi reconhecida com a promulgação da Lei nº 775 de 06 de agosto de 1949 (BRASIL, 1949), oficializando o curso de auxiliar de enfermagem que já era oferecido de maneira informal na escola de formação de enfermeiras Ana Neri no Rio de Janeiro. E esta categoria profissional só foi reconhecida com a Lei Nº2. 604 de 17 de setembro de 1955 (BRASIL, 1955).

Em 1966, com a proposta de suprir as carências e demandas de profissionais capazes de executar atividades de maior complexidade, temos o surgimento de outra categoria profissional na enfermagem brasileira, os Técnicos em Enfermagem, por meio dos pareceres do Conselho Federal de Educação nº 171/66 e pelo parecer nº224/66. No entanto, somente com a promulgação da lei nº 5.692 de 1971 que o curso de formação dos profissionais técnicos passou a fazer parte do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 1971).

A formação de técnicos de enfermagem está contextualizada no modo de produção capitalista: cria se mais uma categoria profissional, sem necessariamente haver discussões mais amplas sobre a formação e a regulação desses trabalhadores que, inclusive, serão reconhecidos apenas com a Lei do Exercício Profissional, promulgada 1986. Nesse contexto, no campo da saúde, a formação técnica é problema que apesar de ser mais discutido nas últimas décadas, e foco de políticas públicas, ainda requer maiores investimentos, dada sua importância na

consolidação do atual sistema de saúde.

No que se refere à formação do trabalhador técnico de nível médio em enfermagem, no Brasil, o setor privado é o responsável pela maior parcela de matrículas na educação profissional, cerca de 95,2% dos estudantes matriculados nesta modalidade de ensino estão inseridos em escolas pertencentes à rede privada de ensino, enquanto o setor público responde apenas por 4,8% dos estudantes (BRASIL, 2012). Com essas informações, é possível constatarmos que a maior parte dos profissionais inseridos nos serviços de saúde vem de uma formação realizada na rede privada de ensino que, muitas vezes possuem ideais e percursos de formação que não necessariamente atendem às propostas públicas de formação profissional, voltadas principalmente na efetivação do sistema de saúde atual. Nessas escolas, os enfermeiros compõem a maioria do quadro docente que se responsabiliza pela formação desses trabalhadores, portanto exercem trabalho docente.

O exercício da docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem demanda do professor, uma concepção do ato educativo para além do preparo técnico para o cuidado em saúde. Exige uma visão do "educar" como processo formativo para o exercício da cidadania e da participação efetiva na construção do sistema de saúde que realmente consiga atender equitativamente as complexas propostas e ações do cuidado envolvendo uma prática formativa crítica e comprometida do enfermeiro professor.

No entanto, exercer atividade docente na formação de profissionais técnicos de nível médio em enfermagem, na maioria das vezes, não é a principal atividade profissional do enfermeiro. Alguns fatores contribuem para que esta situação continue se repetindo como a desvalorização da prática docente, a precariedade das condições de trabalho como laboratórios mal estruturados ou em quantidade insuficiente, o baixo reconhecimento financeiro, a falta de espaços para discussões pedagógicas, a fragmentação entre ensino teórico e ensino prático, entre outros.

Bassinello e Silva (2005), buscando compreender o perfil do enfermeiro que atua como professor na formação de auxiliares e técnicos em enfermagem constataram que as condições de contratação do enfermeiro professor, muitas vezes, ocorrem de forma temporária, o que obriga o enfermeiro a fazer da docência uma opção secundária na sua atuação profissional.

Do ponto de vista da formação específica para a docência, há grande diversidade na atuação do enfermeiro professor, havendo desde sujeitos sem qualquer formação para a docência, até professores formados em cursos de licenciaturas de variados modelos e enfoques e em programas específicos de formação.

A formação de professores para o ensino profissional de nível médio no Brasil é indicada pela Resolução nº06 de 20 de setembro de 2012: a formação para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser realizada em cursos específicos de graduação ou programas de licenciatura, no entanto, a própria legislação permite que tal formação ocorra com múltiplas possibilidades e variados modelos de formação, além e abrir precedentes aos professores que não possuem licenciatura, mas que já exercem atividades relacionadas à docência, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas (BRASIL, 2012).

Assim, aspectos voltados à configuração da educação profissional técnica de nível médio, especificamente em enfermagem, no Brasil, bem como as especificidades dos processos de formação dos professores para a educação profissional técnica de nível médio em enfermagem são fundamentais e serão retomados posteriormente neste estudo.

Enfocar a construção dos saberes docentes na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem exige uma reflexão sobre a docência exercida nesse contexto marcado por relações político-sociais e econômicas. Além disso, na atualidade, a formação em saúde, vem sendo amplamente discutida, no que se refere às suas finalidades e processos, o que traz significativas demandas para a docência.

Os professores da educação profissional de nível médio vêm sendo instigados a reconstruírem o processo cotidiano de ensinar e aprender. O processo de formação profissional em saúde, hoje, é desafiado a formar cidadãos e profissionais críticos, autônomos, comprometidos com a melhoria da qualidade de vida de indivíduos, famílias e comunidade.

Construir-se cidadão e profissional crítico vai além do acesso às teorias, implicando também articular dialeticamente a pessoa do estudante, a teoria e a prática. Assim, compete aos professores inovar o ensino adotando práticas

educativas que possibilitem ao estudante um papel ativo na construção do conhecimento, o questionamento e resolução de problemas do seu campo profissional.

Para isso, é necessário que o professor da educação profissional possa estar preparado para este grande desafio, articulando experiência, prática e saberes que constituem a sua identidade ao longo da trajetória profissional. Isso significa em conceber que o ensino não seja apenas uma mera prática de memorização, porém, existem muitos resquícios do ensino tradicional e conservador vigente no Brasil desde o século XVI até meados do século XX. O educador ainda reforça a divisão social do trabalho, o que é acentuado devido a múltiplos fatores, tais como, a heterogeneidade dos saberes e experiências dos estudantes, o desconhecimento ou a inexistência do projeto político pedagógico em algumas instituições, a intensificação e precariedade do trabalho docente e a fragilidade da formação dos professores, dentre outros (PEREIRA e LACERDA, 2009).

Essas ideias podem ser extrapoladas para o campo da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. Freire (2011) defende a necessidade de mudança do modelo de repetição, sinalizando que é preciso levar em consideração a necessidade da melhoria na formação de professores nos diferentes níveis, e aqui incluímos o ensino profissional técnico de nível médio em enfermagem.

Essa formação está atrelada à construção individual e coletiva da identidade profissional do docente, profissional esse inserido em um contexto há muito marcado por tradições e expectativas quase místicas, mas que acima de tudo deve renovar-se e encontrar o seu lugar, na perspectiva de contribuir para a transformação da sociedade.

A docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem é atividade que exige do enfermeiro professor uma percepção e compreensão da dimensão social de seu trabalho. Exige, assim, a capacidade de reconhecer seus alunos como sujeitos que apresentam limites e fragilidades, mas também possuem potencialidades intelectuais, sujeitos que trazem para o cenário escolar conceitos e informações que demandam do professor a capacidade de apoiar a desconstrução do que não está condizente com a proposta de formação crítica.

Um ponto essencial que também vem sendo discutido nos movimentos

em prol de transformações no ensino em saúde, incluindo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem, refere-se à necessidade de articulação entre o "ensino teórico" e o "prático". Tal necessidade também se faz necessária na formação docente.

No processo de formação do trabalho docente, adotar uma postura reflexiva permite ao professor participar do processo de aprendizagem como sujeito inserido em uma proposta de inovação e criatividade, aliando a própria prática docente, em um movimento de ação-reflexão-ação, propondo mudanças no cotidiano do ensinar e aprender, construindo espaços de aprendizagem por meio do diálogo crítico com a literatura, interagindo dados de pesquisa com as experiências (BRASIL, 1996). O importante é que essa reflexão seja um instrumento dinâmico entre teoria e prática, promovendo ações transformadoras.

Nesse contexto, todavia, como já comentado, a formação docente, um dos elementos importantes do processo de construção da identidade do professor, na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, apresenta fragilidades envolvendo até mesmo a ausência de formação específica para a docência como já explicitado, além das dificuldades relativas às condições precárias de trabalho. Assim, ao enfocarmos os saberes docentes, neste estudo, isso não se faz de modo descontextualizado de um cenário político-econômico que dificulta e muito a atuação docente que de fato contribua para a formação crítica do trabalhador.

### 3.1 Saberes da docência: delineando alguns aspectos essenciais

Nos últimos trinta anos, as discussões e investigações sobre a formação docente têm ganhado espaços para maiores reflexões. De acordo com Sozo e Poças (2012), tais investigações ganharam mais força com a criação das Faculdades de Educação dentro das Universidades e, principalmente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. E a esses fatores também acrescentamos a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação.

Em relação à formação docente para a atuação na modalidade da educação profissional técnica de nível médio, não encontramos muitos estudos e produções científicas relacionados especificamente aos saberes dos professores, mas alguns trabalhos podem ser mencionados como: FRANZOI e SILVA, 2014; SANTOS et al, 2014; BURNIER e GARIGLIO, 2014; MACHADO, 2008.

Também entramos em contato com a produção bibliográfica sobre a formação docente na educação básica e no ensino superior. Ao tratarem das questões relativas à formação para o exercício da docência, esses trabalhos podem nos permitir também algumas relações com a temática dos saberes voltada para educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, foco deste estudo.

De acordo com Araújo (2005), as pesquisas científicas que buscam compreender os saberes da docência, tiveram início nos anos 1980, no mundo anglo-saxão e depois por toda a Europa. Tais estudos vieram contrapor ao modelo de formação calcado na racionalidade técnica que concebe o professor como um mero executor de tarefas pensadas por outros profissionais. O saber docente é compreendido como expressão da atividade humana que se desenvolve nas trajetórias de formação pessoal/profissional, ao longo de uma carreira, que se constitui no interior das práticas pedagógicas e na relação com os saberes especializados, profissionais e pedagógicos, que buscam a reciprocidade entre a teoria e a prática, entre as dimensões objetivas e subjetivas, constituindo assim, as múltiplas faces da formação, da carreira e da prática social docente.

Nóvoa (1995) ressalta que a relação dos professores com o saber constitui um dos capítulos principais na história da profissão docente. Os professores são portadores e produtores de um saber próprio ou são apenas transmissores e reprodutores de um saber alheio? O saber de referência dos professores é fundamentalmente científico ou técnico? O autor destaca que é na resposta a estas e muitas outras questões que se encontram visões distintas da profissão docente e, portanto, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional.

Cunha (2010), ao discutir os saberes dos professores apresentados por vários autores do campo do ensino superior e da educação básica, traz os seguintes questionamentos os quais também são pertinentes quando buscamos compreender as questões referentes quanto à prática docente no ensino profissional de nível médio em enfermagem: O que é necessário saber para ensinar? Que saberes

devem ser construídos ou aprendidos pelos professores durante seu processo de formação seja ele inicial ou continuada?

Outra contribuição para os estudos acerca dos saberes da docência é a de Pimenta (2005) que nos permite uma compreensão que tais saberes também podem ser significativos na docência em educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. A autora refere-se ao saberes da experiência, aos conhecimentos da área específica e aos saberes pedagógicos. Para está autora, os estudantes que buscam a formação profissional para o exercício da docência já possuem alguns saberes adquiridos durante suas experiências vivenciadas como alunos nos seus processos formativos. Essas vivências possibilitam que eles identifiquem, por exemplo, quais professores que participaram de seu processo de formação eram bons de conteúdos, mas não de didática. É importante que tais vivências sejam refletidas pelo professor em formação.

Pimenta (2005) descreve que os saberes experienciais são formados pelos saberes produzidos pelos professores no exercício da docência e são também originados de suas experiências vivenciadas como alunos que tiveram diversos professores durante seu processo de formação. Essas vivências proporcionam aos alunos conhecimentos sobre o que é ser professor. Outros fatores também são responsáveis por agregarem "bagagem" de conhecimento aos professores, como: as mudanças da profissão, a não valorização social e financeira, as diferenças entre escolas, as dificuldades de estar diante de turmas agitadas e indisciplinadas, as representações sociais e os estereótipos da profissão.

Tardif (2005) pontua que a relação dos docentes com os saberes não é limitada a uma função transmissiva de conhecimentos já constituídos. A prática docente integra saberes diversos, com os quais os docentes têm diferentes relações. Desse modo, os saber docente é um saber plural que se forma pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes originários da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e das experiências.

Em relação aos saberes profissionais, Tardif (2005) os associa ao conjunto de saberes que são transmitidos pelas instituições que formam professores, envolvendo as ciências humanas e, dentre elas, o campo da educação. É principalmente no decorrer de sua formação que os professores têm contato com as ciências da educação. Além disso, para este autor, a prática docente não é somente objeto de saber das ciências da educação, mas é também atividade

mobilizadora de saberes denominados pedagógicos orientadores da prática pedagógica. Esses saberes articulam-se às ciências da educação na medida em que integram resultados de pesquisa de modo sistemático às concepções propostas. O autor exemplifica que a *pedagogia ativa* apoia-se na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento para justificar *suas asserções normativas*.

Os saberes disciplinares são apontados por Tardif (2005) como um grupo de saberes que se integram à pratica docente através da formação inicial e contínua dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pelas universidades. Esses saberes são definidos como:

Podemos chama-los de saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2005 p. 38).

Os saberes curriculares são apontados como os saberes socialmente produzidos organizados pelas instituições de ensino e são definidos como:

Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por elas definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2005 p. 38).

Finalmente, para Tardif (2005), os saberes experienciais são desenvolvidos pelos próprios professores ao longo de seu exercício profissional. Emergem das experiências e são validadas por elas, incorporando-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*, *de* habilidades, de *saber fazer e ser*.

Comentam Cardoso, Del Pino e Dornelles (2008) que por mais que Tardif especifique os saberes anteriormente comentados, ele também reconhece que há um saber específico resultado da junção de todos esses outros saberes que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano. Assim, o saber profissional dos professores constitui-se, para Tardif, como uma amálgama de saberes oriundos de fontes diversas, construídos e relacionados pelos professores conforme as exigências da prática profissional cotidiana. A partir dessa ideia, compreendendo

que não é possível isolar a origem, o uso e as condições de apropriação e construção dos saberes dos professores, Tardif apresenta um *modelo tipológico* na tentativa de dar conta do pluralismo do saber profissional, em relação com os lugares nos quais atuam os professores, com as instituições formadoras, com suas experiências de trabalho.

Nesse sentido, Tardif (2012) descreve como saberes dos professores: saberes pessoais associados ao círculo familiar, ao meio onde vive e incorporados ao trabalho do professor através de sua história de vida e da sua socialização primária; saberes provenientes da formação escolar anterior que são adquiridos na escola de formação básica (no Brasil, podemos compreender como ensino fundamental e médio); saberes provenientes da formação profissional para o magistério caracterizado pela aquisição nas instituições de formação e pela socialização na construção de sua identidade docente; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados como "ferramentas" no trabalho e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, seja na sala de aula ou no ambiente escolar onde a aquisição e o desenvolvimento desses saberes se caracterizam pela socialização profissional, pela prática do oficio na escola e pelas experiências comuns vivenciadas.

Esses saberes permeiam toda vida profissional do professor, relacionando-se constantemente com todos os processos envolvidos em sua atuação profissional, assim, tais processos de construção dos saberes docente configuram-se em um processo plural, do mesmo modo que os saberes docentes são plurais. Utilizando-se desse conceito como ponto de partida, a pluralidade desses saberes e suas múltiplas fontes de aquisição, também são apontadas por Tardif (2012) no quadro a seguir:

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de Integração No trabalho docente
Sabres pessoais dos	A família, o ambiente de vida,	Pela história de vida e
professores	a educação no sentido lato,	pela socialização
	etc.	primária
Saberes provenientes	A escola primária e	Pela formação e pela
da formação escolar	secundária, os estudos pós-	socialização pré-
	secundários não	profissionais
	especializados, etc.	
Saberes provenientes	Os estabelecimentos de	Pela formação e pela
da formação	formação de professores, os	socialização
profissional para o	estágios, os cursos de	profissionais nas
magistério	reciclagem, etc.	instituições de formação
		de professores
Saberes provenientes	A utilização das "ferramentas"	Pela utilização das
dos programas e livros	dos professores; programas,	"ferramentas" de
didáticos usados no	livros didáticos, cadernos de	trabalho, sua adaptação
trabalho	exercícios, fichas, etc.	às tarefas
Saberes provenientes	A prática do oficio na escola e	Pela prática do trabalho
de sua própria	na sala de aula, a experiência	e pela socialização
experiência na	dos pares, etc.	profissional
profissão, na sala de		
aula e na escola		

Quadro 1 - Categorização dos saberes dos professores, fontes de aquisição e modo de incorporação da prática docente (TARDIF, 2012 p. 63).

Tardif (2012), desse modo, descreve os saberes docentes que, em seu entendimento, são utilizados pelos professores no exercício de suas atividades profissionais. Na apresentação feita por Tardif (2005; 2012) e reafirmada por Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012), os saberes experienciais dos professores são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional.

Nesse sentido, a interação entre os professores desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de uma categoria profissional e não de um profissional em específico.

As possibilidades de construção dos saberes profissionais são descritas como:

[...] o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa no momento. Os saberes que servem de base para o ensino são, aparentemente, caracterizados por aquilo que se pode chamar de sincretismo (TARDIF, 2012 p.64).

A aquisição dos saberes profissionais dos professores evidencia o processo de constituição profissional e não está restrita apenas ao momento presente e sim relacionada às experiências vivenciadas no seu passado e no seu presente. Os conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar, são decisivos também na constituição de sua identidade profissional. Tais ideias justificam, portanto, a característica temporal dos saberes dos professores (TARDIF, 2005; CARDOSO, DEL PINO E DORNELES, 2012).

Os saberes da docência ao serem explicitados, compreendidos e trabalhados nos processos formativos, representam importante papel na construção da identidade docente. A identidade docente não é um processo imutável, ou que possa ser adquirido como uma roupa que se é vestida; ela pode ser definida ou compreendida como a necessidade de uma constante reinvenção dos saberes pedagógicos sustentados pela prática social da educação. A profissão de professor surgiu como resposta às necessidades apresentadas pela sociedade e é socialmente que conquistou sua legalidade. Identidade profissional só é construída através da sua significação, das suas práticas sociais, de seus valores históricos, e somando a esses fatores temos ainda, os significados que cada professor atribui a sua atividade profissional, seus valores pessoais, sua própria compreensão de mundo (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005).

No caso específico deste estudo, é necessário relembrar que os professores que exercem atividades na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, independente de possuírem formação para o exercício da docência, constituem-se como enfermeiros, área de atuação que também exige formação e construção de saberes específicos. Assim, enfocar os saberes docentes desses professores implica considerar em conjunto, com limites tênues, a prática docente e a prática de profissional da saúde, o que será apresentado na análise dos dados deste estudo.

Trata-se de estudo descritivo-exploratório, de abordagem qualitativa, fundamentado no conceito de investigação científica em educação apresentado por Bogdan e Biklen (1994), envolvendo a compreensão do processo de construção e descrição dos significados, a partir dos dados obtidos.

Minayo (2012) aponta que a pesquisa qualitativa, trabalha com temas pertencentes às ciências sociais, que não são quantificados e estão ligados a questões particulares dos fenômenos humanos.

A abordagem da investigação qualitativa em educação exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo possui um potencial para a construção de uma pista que permitirá estabelecer a compreensão esclarecida do objeto de estudo. A abordagem qualitativa está interessada no macrossocial, com base nas palavras, histórias e narrativas tendo interesse também na dimensão subjetiva, ou seja, nas experiências e nos processos de significação, nos quais o olhar central está no reconhecimento do ponto de vista do outro (MERCADO-MARTINEZ; BOSI, 2004).

### 4.1 Participantes e local do estudo

Os participantes deste estudo foram os enfermeiros (as) professores que atuam na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, na formação de auxiliares e técnicos em enfermagem em uma escola de educação profissional técnica de nível médio da cidade de Ribeirão Preto-SP.

Essa escola constitui-se como empresa de caráter privado, com autorização de funcionamento expedido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, iniciando suas atividades no ano de 1998.

O curso de técnico de enfermagem, oferecido pela instituição de ensino onde este trabalho é organizado em dois módulos. O módulo I, que habilita os concluinte como auxiliares de enfermagem, é composto por 1.200 horas de atividades teóricas e práticas, o módulo II confere ao concluinte, a habilitação de técnico em enfermagem e possui mais 600 horas de aulas teóricas e práticas, totalizando, 1.800 de formação.

Para o ensino prático, sobretudo na formação de profissionais da enfermagem, a escola possui convênios com a Secretaria Municipal de Saúde de Ribeirão Preto, fazendo uso de algumas Unidades Básicas de Saúde (UBS), Unidades Básicas Distritais de Saúde (UBDS) e Fundação Hospitalar administrado pelo município, faz uso também de Hospital de natureza Filantrópica e de Residências de Longa Permanência de Idosos. Essa escola configura-se na maior instituição formadora de profissionais auxiliares e técnicos em enfermagem do município de Ribeirão Preto, formando anualmente aproximadamente 400 profissionais.

De modo geral, os professores são específicos para o ensino "teórico" ou para o ensino "prático", mas alguns são responsáveis por desenvolver ambas as atividades.

#### 4.2 Técnica de Coleta de Dados

Após aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da EERP/USP, Protocolo nº 349.615.146.000.0593, todos os 20 professores foram contatados de forma individual (por e-mail, telefone ou pessoalmente) e convidados a participarem voluntariamente deste estudo. Dos convidados, houve aceitação de 13 professores para participar desta pesquisa, dois profissionais recusaram e cinco outros não responderam às múltiplas tentativas de contato.

As entrevistas foram realizadas nos locais indicados pelos participantes, sendo comumente feitas em seus locais de trabalho, respeitando o sigilo e o conforto do participante. No momento das entrevistas, foram reapresentados os objetivos e a metodologia da pesquisa, bem como o Termo Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado pelos participantes, todas as entrevistas foram gravadas em áudio e depois foram transcritas.

A intenção é que, pelas entrevistas, seja possível o acesso a diferentes experiências de docência, envolvendo professores com diversas formações pedagógicas, incluindo alguns sem qualquer formação específica; diferentes trajetórias de formação principalmente à formação como enfermeiro e/ou professor;

atuação somente na sala de aula, apenas em estágios ou em ambos cenários, dentre outros.

Neste momento, temos como pressuposto que a configuração dos saberes docentes na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem envolvem essa diversidade de contextos, formação e experiências.

A técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista semiestruturada. Neste tipo de coleta de dados, utiliza-se um roteiro com questões abrangentes que possibilitem realizar uma "conversa com finalidades" (MINAYO et al., 2001), reunindo histórias e experiências compreendendo assim a perspectiva singular de cada um. Antes de serem iniciadas as entrevistas, foram feitos exercícios/vivências junto ao orientador do projeto; com a intenção de aprimoramento da escuta, da aprendizagem de intervenções promotoras da participação, evitando induções e constrangimentos. A s entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

#### 4.3 Análises dos Dados

Após as entrevistas serem transcritas, foram lidas individualmente diversas vezes, sendo destacados os trechos importantes, tendo em vista o objetivo deste estudo, ou seja, partes das entrevistas nos quais os professores referem se, de algum modo, aos saberes docente foram destacadas.

A partir daí, com a articulação de uma entrevista a outra, foram delineadas categorias de decodificação. Bogdan; Biklen (1994, p 221) apontam a necessidade do desenvolvimento de um sistema de codificação que envolve vários passos percorrendo os dados na procura por regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados obtidos. A definição de categorias, assim para as autoras, é uma maneira de "classificar" os dados, separando-se tópicos conforme sua especificidade.

As categorias delineadas, posteriormente, foram discutidas à luz do referencial teórico de Tardif (2012) que enfoca especificamente o tema dos saberes da docência. Além disso, foram também utilizados alguns outros autores que ajudam na compreensão sobre a formação de professores para a educação profissional.

Cabe considerar que Tardif não se refere ao professor do ensino técnico, âmbito esse que apresenta características bem específicas no Brasil. Contudo, suas ideias sobre os saberes da docência podem, a nosso ver, ser estendidas a essa modalidade de ensino, podendo ser feitas, inclusive, algumas contraposições referentes ao contexto deste estudo, por exemplo, relativas ao frequente exercício simultâneo da docência e da prática assistencial em serviços de saúde, o que configura certo amálgama entre saberes da docência e saberes da prática profissional no campo da saúde.

Consideramos que algumas adaptações também foram necessárias para melhor contextualizar este estudo no que se refere à construção docente de "alguém" que ensina e, quase sempre concomitantemente, exerce outra profissão que, aliás, é aquela que de fato o sustenta mais efetivamente do ponto de vista material, tendo em vista as condições de trabalho na educação profissional.

Assim, não se trata de considerar, na educação profissional, apenas a enfermagem como os conhecimentos específicos do professor enfermeiro do ensino técnico, mas como profissão simultaneamente exercida à docência. Tais ideias serão melhor apontadas e esclarecidas nas discussões deste estudo.

### 4.4 Aspectos Éticos

O projeto foi encaminhado para Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo-EERP/USP, com aprovação (Protocolo nº 349.615.146.000.0593) e foram seguidas as normas da Resolução 466/12, do Ministério da Saúde referente às normas éticas de pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012).

Nesta parte deste estudo, inicialmente, serão apresentados alguns dados de caracterização dos participantes, destacando que previamente a cada entrevista, foram respondidas algumas questões referentes os dados de identificação. Em seguida, será apresentada a análise propriamente dita das entrevistas.

# 5.1 Caracterização dos enfermeiros professores na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem

Também foi utilizado um questionário composto por questões que nos permitissem caracterizar quem são os enfermeiros inseridos como professores no contexto da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, propusemos a investigar os seguintes dados: idade; sexo; estado civil; número de filhos; origem de sua formação escolar anterior ao curso de graduação; ano em que concluiu sua graduação em enfermagem; o exercício de suas atividades profissionais; o tempo que levaram graduarem-se enfermeiros; tipo de graduação realizada ( bacharelado ou bacharelado e licenciatura); participação em cursos de pós-graduação, se possuem formação como auxiliares ou técnico de enfermagem e o tempo que atuam como professores.

Os resultados obtidos com a aplicação desse questionário foram organizados em tabelas e descritos em número absoluto e percentual.

Tabela 1 - Distribuição dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em frequência absoluta e percentual, segundo ldade.

Faixa Etária	Número	Percentual (%)
21 a 30	06	46,15
31 a 40	03	23,09
41 a 50	04	30,76
Total	13	100

Quanto à idade dos professores, podemos afirmar observando a Tabela 1, que há uma ampla variação, seis professores (46,15%) possuem entre 21 e 30 anos, três (23,09%) possuem de 31 a 40 anos e quatro professores (30,76%), possuem entre 41 a 50 anos. Alguns estudos relacionados ao perfil dos professores da educação profissional de nível médio em enfermagem, também descrevem as idades destes profissionais.

Souza e Pesoto (2013) descreveram, em estudo realizado em uma escola privada, da cidade de São Paulo, com 90 professores, que 31,11% dos participantes de sua pesquisa informaram ter até 30 anos; 43,33% possuíam até 36 anos; 17,78% até 42 anos, 5,56% até 48 anos e 2,22% até 54 anos.

Frozoni (2013), ao realizar estudo com 32 professores da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em Ribeirão Preto-SP, destaca que a classificação etária dos participantes estava assim distribuída: entre 24 e 34 anos 40,6%; de 35 a 44 anos 40,6%, entre 45 e 54 anos, 12,5% e, acima dos 55anos de idade 6,2%.

Ebisui (2008) constatou, em seu estudo, que 16,8% de seus participantes possuíam ente 20 e 29 anos, 20,5% possuíam idade entre 30 e 39 anos, 18,4% entre 40 e 49 anos e 11,4% de 50 a 59 anos. Padovani (2007) demonstrou em seu estudo, que 60% dos seus participantes possuíam idade maior que 40 anos.

Apreendemos que é significativa a presença de enfermeiros professores entre 30 e 50 anos de idade. Cabe destacar que parte significativa dos entrevistados, em sua trajetória profissional, iniciaram suas atividades como auxiliares ou técnicos de enfermagem, realizando a graduação e posteriormente o trabalho como enfermeiro e professor após alguns anos.

Assim, neste estudo é possível constatarmos que parte dos enfermeiros que exercem atividades como professores na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem tem idade até 40 anos.

Tabela 2 - Distribuição dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em frequência absoluta e percentuais, segundo a classificação quanto ao sexo.

Sexo	Número	Percentual (%)
Masculino	06	46,15
Feminino	07	53,85
Total	100	100

Quanto ao sexo, podemos constatar na Tabela 2, que 46,15% (seis), dos professores se declararam do sexo masculino e 53,85% (sete) do feminino. Em estudo realizado pelo Ministério da Educação em 2007, com o objetivo de conhecer o professorado brasileiro, de modo geral, constatou-se, ao contrário deste estudo, que 53,3% dos professores da educação profissional eram do sexo masculino e 46,75% do sexo feminino (BRASIL, 2007).

Frozoni (2013) constatou que 68,8% dos professores nesta modalidade de ensino eram do sexo feminino enquanto 31,3% do sexo masculino.

Outros estudos que buscaram traçar o perfil do professorado da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, apontaram predominância feminina na docência, com diferença quantitativa entre homens e mulheres mais significativa que neste estudo. Souza e Pesoto (2013) apontaram, que 23,33% do sexo masculino e 76,67% mulheres. Ainda outros estudos que descreveram o perfil do professor desta modalidade de ensino que também apontam uma supremacia feminina na atuação docente, como: Padovani (2007); Pianucci (2006); Ebisui (2004) e Bassinelo (2002).

Em nosso estudo, a diferença entre homens e mulheres é numericamente menor que nos demais estudos, havendo, inclusive diferença significativa nos dados de Frozoni (2013). Apesar da predominância feminina na profissão enfermagem, neste estudo chama-nos a atenção a atuação de enfermeiros do sexo masculino na docência.

Tabela 3 - Distribuição dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em percentuais e frequência absoluta, segundo Estado Civil.

Estado Civil	Número	Percentual (%)
Solteiro (a)	06	46,15
Casado (a)	06	45,15
Viúvo	01	7,7
Total	13	100

Em relação ao estado civil, como evidencia a Tabela 3, seis professores (46,15%) se declaram solteiros, outros seis (46,15%) casados e um (7,7%) viúvo. Nos estudos já desenvolvidos, destacamos Frozoni (2013) que apontou dentre os participantes 43,8% eram solteiros; 40,6% casados; 12,5% divorciados e 3,1% viúvos. Nos estudos encontrados durante o processo de revisão bibliográfica, não foram encontrados trabalho científicos relacionados ao estado civil do professorado brasileiro.

Neste estudo chama-nos a atenção que é elevado o número de solteiros, apesar do significativo número de professores com idade acima dos 30 anos.

Tabela 4 - Distribuição dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em percentuais e frequência absoluta, segundo Número de Filhos.

Número de Filhos	Número	Percentual (%)
Possuem filhos	05	38,46
Não possuem filhos	08	61,54
Total	13	100

Dos profissionais envolvidos, como evidencia a Tabela 4, oito (61,54%), declararam não ter filhos, enquanto cinco (38,46%) possuem ao menos um filho. Novamente ao realizar consulta aos trabalhos que envolvem a docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, não foram

encontrados dados sobre o número de filhos do professorado desta modalidade de ensino.

A importância em conhecer como são constituídos os vínculos familiares, incluindo se possuem ou não filhos, pode facilitar a compreensão sobre a inserção no exercício da docência, considerando renda mínima, jornadas duplas que provavelmente dificultam melhores condições de sobrevivência, tendo em vista acesso à educação; moradia, transporte e alimentação para seus dependentes. No entanto ainda há uma necessidade de estudos que se voltem para tais relações.

Tabela 5 - Distribuição dos docentes da educação profissional de técnica nível médio em enfermagem em frequência absoluta e percentuais, segundo a origem de sua Formação Escolar anterior a graduação em enfermagem (Ensino Fundamental e Médio).

Formação Escolar	Número	Percentual (%)
Escola pública	12	92,3
Escola privada	01	7,7
Total	13	100

Em relação à formação escolar anterior a graduação, os resultados apresentados na Tabela 5, apontam que12 (92,3%) dos professores realizaram seus estudos nos níveis fundamental e médio em escolas públicas e apenas um (7,7%) professor realizou sua formação em escola privada.

Estudo desenvolvido com o objetivo de analisar o financiamento e a qualidade do ensino médio oferecido no Brasil demonstrou que durante o período 1971 a 1980, as matrículas no setor público cresceram 11,7 vezes no período, entretanto o setor privado foi responsável pela expansão de 169% iniciando, a partir daí, um processo de queda seguido de estagnação, de tal forma que, em 2010, a matrícula no setor representou 75% do valor obtido em 1980 (PINTO, AMARAL e CASTRO, 2011).

É possível ser observado que há um contraponto importante entre o que é exposto por pelo trabalho mencionado e os resultados apresentados neste estudo, enquanto, Pinto, Amaral e Castro (2011) descrevem significativo aumento do ensino de nível médio na rede privada, este estudo, aponta que a maior parte dos

participantes realizou sua formação anterior à graduação (ensino fundamental e médio), em escolas públicas.

Tabela 6 - Distribuição dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em frequência absoluta e percentual, segundo a origem de sua Formação Escolar (Graduação em Enfermagem).

Graduação	Número	Percentual (%)
Pública	08	61,5
Privada	05	38,5
Total	13	100

Em relação à formação no ensino superior, podemos observar que oito professores (61,5%) realizaram sua graduação em instituições públicas enquanto cinco (38,5%) cursaram instituições privadas.

Frozoni (2013) apontou que 46,8% de seus entrevistados cursaram a graduação em instituições públicas, enquanto 53,1% em instituições privadas. Percebemos a provável rotatividade docente nesta escola, retomando que Frozoni coletou dados na mesma instituição deste apresentando informações diferentes em períodos de apenas dois anos.

Souza e Pesoto (2013) apontaram que 24,44% de seus participantes eram oriundos de instituições públicas e 74,56% cursaram instituições privadas. Os resultados desse estudo são bem diversos dos apresentados neste trabalho, destacamos que a escola técnica envolvida neste estudo, tem parceria com curso de licenciatura em enfermagem de uma universidade pública do mesmo município e egressos tem-se inserido nesta escola técnica.

Tabela 7 - Distribuição dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em frequência absoluta e percentuais, segundo o ano conclusão do curso de Graduação em Enfermagem.

Ano de Conclusão	Número	Percentual (%)
2001	01	7,7
2005	01	7,7
2006	01	7,7
2008	02	15,4
2010	04	30,7
2011	01	7,7
2012	01	7,7
2013	01	7,7
2014	01	7,7
Total	13	100

A Tabela 7 apresenta o ano de conclusão da graduação em enfermagem dos enfermeiros que exercem atividade docente no local de realização deste estudo. Observamos que nove (69,3%) dos professores possuem de cinco a quatorze anos de conclusão da graduação, enquanto quatro professores (30,7%) possuem menos de cinco anos de graduação.

Frozoni (2013) descreve que 15,6% de seus participantes possuem até 34 anos de graduação, 34,4% disseram ter até 24 anos de graduação e 50% até 12 anos de formados. Esses dados também divergem dos resultados encontrados neste estudo, no qual a maior parte dos entrevistados tornou-se professores em média há nove anos. Padovani (2007) constatou em seu estudo, que 60% de seus participantes apresentavam mais de 20 anos de formação.

Este estudo evidencia a diversidade no que se refere às experiências dos professores, havendo desde aqueles que, tendo concluído a graduação há mais tempo e inserindo-se em serviços de saúde, com outros vínculos empregatícios, tem experiência profissional, até aqueles recentemente formados.

Tabela 8 - Distribuição dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em frequência absoluta e percentual, segundo exercício de atividades profissionais.

Atividades Profissionais	Número	Percentual (%)
Atenção Hospitalar	09	69,2
Atenção Básica em Saúde	01	7,7
Instituições de Longa Permanência para Idosos	01	7,7
Profissional Liberal	01	7,7
Atividade exclusiva em Escolas Técnicas	01	7,7
Total	13	100

A docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, na maioria das situações, não é a única atividade profissional exercida pelo enfermeiro. Dos 13 participantes deste estudo, 12 informaram possuir mais de um vínculo empregatício e um participante informou que atua profissionalmente apenas no exercício da docência, em mais de uma escola. Ao observarmos os locais informados de atuação profissional dos enfermeiros/professores, é possível constatar que nove (69,2%) dos que exercem atividades profissionais atuam na atenção hospitalar, o que será posteriormente retomado, tendo em vista as repercussões dessa atuação predominante em relação aos saberes docentes.

Tabela 9 - Distribuição dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em frequência absoluta e percentual, segundo o tempo que levaram para conclusão do curso de graduação em enfermagem.

Tempo de Conclusão	Número	Percentual (%)
4 anos	06	46,15
5 anos	06	46,15
6 anos	01	7,7
Total	13	100

Em relação ao tempo médio para conclusão da graduação, a Tabela 9, demonstra que seis professores (46,15%) concluíram em quatro anos, outros seis (46,15%) em cinco anos e um (7,7%) em seis anos a diferenciação nos períodos em que os enfermeiros/professores apresentaram para concluir suas graduações, estão relacionados ao modelo de formação apresentado pelas unidades de formação superior em quatro ou cinco anos. Um professor relatou que realizou sua graduação em seis anos, por ter feito processo de intercâmbio internacional durante a graduação, o que contribuiu para aumento no tempo de seus estudos.

Tabela 10 - Distribuição dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em frequência absoluta e percentual, segundo formação na graduação: Bacharelado em Enfermagem e Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem.

Formação na Graduação	Número	Percentual (%)
Bacharelado em Enfermagem	05	38,5
Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem	08	61,5
Total	13	100

Em relação, a formação em licenciatura, como observado na Tabela 10, oito professores (61,5%) possuem formação como enfermeiros Bacharéis e Licenciados em Enfermagem. Cinco (38,5%) possuem graduação apenas como Bacharéis em Enfermagem.

O estudo desenvolvido por Frozoni (2013) evidenciou que 63% dos seus entrevistados somente tiveram contato com a licenciatura após concluírem a graduação em enfermagem, ou seja, possuíam apenas o bacharelado como formação.

Tabela 11 - Cursos *lato sensu* e *stricto sensu* (número e percentual) realizados pelos enfermeiros/professores, participantes deste estudo.

Participação em curso de pós-	Número	Percentual
graduação	Total de Cursos	(%)
Mestrado Acadêmico (concluído ou em	04	30,77
processo de conclusão)		
Mestrado Profissional (concluído ou em processo de conclusão)	01	7,69
Pós-Graduação Lato Sensu, nas áreas	09	69,23
da saúde/enfermagem		
Pós-Graduação Lato Sensu, em formação docente para a educação profissional técnica de nível médio em enfermagem	04	30,77
Total de Cursos Realizados	18	100

Em relação à inserção em cursos de pós-graduação, é possível ser observado, na Tabela 11, que há um elevado número professores que realizaram algum tipo de curso após concluírem a graduação. Há, inclusive, alguns professores que possuem mais de um curso de pós-graduação, a saber: quatro professores possuem mestrado acadêmico concluído ou em fase de conclusão e um professor está cursando mestrado profissional. Alguns professores possuem especializações (*Latu-Sensu*) em áreas relacionadas ao cuidado em saúde como: especialização em cardiologia; gestão de pessoas; capacitação em álcool e outras drogas, gestão em qualidade na saúde; especialização em docência no ensino superior; em pré-natal e puerpério; especialização em avaliação dos serviços públicos em saúde; enfermagem forense; especialização em estratégia em saúde da família, em nefrologia e especialização em oncologia. Quatro professores realizaram Cursos de Especialização em formação pedagógica para docência em educação profissional

técnica de nível médio. Tais cursos apresentam diversas configurações pedagógicas; há cursos que foram oferecidos na modalidade presencial, outros semipresenciais e outros em ensino à distância. Dois docentes (15,38%) não realizaram nenhum curso de especialização.

É interessante que alguns professores que, na entrevista, comentaram sobre os cursos de formação pedagógica em docência para educação profissional em enfermagem, na caracterização não indicaram tais cursos de especialização, apesar de alguns serem assim reconhecidos. Ou seja, mais de quatro professores têm formação pedagógica para a docência na educação profissional técnica de nível médio.

Souza e Pesoto (2013) descreveram que 75,56% de participantes de seu estudo possuíam algum tipo de Especialização: 18,89% Mestrado e 5,55% Doutorado. Frozoni (2013) apontou que 81,25% possuíam algum tipo de especialização, a saber: 53,12% disseram possuir alguma especialização *Latu-Sensu*, 28,12% informaram possuir mestrado, 12,5% doutorado.

Tabela 12 - Distribuição dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em frequência absoluta e percentual, segundo formação como auxiliar/técnico em enfermagem.

Formação como Auxiliar/Técnico	Número	Percentual (%)
Possuem formação como auxiliar/técnico		
em enfermagem	06	46,15
Não possuem formação como		
auxiliar/técnico em enfermagem	07	53,85
Total	13	100

Considerando a história e o percurso de formação dos enfermeiros/professores envolvidos neste estudo e observando a Tabela 12, constatamos que Seis professores (46,15%) possuem formação como Profissionais de Nível Médio em Enfermagem e Sete (53,85%) não possuem formação como auxiliares ou técnicos, sendo a graduação em enfermagem responsável por sua inserção nas práticas do cuidado em saúde. É importante observar que um professor

que afirma possuir formação de nível médio em enfermagem, relatou ter iniciado sua atividade no cuidado em saúde, como atendente em enfermagem, categoria profissional que não faz mais parte do quadro de profissionais de enfermagem de acordo com a (BRASIL, 1986).

O número de professores que possuem formação como auxiliar/técnico em enfermagem é bem significativo. Isso pode evidenciar que ao buscarem uma graduação em enfermagem almejam também ascensão social que será retomado posteriormente.

Tabela 13 - Distribuição dos docentes em frequência absoluta e percentuais, segundo tempo de atuação na docência em educação profissional técnica de nível médio em enfermagem.

Tempo de Atuação Docente	Número	Porcentagem (%)
13 anos	01	7,7
09 anos	01	7,7
07 anos	01	7,7
05 anos	01	7,7
04 anos	02	15,4
03 anos	01	7,7
02 anos	01	7,7
01 anos	03	23
Atua a menos de um ano	02	15,4
Total	13	100

Em relação ao tempo de atuação na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem é possível observar que há uma variação significativa, dez (76,9%) dos enfermeiros/professores iniciaram suas atividades nos últimos cinco anos, a saber: em 2010 um enfermeiro iniciou atividade na docência; dois no ano de 2011; um em 2012; outro em 2013, três em 2014 e dois em 2015. Enquanto três professores (23,1%) possuem tempo de atuação superior a cinco anos, um enfermeiro iniciou sua atividade como professor em 2002; outro informou que atua desde 2006, um em 2009.

Souza e Pesoto (2013) descreveram que 24,44% dos participantes de seu estudo exerceram atividades como professores entre um e três anos; 30% entre três e seis anos, 35,56% entre seis e nove anos e 10% referiram atuar na educação profissional há mais de nove anos.

Frozoni (2013) também apontou que 18,7% atuavam há menos de um ano como professor; 31,2% até dois anos de atividade docente; 12,5% referiam atuarem a quatro anos; 6,2% até seis anos, 18,7% atuam há oito anos e 12,5% referiam exercer atividade docente há mais de oito anos.

Padovani (2007) referiu que o tempo de atuação como professor dos participantes de seu estudo variou entre dois e seis anos como professores na formação de auxiliares/técnicos em enfermagem.

Padovani (2007) descreve que a maioria de seus participantes iniciaram suas atividades profissionais como enfermeiros assistenciais e depois buscaram a docência como prática profissional. Ao relacionarmos os resultados obtidos com os participantes deste estudo, observarmos que há uma inserção na prática docente no início de suas atividades profissionais. Apesar de 84,61% dos participantes deste estudo exercerem atividades profissionais relacionadas ao setor saúde, 46,15% iniciaram suas atividades profissionais pela a atuação docente. Essa constatação desperta o questionamento de que este fator, pode estar relacionado ao pressuposto que tais enfermeiros, realizaram sua formação profissional em instituição de ensino superior que possui proposta pedagógica de inserção prévia do enfermeiro/professor em construção nos cenários de formação dos profissionais de nível médio em enfermagem, possibilitando conhecimentos em profundidade das questões voltadas para o exercício docente como contexto profissional do enfermeiro e não como apenas uma possibilidade de complementação de renda, ou como trabalho temporário.

## 5.2 A configuração dos saberes docentes na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem

Este estudo contou com a participação de 13 enfermeiros que exercem atividades como professores na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, em uma escola privada, localizada no município de Ribeirão Preto - SP.

Os participantes aceitaram participar voluntariamente deste estudo e concordaram que suas entrevistas fossem gravadas. Após a gravação cada entrevista foi transcrita e lida inúmeras vezes com o objetivo de apreender apontamentos relacionados aos saberes docentes utilizados em suas práticas como professores na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem.

A seguir, são apresentadas as categorias configuradas neste estudo.

### **5.2.1 Saberes pessoais dos professores**

Tardif (2012) descreve que as histórias pessoal e social são fontes préprofissional de aquisição dos saberes pessoais dos professores e fazem parte dos contextos de aquisição: a família, o ambiente, a história de vida e a educação no sentido lato. Essas experiências vivenciadas durante o processo pré-profissional vão sendo interiorizadas e assimiladas, influenciando a escolha da docência como profissão. Essa definição, ao ser estendida para a construção da docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, exige a compreensão de que além dos motivos que influenciaram na escolha da docência como profissão, há motivos que também levaram à escolha pela enfermagem como profissão.

Há poucos relatos, nas entrevistas, que mencionam as experiências prévias à formação docente, relacionados à história pessoal, que foram significativas para os entrevistados. Alguns participantes, todavia, apontaram a influência de familiares para a escolha profissional seja para o exercício da enfermagem nos campos assistenciais ou para a prática da docência:

"A minha mãe é enfermeira, e ela me influenciou muito na escolha da enfermagem, mas quando eu era pequena eu gostava muito de dar aula, de brincar com os bichinhos, de dar aula. Quando eu fui prestar vestibular eu vi que tinha aberto um curso de licenciatura em enfermagem, e aí casaram as duas coisas: eu fazer uma coisa que a minha mãe sempre me orientou a fazer e dar aula que era uma coisa que eu sempre gostei. Foi à união do útil ao agradável" (P8)

"Então, a docência, sempre fez parte da minha vida (...) sempre me chamou atenção, porque isso já vem desde a minha casa. As minhas irmãs são professoras, então eu acho que eu tenho esse jeito de lidar. E a partir do momento que eu entrei na faculdade, no curso de licenciatura, essas habilidades e conhecimentos pedagógicos se desenvolveram mais" (P9)

Há autores que investigam as influências exercidas pelos familiares na escolha da profissão. Santos (2005), que ao descrever o papel da família e dos pares na escolha profissional, aponta que esse processo é marcado pela oportunidade de se provar a lealdade à família e de cumprir com sua missão não apenas individual, mas familiar. Soares (2002) refere que tal escolha é influenciada por múltiplos fatores dentre eles: fatores políticos; econômicos; sociais, educacionais e familiares. Em relação a esse último, sinaliza que é comum os filhos seguirem os caminhos profissionais trilhados por seus pais e irmãos mais velhos e isso pode proporcionar uma cooperação do desenvolvimento do trabalho entre os familiares.

Em relação à escolha pela carreira de professor em estudo desenvolvido em Portugal, alguns pontos são apresentados como fatores que influenciam na escolha do ensino como profissão:

Os estudos demostraram que são múltiplas as razões pelas quais se escolhe o ensino como profissão, concorrendo nessa decisão fatores de ordem material e de ordem estritamente profissional. Ambos os aspectos estão sempre presentes na escolha da carreira, sendo a predominância de uns sobre outros fruto de condições individuais e circunstanciais. À opção de carreira está associado o problema da "vocação". Uns dizem-se "vocacionados", pelo que enveredarão pela carreira docente por "gosto" e para a satisfação do seu ego, enquanto outros, face ao mercado de trabalho, se vêem a aceitar a oportunidade que se lhes depara.

O problema da vocação não é, porém, linear, nem a carreira docente se pode ater, apenas, às vocações individuais, na medida em que *ser professor* se constrói e deve ser encarado numa perspectiva científica (GONÇALVES, 2007 p. 162).

Retomando a fala do participante (P8), ao se referir ao gosto de dar aula desde pequena, podemos associar provavelmente à idéia de "vocação". De qualquer modo, chama-nos a atenção que poucos entrevistados rementem-se significativamente à docência como escolha de uma carreira profissional, o que pode ser relacionado às condições específicas do exercício docente na educação

profissional técnica de nível médio, a ser posteriormente comentado.

### 5.2.2 Saberes provenientes da formação escolar anterior

Para Tardif (2012), a formação escolar no "ensino primário", "secundário", e na formação "pré-profissional" representa importante fonte de aquisição de saberes, caracterizada pela socialização e construção do processo formativo. Tais saberes, ao serem assimilados e incorporados ao processo formativo, irão contribuir posteriormente para o exercício da prática docente.

Neste estudo, os participantes não se referiram a experiências significativas que viveram nesses níveis de ensino prévios à formação específica para a docência, e que teriam influenciado em suas escolhas profissionais. Apesar disso, alguns participantes remeteram-se à formação escolar anterior em curso de técnicos de enfermagem. Todavia, dão ênfase às experiências profissionais que acumularam como auxiliares ou técnicos de enfermagem e que "facilitam" o atual exercício da docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem e não especificamente às vivências relativas à proximidade com o professor do ensino técnico, na situação de ensino-aprendizagem, seja na sala de aula ou nos estágios nos serviços de saúde.

Cabe ressaltar que, na enfermagem, o processo de trabalho se dá de forma fragmentada na qual os auxiliares e técnicos executam atividades do cuidado em saúde, sob a supervisão do enfermeiro, no contexto da divisão social e técnica do trabalho. Peduzzi e Anselmi (2004) descrevem que a cada uma das categorias profissionais (auxiliar de enfermagem, técnico de enfermagem e enfermeiro) corresponde um processo de formação próprio.

Neste estudo, como já apontado, seis entrevistados, anteriormente, atuaram como auxiliares ou técnicos e para tal, fizeram cursos específicos em escolas técnica, o que os habilitaram à atuação em serviços de saúde. E é sobre tal atuação que se referem neste trabalho:

"Eu tenho certeza absoluta que a minha experiência me ajuda muito em sala de aula. Porque eu trago muitos exemplos para os alunos das experiências que eu tive. Aí eu incluo até antes da graduação, porque eu fui auxiliar de enfermagem" (P4)

"Eu trago experiências de centro cirúrgico, que eu trabalhei como auxiliar de enfermagem, e de clínica cirúrgica, então tem uma bagagem de experiência bem legal dessa época" (P4)

"Você percebe que eu falo muito porque eu gosto muito da enfermagem que faz parte da minha vivência. E tudo isso eu aprendi e busquei sendo atendente, auxiliar, técnico e enfermeiro. Eu vim trazendo essa bagagem comigo, pegando um pouco em cada lugar por onde passei, do que vivencie, das experiências" (P5)

"Eu já comecei como auxiliar, isso já me deu uma bagagem pelo menos técnica, eu não precisava puncionar a veia sem antes ter puncionado uma veia, eu sempre fiz isso. Então eu poderia falar inúmeras coisas, porque eram coisas que eu vivenciava e vivencio até hoje, porque mesmo sendo enfermeiro encarregado eu sou enfermeiro de assistência também. De por a mão na massa, de fazer, então aquilo que eu passo para os alunos é coisa que eu vivencio" (P13)

"Quando eu falo para eles de urgência é que a experiência que eu tenho de campo, de por a mão na massa, de massagear, de medicamento, é a experiência que eu tenho. Então eu acho que tudo isso, eu não descarto a minha experiência anterior de auxiliar de enfermagem, eu acho que ela contribuiu muito e foi ela que deu o pontapé inicial para eu seguir a graduação também, entendeu então não desprezo minha formação anterior" (P13)

Auxiliares e Técnicos podem desejar formar-se como enfermeiros, buscando ascensão social e melhorias na sua inserção no processo de trabalho em saúde, o que é apontado em alguns estudos. Medina e Takahashi (2003), ao investigarem a busca da graduação em enfermagem pelos técnicos e auxiliares, apontaram que as experiências vivenciadas como profissionais de nível médio foram importantes na busca pela graduação em enfermagem. Ainda nessa direção, estudo realizado com 246 enfermeiros, por Zanei e Ide (2000), apontou que 26 enfermeiros exerceram atividades como atendentes, auxiliares ou técnicos de enfermagem anteriormente à sua formação como enfermeiros. Assim, tais autoras descrevem que as vivências em outras categorias da enfermagem, possibilitaram a formação de uma "bagagem" que foi sendo construída nos diferentes níveis de formação e atuação.

Ao constituírem-se enfermeiros e inserirem-se na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem como professores, esses profissionais podem trazer para a sua prática docente os saberes acumulados durante seu processo pré-profissional de formação para a docência. Ou seja, os entrevistados remeteram-se às experiências profissionais como atendente, auxiliar e técnico de enfermagem, relacionando-as com o exercício da docência. Para alguns, tais experiências sustentam os conhecimentos atualmente ensinados em sua prática

docente.

Os entrevistados, assim, referem-se a uma das dimensões que compõe a docência como atividade profissional, apontada por Pimenta (2005): o "conhecimento". Na situação deste estudo, entendemos como os conhecimentos específicos da enfermagem.

Do que foi até então exposto, apesar de alguns professores possuírem experiências vivenciadas como alunos nas escolas técnicas e com isso terem contato com enfermeiros que exerciam a docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, não são feitas considerações sobre as vivências e aprendizagens construídas nessa fase de sua formação profissional, o que poderia, inclusive, ter influência na futura escolha pela docência como profissão. Para alguns entrevistados, como já comentado a atuação profissional nos serviços de saúde, como auxiliares ou técnicos de enfermagem, foi mais relacionada à docência atualmente exercida que a sua experiência como aluno vivida junto ao docente enfermeiro da escola técnica.

Moura (2008) aponta que, de modo geral, os jovens conhecem professores das disciplinas da educação básica em função, inclusive, da própria escola que frequentaram, mas não conhecem, não têm contato e não têm informação sobre a profissão de docente da educação profissional técnica de nível médio. Isso pode ser compreendido pelos modelos adotados na educação profissional, no qual o estudante quase sempre entra em contato com os professores dos cursos técnicos após concluírem sua formação escolar básica.

Os resultados deste trabalho contrastam com essa ideia exposta por Moura (2008), uma vez que, apesar de alguns entrevistados terem experiências como alunos em escolas técnicas, essas não foram mencionadas como influentes para sua inserção na docência.

Nesse sentido, o que queremos salientar é que a escolha profissional referente à docência na educação profissional técnica é permeada de especificidades, uma vez que, de modo geral, trata-se da situação de um profissional de "área técnica" que se insere em escolas técnicas, o que também é comentado por (BURNIER e GARIGLIO, 2014). Muitas vezes, com vínculos de trabalhos precários, condições inadequadas e sem formação específica para docência, sendo descaracterizado o exercício docente como profissão, o que também se associa ao tímido reconhecimento social.

Bornier et al (2007) estudando as histórias de vida dos professores da educação profissional, descreve que a imagem que o professor constrói de si mesmo e perante a sociedade faz parte do processo constitutivo de sua identidade profissional. Esse processo está em constante transformação, reconstruindo-se ao longo da vida, de acordo com suas experiências sociais e individuais vivenciadas e assimiladas na prática docente.

Entendemos que para além do cenário da educação profissional, a profissão docente encontra-se em momento histórico peculiar, marcado por crises e incertezas. Nóvoa (1999) descreve que historicamente o processo de formação dos professores tem passado por inúmeras mudanças, apontando a necessidade da elaboração de um conjunto de normas e de valores:

Os valores que sustentam a produção contemporânea da profissão docente caíram em desuso, fruto da evolução social e da transformação dos sistemas educativos; os grandes ideais da era escolar necessitam de ser reexaminados, pois já não servem de norte à ação pedagógica e à profissão docente. [...]. Os professores têm de reencontrar novos valores, que não reneguem as reminiscências mais positivas e (utópicas) do idealismo escolar, mas que permitam atribuir um sentido à ação presente [...]. A produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas (p. 28-29).

Em se tratando do exercício da docência na educação profissional, a construção de uma cultura, conforme apontada por Nóvoa (1999), torma-se ainda mais desafiadora considerando as especificidades em que a educação profissional historicamente vem configurando-se no Brasil.

Além das experiências vividas nos serviços de saúde como auxiliares e técnicos de enfermagem, alguns entrevistados reportaram-se à formação universitária em cursos de graduação de bacharelado em enfermagem, referindo-se a experiências que os aproximaram de alguns conhecimentos que os ajudaram no atual exercício da docência.

No contexto da educação profissional, ainda é frequente que a docência seja exercida por profissionais que, em alguns casos, não foram formados especificamente para a docência, o que permite a inserção sem nenhuma prática de ensino ou, ainda, de forma mais preocupante, sem qualquer formação para a docência.

Cinco dos 13 enfermeiros entrevistados iniciaram suas atividades como professores na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, sem

nenhuma formação específica para a docência. Desse modo, referem-se a aproximações feitas a alguns conhecimentos do campo da educação no próprio curso de bacharelado. Compreendemos que são aproximações importantes, contudo, não suficientes para a formação docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais que norteiam a formação dos enfermeiros no Brasil (BRASIL, 2001) descrevem a necessidade da inserção de conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica para a formação do enfermeiro, independentemente de ser ou não oferecida a licenciatura. Isso justifica-se pois este profissional, em muitos casos, é responsável pela realização de atividades educativas nos processos de educação permanente ou de promoção da saúde. A aproximação inicial do enfermeiro em formação a alguns conhecimentos pedagógico-didáticos, em alguns casos pode até despertar o interesse pela docência:

"Na graduação, participei do Programa de Educação Tutorial. Fazia um pouco da formação didática, de aprender a montar aula, de aprender a passar os assuntos para os alunos. Vem já da graduação desde o meu segundo ano de graduação" (P3)

"Eu fui convidada por um colega, que também é professor, porque eles precisavam de substituição de alguns dias de aula e ele soube do meu interesse, da minha facilidade com relação à didática, aí ele me convidou" (P3)

Outra possibilidade de aproximação à docência está relacionada às atividades desenvolvidas como monitor durante a graduação. Um dos participantes relata que seu interesse pela docência, surgiu em decorrência das atividades realizadas nos programas de monitorias durante a graduação.

"Minha história começou, eu entrei na universidade, comecei a fazer a graduação e já no segundo ano, uma professora me deu oportunidade ser monitor de anatomia. Eu estava no segundo ano da graduação. Eu vi que no primeiro ano eu já ajudava meus amigos, meus companheiros a estudar, certo, muitos vinham comigo, diziam esse sabe ensinar" (P11)

A monitoria exercida por estudantes durante o processo de graduação é atividade de formação que pode auxiliar o futuro profissional, neste caso, o enfermeiro, no acúmulo e desenvolvimento de experiências e saberes que poderão contribuir para a escolha da docência como profissão. Natario e Santos (2010) descrevem que o monitor durante a graduação, desempenha função como agente ativo no processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais capaz de valorizar a

relação professor-aluno e a aprendizagem participativa. A monitoria para Nunes (2007) representa um espaço de formação de grande importância para os futuros profissionais, servindo de iniciação a profissão de professor.

### 5.2.3 Saberes provenientes da formação profissional para o magistério

### 5.2.3.1 Saberes provenientes da formação profissional para o magistério construídos em cursos de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem

Alguns participantes explicitaram que suas experiências nas atividades que envolvem a docência iniciaram durante a graduação em enfermagem, em curso que oferece a licenciatura integrada à formação do bacharelado, no qual os futuros enfermeiros são inseridos em atividades desenvolvidas na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, obrigatórias no seu processo de formação.

A inserção em escolas de educação profissional em saúde/enfermagem, desde o início da graduação, no curso de Bacharelado e Licenciatura, contribuiu para a escolha da docência como atividade profissional. Desta forma é possível ser observado o que é descrito por Tardif (2012) em relação aos saberes adquiridos ao longo do processo de formação como contribuição para a construção da docência. Esses saberes, descritos por esse autor, são provenientes da formação profissional para o exercício do magistério, e são adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores, por meio dos estágios, de cursos de *reciclagem* e integrados pela formação e socialização profissional nas instituições de formação de professores.

Os trechos a seguir mostram algumas descrições dos professores no que se refere às suas experiências em curso específico de formação por meio da licenciatura:

"Na verdade, o próprio curso de graduação [Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem] já foi despertando o interesse, eu sempre tive facilidade em trabalhar, de ensinar na escola, eu sempre tive uma tendência para esse lado de ensino e aprendizagem. Na faculdade a construção do conhecimento, a aproximação com a licenciatura, acabou despertando o interesse" (P2).

"A princípio, eu não diria que eu tinha uma motivação de ser professora de

educação profissional, mas a própria graduação [Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem] é que já nos leva, no ensino que eu recebi, por ser licenciatura, de sair capacitada para docência na educação profissional, então eu diria que o meu desejo era ser professora da área da saúde. O ensino técnico foi o caminhar da formação, eu gosto bastante, é muito interessante" (P2).

"Durante a graduação [Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem] fiz estágios aqui na escola, então, por isso eu fiquei conhecendo a escola, coordenação, como era desenvolvido o trabalho aqui, e depois de formado a coordenadora da escola já me conhecia então, não sei se isso facilitou ou não, mas a maneira que eu conheci a escola foi assim, pela graduação, pelos estágios" (P4).

"A aproximação durante a graduação [Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem] através dos estágios, confirmando a minha escolha mesmo de ser professora e assim que eu me formei, no ano seguinte, eu já comecei a dar aulas" (P6)

"Durante a graduação [Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem], a gente desenvolve estágios, nas escolas de educação profissional e eu me envolvi muito com a escola, com algumas professoras, e logo que eu me formei eu fui convidada por outros professores" (P8)

Alguns participantes explicitam que, ao realizarem sua formação em curso de licenciatura reafirmaram suas escolhas em constituírem-se professores. Outros tiveram o interesse pela docência despertada enquanto cursavam a licenciatura.

Estudos, voltados para descrever e analisar perfil de estudantes ingressantes no curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem pelo qual foram formados esses entrevistados, apontam que alguns ingressantes possuem conhecimentos sobre a atuação profissional do enfermeiro licenciado, no campo da saúde e como professor na educação profissional, o que está bastante coerente com o exercício profissional do licenciado. Todavia, outros alunos não apresentam ideias tão claras sobre a atuação do enfermeiro licenciado na docência em educação profissional (GRANVILE et al, 2014).

Acreditamos que esta última visão de alunos ingressantes sobre o curso, de certo modo, leva-os a conhecerem e se interessarem pela docência à medida que o curso transcorre e eles têm a oportunidade de se inserir nas escolas técnicas.

A Licenciatura em Enfermagem, curso criado para formar enfermeiros habilitados para docência, foi instituído pelo Parecer nº 837/68 da Câmara de Ensino Superior (BRASIL, 1968), sendo descrito por Santos *et al* (2014) como resposta às necessidades de conferir o título de licenciado ao enfermeiro para atender à exigência social de formação profissional de ensino técnico.

No Brasil, a principal via de formação de professores é por meio dos

cursos de licenciaturas (BAGNATO e COCCO, 2002). No entanto, apesar da licenciatura em enfermagem ser uma opção legal desde sua instituição como já citado, constitui-se como apenas uma das possibilidades de formação para os enfermeiros que exercem atividades como professores na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. Observando o processo histórico de formação do enfermeiro para o exercício da docência na educação profissional técnica de nível médio, a proposta de formação via curso de licenciatura sempre existiu ao lado de modelos paralelos de formação, instituídos por programas emergenciais como: PROFAE (2002), TECSAÚDE (2008), dentre outros, que serão posteriormente comentados.

A formação de professores no Brasil, via licenciatura, tem origem nas antigas faculdades de filosofia sendo organizada nos anos de 1930, com o propósito de regulamentar a formação docente, principalmente para a escola secundária (PEREIRA,1999). O modelo de formação docente oferecido era o "3+1". Esse modelo caracterizava-se em instrumentalizar profissionalmente o indivíduo em um período de três anos e mais um ano de formação pedagógica.

Pereira (1999) descreve que o modelo de formação (3+1), descrito como pertencente à racionalidade técnica, mostra-se inadequado à realidade da prática profissional docente, considerando a separação entre "teoria e prática", ou que, para ser professor, basta o domínio da área do conhecimento especifico que se vai ensinar.

A Resolução CNE/CP 01/2002 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), institui novas diretrizes para a formação de professores da educação básica, apontando a necessidade de formação profissional dos docentes por meio de cursos de graduação em nível superior e em curso de licenciatura, considerando as diferentes etapas e modalidades da educação básica, incluindo a licenciatura. Esta Resolução propõe uma organização didático pedagógica que se diferencia do modelo "3+1", indicando que os cursos de licenciatura tem caráter próprio e a necessidade de serem articuladas as formações específica e pedagógica e teórico-prática.

Ainda em relação à formação específica para a docência, em 2002, (BRASIL, 2002) é apresentada também a Resolução CNE/CP 02/2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, apontando que a formação deverá contemplar:

- Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:
- I 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científicocultural;
- IV 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmicocientífico-culturais (BRASIL, 2002).

Apesar desses dispositivos legais, a formação para a docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, ainda reveste-se de fragilidades, considerando que, no cotidiano das escolas, são inseridos profissionais de áreas técnicas sem formação pedagógica.

Cabe ainda destacar que nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio-Resolução 06/2012 (BRASIL, 2012), trazem alguns apontamentos enfocando que a formação de professores para esta modalidade de ensino deve ser realizada preferencialmente em curso de licenciatura, entretanto, também são apontadas outras possibilidades de formação não ocorra exclusivamente em curso de licenciatura:

- Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.
- § 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.
- § 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:
- I excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;
- II excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.
- § 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.
- § 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de

professores ((BRASIL, 2006).

Cabe destacar que, atualmente, desde junho de 2015, a Resolução 02/2015 substitui as anteriormente mencionadas (BRASIL, 2002 a; BRASIL, 2002 b), mantendo o princípio integrador entre formação específica e formação pedagógica.

A Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015), que define novas diretrizes para a formação inicial dos professores em nível superior, indica que, além da licenciatura, há a possibilidade de formação docente via cursos de formação pedagógica para os não licenciados. Além disso, também é apontada a possibilidade dos professores que exercem atividade docente em áreas nas quais não foram formados, de realizarem uma segunda licenciatura como formação.

É importante destacar que, parte dos entrevistados que cursou Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem aponta as atividades de "estágios" como importante componente do processo de formação docente.

As atividades de inserção do professor em formação em atividades práticas de ensino, apontadas pelos participantes deste estudo como "estágios", foram indicadas desde a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002 a; 2002 b), como importante componente na formação do professor. Na Resolução CNE/CP 02/2015, a inserção dos professores nos cenários de formação prática é indicada também como componente necessário aos profissionais que pretendam exercer o magistério. Dentre seus apontamentos, tal resolução indica:

- Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo estudos teóricos-práticos, investigação e reflexão crítica [...]
- Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.
- § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: processo formativo;
- II 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica [...] (BRASIL, 2015).

Os estágios são apontados como atividade mediadora para a formação dos professores, proporcionando ao professor em formação oportunidades de vivências da prática escolar que os aproximam das especificidades do exercício da docência. O aprendizado adquirido, por meio dos estágios, torna-se fator significativo para a construção da identidade profissional docente e da compreensão do processo educacional na escola e da cultura do magistério (MELLO e LINDNER, 2012; LIMA, 2008).

Pimenta e Lima (2008) descreveram o estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilitando que nele sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

Compreendemos que saberes docentes que hoje compõem a prática desses enfermeiros professores podem estar relacionados aos conhecimentos inicialmente construídos nesses estágios que os aproximaram significativamente da escola técnica:

"Eu me inseri neta escola no estágio supervisionado do último ano, desenvolvendo atividades na docência junto ao professor, o contato com projeto político-pedagógico da escola, atividades extras de ensino, como desenvolvimento de materiais educativos, então essa aproximação fez com que eu me interessasse e com que a escola também visse isso como positivo e me inserisse na equipe enquanto docente" (P9).

Nesse contexto, não podemos deixar de considerar, como refere TARDIF (2012), que o saber se constrói na confluência entre fontes diversas de saberes que são oriundos da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, dentre outros.

Nos apontamentos feitos pelos participantes deste estudo, é possível ser observado que a inserção na docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, logo nos primeiros anos após sua formação como enfermeiros licenciados, contribuiu para a escolha da docência como campo de atuação profissional, como podemos ver nas falas a seguir :

"A aproximação durante a graduação [Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem] através dos estágios, confirmando a minha escolha mesmo de ser professora e assim que eu me formei, no ano seguinte, eu já comecei a dar aulas" (P6).

"Durante a graduação [Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem], a gente desenvolve estágios, nas escolas de educação profissional e eu me envolvi muito com a escola, com algumas professoras, e logo que eu me formei eu fui convidada por outros professores" (P8).

Como já explicitado anteriormente neste estudo, no contexto da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, ainda é bastante comum a atuação de professores sem qualquer formação específica para a docência, o que também ocorre na área da saúde/enfermagem. O número significativo de enfermeiros licenciados deste estudo relaciona-se com a parceria existente entre o curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem de uma universidade pública e a escola técnica envolvida neste estudo. Muitos egressos desse curso têm a oportunidade de trabalhar posteriormente nesta escola técnica.

O curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, em que parte dos professores deste estudo foi formada, possui projeto político-pedagógico que propõe a formação do enfermeiro generalista para o exercício das atividades descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de enfermeiros. Objetiva-se a formar, também, profissionais licenciados, articulando a formação específica do enfermeiro com conhecimento pedagógico consistente, tendo em vista a prática docente na educação profissional em enfermagem e a realização de ações promotoras de saúde no âmbito da educação básica (USP, 2014).

Apesar da formação específica para a docência fortalecer a possibilidade de construção dos saberes docentes, as condições de trabalho dos enfermeiros que exercem atividades como professores, quase sempre, vêm na direção contrária desse processo. Em muitos casos, o professor exerce atividade docente sem vínculos empregatícios ou atua de forma pontual, o que dificulta a continuidade de construção de processos pedagógicos e, em alguns casos, os próprios profissionais classificam suas atuações como professores apenas como "complementação de renda":

Esses fatores são comprovados por Bassinello e Silva (2005) que apontaram, em seu estudo, que a docência é exercida como atividade secundária para a maioria dos participantes de sua pesquisa desenvolvida com enfermeiros que exerciam atividades como professores na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, em um município do interior.

### 5.2.3.2 Saberes profissionais para o magistério, construídos nos cursos de especialização *latu sensu* e programas de *capacitação* docente

Outros enfermeiros que exercem atividade como professores, mas não realizaram formação especifica para docência durante a graduação em enfermagem, ou seja, não possuem a licenciatura, buscaram ao longo do exercício das atividades como professores, cursos de formação pedagógica:

"O curso de formação pedagógica (TecSaúde) ajudou a ter uma visão, porque não é só dar aula, você tem que buscar mais conhecimento. E o curso ele te abre isso, são várias pessoas ali, dando palestras, te abrindo um leque" (P1)

"(...) acrescentou e muito e me ajudou muito. Inclusive em uma escola que trabalhei, eles não aceitam quem não tem licenciatura e formação docente para técnico" (P1)

"A gente tinha a plataforma central, então aquilo ali vai te abrindo, porque você não tem um preparo, na realidade você não está pronta após a especialização. Mas você já está em campo (...) "(P1)

"Então é isso, são os exemplos, vivência, o conhecimento também teórico, da especialização também proporcionada por eles, uso vários exemplos da especialização" (P10)

"A gente sabe que hoje existem muitas formações pedagógicas, licenciaturas, então que isso traz para os docentes uma visão mais crítica, vejo na minha prática que alguns professores vão fazer esses cursos para continuar dando aula" (P12)

"Uma das enfermeiras que me chamou para supervisionar estágio, meio que gostou e me convidou, só que como eu não tinha licenciatura, não tinha formação pedagógica nenhuma, a própria escola falou assim, vai ter um curso de formação pedagógica, você vai ter que se profissionalizar se aperfeiçoar e eu fui fazer, porque eu nunca ousei assim de falar em público, de dar aula" (P 13)

Os saberes docentes foram construídos em cursos específicos de formação para a docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, considerados como programas especiais, ou mesmo especialização Latu Sensu. De acordo com a Resolução CNE/CEB 02/97 que dispunha sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para o ensino fundamental, ensino médio e educação profissional em nível médio, a formação do professor para a educação profissional técnica em nível médio pode ser feita por cursos de complementação pedagógica, devendo respeitar uma estruturação curricular articulada entre os núcleos contextual, estrutural e integrador (BRASIL,

 $1997)^{1}$ .

Os três núcleos propostos foram definidos com o objetivo de orientar o processo de formação. O núcleo contextual foi definido como o responsável pela compreensão do processo de ensino-aprendizagem, em relação à prática da escola, tendo em vista as relações que aí se processam e aquelas relativas ao contexto imediato e geral nos quais se insere a escola. O núcleo estrutural enfocava conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas propostas, os métodos adequados conforme o conhecimento em pauta e sua relação com o processo ensino-aprendizagem. O Núcleo Integrador tinha por foco os problemas enfrentados pelos alunos nas atividades de ensino, relacionando-se a ações de planejamento e reorganização do trabalho escolar, a partir de diferentes perspectivas teóricas, com a participação articulada dos professores (BRASIL, 1997).

Assim, com respaldo nessa legislação, na área da saúde/enfermagem, foram realizados alguns programas de formação, como o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE) de abrangência nacional e o Programa de Formação de Nível Técnico para a Área da Saúde no Estado de São Paulo (TEC-SAÚDE).

O PROFAE <sup>2</sup> caracterizou-se como um importante instrumento de formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, desenvolvido pelo Ministério da Saúde entre os anos de 2000 a 2003 e, dentre suas finalidades, propôs suprir uma demanda de 12.000 enfermeiros—docentes no Brasil. O curso de formação para a docência foi desenvolvido utilizando-se a modalidade de ensino à distancia (EAD), composto por 660 horas, em doze meses e reconhecido como especialização *latu sensu* (TORREZ, 2014).

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Esta Legislação: (Resolução CNE/CEB nº 02, de 26 de junho de 1997), foi revogada pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> No Programa PROFAE destinado à qualificação de profissionais de nível médio em saúde, foi proposto um componente voltado à formação pedagógica de enfermeiros para o exercício da docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem.

Quanto ao TECSAÚDE<sup>3</sup>, o programa foi implementado pelo Governo do Estado de São Paulo, por intermédio da Fundação do Desenvolvimento Administrativo – Fundap - em parceria com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps) e as Secretarias da Saúde; Gestão Pública e Educação, entre os anos de 2009 e 2013. Além da formação de auxiliares/técnicos em enfermagem, também a proposta foi formar professores para a docência na educação profissional técnica de nível médio em saúde, via curso de especialização *latu sensu*, com uma carga horaria de 540 horas (FUNDAP, 2011).

Observamos que, nos relatos, alguns docentes expressam, de forma mesmo que tímida, que o curso de especialização docente interferiu na atuação como professor, todavia, não explicitando com clareza conhecimentos construídos.

### 5.2.4 Os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho dos professores

Buscando concretizar a proposta do trabalho docente e a prática da construção do conhecimento ao longo do exercício do magistério, os professores necessitam de materiais didáticos que fundamentem sua atuação profissional.

Tardif (2012) descreve que a aquisição desses saberes ocorre por meio de "ferramentas" utilizadas no trabalho docente como: livros didáticos, programas de disciplinas, cadernos de exercícios dentre outros, que são utilizados no processo de ensino-aprendizagem e contribuem para a construção da docência.

"A escola ela não oferece material de apoio, esse material é a critério do professor, então a gente troca informações com quem trabalha lá e aí tento montar em cima do material, mas às vezes, até aquele material ele está um pouco defasado para determinadas coisas, e aí e onde buscar" (P2)

"E assumi essa turma já no curso técnico de enfermagem, o curso já em andamento, a maior parte do material bibliográfico que eu tenho utilizado é o material do 'tec saúde', foi a maior base, para ser sincero, foi a maior parte. E o recurso mais utilizado é o audiovisual, o retroprojetor mesmo.

-

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> O Curso de Formação Docente, oferecido pelo programa TECSAÚDE, foi desenvolvido pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP) e pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), em parceria com seis NIADS – Núcleos Interdisciplinares de Ensino a Distância: Universidade Estadual de São Paulo (Botucatu), Faculdade de Medicina de Marília, Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, Universidade Federal de São Carlos, Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto) e Universidade de São Paulo (São Paulo).

Basicamente, é isso, e o recurso de internet, computador, fazer trabalhos em grupo, pesquisas, apresentações dos grupos. Agora, outro tipo de recurso eu não tenho feito, ainda nenhuma experiência"(P4)

"Eu utilizo livros próprios para a formação de enfermeiro, de graduação, delimito pela carga horária, pelo que é essencial de ser colocado, utilizo sites, direcionados para a área, por exemplo: Geriatria (...)" (P6).

"Para dar aula todo dia, a gente tem que se atualizar. Então eu já tenho minhas aulas prontas, mas todo dia eu pego em sites, (Lilacs), (Bireme), entendeu, todos os sites científicos ver se tem alguma técnica nova e procurar livro também" (P11)

"Eu vou bastante a biblioteca da faculdade e do hospital onde eu trabalho também tem livros, procuro muito a educação continuada do hospital onde eu trabalho também, né, curso no hospital que tem um porte legal de conhecimento, de pesquisa também, então eu estou sempre me atualizando, mais ou menos umas 4 ou 5 horas por dia. Buscando, preparando, mudando" (P11)

A utilização de livros como recursos didáticos é descrita por Vasconcellos (2007) como importante instrumento utilizado pelo professor como complemento de seu trabalho, entretanto aponta que a utilização de materiais didáticos, como livros e apostilas, não substitui a necessidade de planejamento do trabalho a ser realizado pelo professor, ou seja, para ensinar não basta apenas transmitir aos alunos os conteúdos dos livros e materiais didáticos.

Estudo, realizado por Bruno (2000), baseado em enfoque crítico, emancipador, analisou quatro livros didáticos utilizados em 19 escolas técnicas de nível médio em enfermagem e que também serviam como fundamentação das apostilas usadas em outras 11 escolas técnicas do município do Rio de Janeiro, com ênfase nos conteúdos relacionados à disciplina "introdução à enfermagem", Apenas um dos três livros analisados, na visão do autor, apresenta textos capazes de despertar o leitor/aluno para a existência de alguma coisa além do que está evidente, particularmente questões político-sociais relacionadas ao processo saúdedoença.

Apesar do uso de materiais de apoio no processo formativo dos profissionais técnicos de nível médio ser recurso utilizados por grande parte dos professores, há de certa forma, uma grande carência de estudos científicos quanto à utilização de materiais didático-pedagógicos pelos enfermeiros que exercem atividade docente especificamente na educação profissional técnica de nível médio. Somando-se a isso, há também escassez de materiais didáticos disponíveis, que focam especificamente a formação do profissional de nível médio que possam ser

utilizados como materiais de apoio.

Outro aspecto importante a ser considerado é a diversidade nos perfis dos enfermeiros que exercem atividades como professores na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem que, como já apresentado anteriormente neste estudo, envolve profissionais formados em instituições privadas e em universidades públicas, em cursos de bacharelado e em cursos de licenciatura e alguns possuindo formação prévia como auxiliares/técnicos em enfermagem, com histórico de exercícios profissionais anteriores à graduação como profissionais de nível médio.

Assim, essa diversidade provavelmente denota que os professores têm concepções diversas acerca dos conteúdos de ensino e da própria profissional de auxiliares e técnicos de enfermagem, o que interfere na escolha dos materiais didático-pedagógicos utilizados como instrumentos de apoio à prática docente e, por conseguinte, na perspectiva de formação adotada.

## 5.2.5 Os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão envolvendo atuação nos serviços de saúde e na docência

Como já comentado neste estudo, estamos enfocando a docência frequentemente exercida concomitante à atuação profissional em outra prática, no caso, a enfermagem, nos serviços de saúde.

Na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, os saberes docentes construídos a partir das experiências vivenciadas nos serviços de saúde ou nas escolas técnicas, "cenários" de atuação profissional dos enfermeiros que exercem atividade docente, podem estar próximo àqueles apontados por Tardif (2012) como saberes experienciais, descritos como necessários para a prática da docência.

Conforme descreve Tardif, os saberes experienciais são definidos como:

<sup>[...]</sup> os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e

de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2002 p 39).

Apreendemos, em um primeiro momento, que as experiências do enfermeiro nos serviços de saúde têm repercussões no exercício da docência. Desta forma, a atuação dos enfermeiros como professores na educação profissional técnica de nível médio é também fonte de onde provém os saberes docentes. A partir de então, passamos a discorrer sobre os saberes provenientes dessas experiências profissionais.

Alguns professores, como já descrito anteriormente neste estudo, iniciaram suas atividades na docência, somente após sua inserção em atividades práticas do cuidado em saúde. Essa atuação no campo assistencial pode exercer importante papel na construção da identidade docente, entretanto, compreendemos que apenas as experiências vivenciadas durante o exercício profissional não são suficientes para tornar o enfermeiro professor.

"Depois da graduação, eu trabalhei em pronto socorro, unidade de pronto atendimento, um pouco de experiência em urgência e emergência eu tenho. Experiência em estratégia de saúde da família, e trago experiência para os alunos dos estágios" (P4).

"É que sendo enfermeiro, você trabalhando já no dia a dia, você já tem uma vivência, então você pode trazer o aluno mais para a realidade que ele pode encontrar dentro do hospital" (P11).

"E eu trabalhando na assistência, como eu trabalhava na assistência e dou aula de estágio, eu trabalho num hospital particular, e dou estágio na saúde pública, eu consigo ter vivência dos dois, entendeu, e é isso que eu trago para o aluno" (P11).

"Para ser um professor do curso de enfermagem, ele tem que ter um pouco da vivência do hospital, no meu ponto de vista" (P11).

Os professores, nos relatos apresentados, focaram que suas experiências profissionais ocorreram pelas atividades exercidas na atenção hospitalar. É significativo o percentual de professores que exercem atividades profissionais como enfermeiros em hospitais: 69,2%. É possível compreender que esses cenários de atuação profissional serviram como fonte de aquisição dos "saberes experienciais" que também estão presentes na escola técnica.

Atualmente, 27 anos após a criação do SUS, o modelo biomédico ainda exerce forte influência na organização, planejamento e implementação de ações voltadas para o cuidado em saúde.

O foco do modelo biomédico são os processos físicos, como a patologia,

a bioquímica e a fisiologia de uma doença, não considerando os fatores sociais ou subjetividade individual. De acordo com o modelo biomédico, a saúde constitui a liberdade de doença, dor, ou defeito, o que torna a condição humana normal "saudável" (BARROS, 2002).

Ao exercer atividade como professor na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, esses profissionais podem trazer, para a sua prática pedagógica, resquícios das práticas do cuidado, voltadas principalmente em ações curativas, com foco centrado na doença, forte característica desse modelo, contrapondo-se às propostas atuais para o cuidado em saúde apresentadas pelo SUS.

Historicamente, no Brasil, previamente à institucionalização do SUS, os programas e políticas públicas voltadas para o setor saúde focavam suas ações, principalmente, para a assistência hospitalar. Assim, as escolas de formação profissional voltavam os projetos de formação dos profissionais técnicos de nível médio para atuarem principalmente nesse cenário que empregava a maior parte dos profissionais da enfermagem até então.

Esses processos formativos começaram a se mostrar limitantes frente às mudanças requeridas pelo SUS. Neste período, também, são intensificadas as discussões que resultaram na promulgação de novas leis ou resoluções norteando a formação dos profissionais da saúde, dentre eles, os de nível médio, com algumas aproximações a perspectivas de mudanças nos perfis de formação, todavia, não suficientes para transformações substanciais nos processos formativos dos trabalhadores técnicos de enfermagem.

Na escola, local onde atuam os professores deste estudo, o projeto pedagógico do curso técnico de enfermagem ainda apresenta forte ênfase no contexto hospitalar, tendo em vista a distribuição maior de carga horária nas disciplinas voltadas ao cuidado nesse cenário, bem como o predomínio de estágios nas instituições hospitalares.

Em relação à absorção dos profissionais de saúde, em 1992, os empregos ambulatoriais somavam 512.299, e os hospitalares, 926.409. Em 2005, estes números se alteram significativamente, ou seja, os empregos ambulatoriais dobram, passando para 1.226.714, e os hospitalares, para 1.339.980. Há significativo aumento no período (139,5%), em consequência do encolhimento dos empregos da rede hospitalar (44,6%) e das mudanças na esfera pública,

decorrentes das estratégias de indução do Ministério da Saúde, sobretudo, em relação à Estratégia Saúde da Família (ESF) e do Programa de Saúde Bucal, que permitiram a abertura de milhares de novos empregos no mercado de trabalho odontológico, incorporando odontólogos e auxiliares de saúde bucal, configurandose, assim, na "desospitalização" do sistema, que começou a adotar uma nova orientação que prioriza a assistência ambulatorial (MACHADO, OLIVEIRA E MOYSÉS, 2011). Ou seja, concretamente, o próprio mercado de trabalho vem configurando-se de outro modo nos últimos, sendo mais um indicativo da necessidade de serem construídas mudanças nos cursos técnicos da área da saúde, incluindo a enfermagem.

Ao discutir a formação dos enfermeiros licenciados, ou seja, dos futuros professores para a educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, que teriam importante atuação na formação dos trabalhadores técnicos de nível médio para o contexto do SUS, Teles (2014) descreve que há necessidades de investimentos na formação do enfermeiro-docente, apontando a necessidade de espaços para discussões em relação a esse processo de formação, que potencialize o aprendizado relacionado ao SUS na Educação Profissional em Enfermagem.

Cabe também destacar que há, em algumas situações, uma compreensão da formação dos trabalhadores em perspectiva técnica que pode reduzir a possibilidade de uma formação que amplie a visão sobre o trabalho, o cuidado:

"Ele tem que conseguir passar para o aluno coisas do cotidiano, coisas práticas, mais objetivas, não rodapé de livro ou uma teoria que você sabe que a pessoa nunca mais vai usar. Funções mesmo do auxiliar, o que ele tem que saber como ele tem que desenvolver, qual é a função esperada dele dentro daquela intercorrência, daquele cuidado, então esse professor tem que estar preparado para isso" (P3).

Outro aspecto importante está relacionado com o modelo de gestão exercido em grande parte das instituições hospitalares. Esse modelo, em muitos casos, é constituído de forma hierarquizada e ao inserirem-se neste contexto, os enfermeiros podem trazer para as suas práticas pedagógicas, processos verticais de formação, focando principalmente suas ações, em processos formativos igualmente hierarquizados, fragmentados e focados apenas na transmissão de conteúdos.

"Enquanto enfermeira só do hospital, a gente pega até aquela coisa meio que de general, então um certo critério, uma certa rigidez para moldar o

profissional do jeito que a gente quer, que seja um profissional sério, que ao mesmo tempo ele respeite, acate ordens e tal, e quando eu fui para escola para dar aula minha primeira visão era essa de eu vou formar profissional, aqui eu vou, minha turma vai ser o que eu espero ter de funcionário no hospital" (P2).

"Eu trago para o aluno o que ele vai encontrar lá no campo de trabalho, aí eu vou moldando o profissional que eu quero formar lá fora, para um dia ele vir trabalhar comigo" (P11).

Nesse contexto, as experiências dos professores relacionadas à atuação no cenário hospitalar podem trazer implicações aos processos formativos dos auxiliares e técnicos de enfermagem, como a reprodução do modelo biomédico, do enfoque tecnicista e das relações hierarquizadas, autoritárias, que mantém os trabalhadores técnicos de nível médio mais próximos de uma prática profissional prioritariamente focada em procedimentos.

Como já comentado anteriormente neste estudo, os saberes dos professores configuram-se em processos plurais de construção, sendo as experiências de trabalho no cotidiano da escola uma das dimensões fundamentais dessa construção:

[...] esse é o caso do magistério- a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho. Mas, mesmo assim, acontece raramente que a formação teórica não lhe tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente de e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas (TARDIF, 2005 p. 57).

Na escola, à medida que os professores vão exercendo a docência, as necessidades cotidianas, percebidas pelas experiências, vão reconfigurando a sua prática profissional como professor:

"(...) eu acho que eu mudo as minhas aulas o tempo todo, o jeito de dar aula para tentar me adequar à sala, para tentar atender à necessidade, e uma hora não dá, e eu tenho que ir por outro caminho e vou modificando, acredito que daqui um tempo, eu vou pegar o meu jeito de ser professora" (P2).

"A maioria das coisas que eu aprendi especialmente da parte pedagógica a gente aplica, mas também na hora que chega lá na prática que a gente constrói muita coisa. Tem coisa que ajuda muito na graduação. Mas tem coisas que é só na vivência que a gente desenvolve" (P8).

Muitos professores entrevistados se referiram à necessidade de investir

em esforços para focar a aprendizagem do estudante do ensino técnico em dimensões denominadas "humanização", "ética", "empatia", "conhecimentos atitudinais". Essa ideia, na fala de P2, mostra-se como fruto da graduação, de certo modo, esquecido na prática profissional de enfermeiro em serviço de saúde e resgatado na experiência docente na escola técnica. Os entrevistados relatam exemplos, a partir da prática em saúde, que denotam um cuidado profissional desprovido de "olhar sensível", como em P2 e P5 e que precisam ser revistos nos processos formativos.

Além disso, alguns entrevistados fazem uma contraposição entre o ensino do "cuidado humanizado" e daquele cujo foco é a técnica, mostrando que no cotidiano da sala de aula e dos estágios esses enfoques estão presentes e precisam ser problematizados.

Esta preocupação com o que denominam de "cuidado humano" pode ter relação com as atuais políticas de saúde que se voltam para a construção de práticas de cuidado pautadas em valores éticos e solidários, nas quais o desenvolvimento de escuta, vínculo, empatia ocupam papel central:

"O que eu trago da minha graduação, é essa questão que eu havia esquecido [a entrevistada associa tal esquecimento com a sua prática em hospital] a sensibilidade e humanização, isso eu tenho certeza que eu vou construir. A parte técnica, a prática em si, ela vem se conformando dia a dia, nas aulas que eu venho dando (...)" (P2).

"O que é importante para eu ter um profissional que seja humano ao mesmo tempo, porque às vezes, a gente fica se cobrando tanto que eles saibam aferir pressão, e está esquecendo-se da questão da empatia, de se apresentar ou de olhar o paciente, e de repente ver que aquele não é o melhor momento para olhar a pressão dele naquela hora, às vezes, é melhor parar um pouco e conversar" (P2).

"Conhecimento de cunho técnico é óbvio que é importante, tem que haver, ele é importante. Mas o que não pode haver é uma supervalorização desse conhecimento em detrimento de outros. É importante que haja conhecimento, e a questão hoje da tecnologia, exige cada vez mais conhecimentos em um curto espaço de tempo, mas o que eu acho que está defasado demais e que precisa ser trabalhado muito são os conhecimentos atitudinais, é trabalhar o cuidado humanizado, o respeito pelo paciente, pela família, o respeito pela equipe. Eu trabalho em equipe, o saber ser, não só o saber fazer, mas o saber ser e o saber fazer juntos, esses conhecimentos eu acho importante trabalhar, e é muito dificil mudar com o perfil psicológico de uma pessoa, mudar o jeito dela. Mas não precisa necessariamente mudar, mas dentro do jeito que ela é, ela consiga ter uma postura profissional humanizada, não só técnica" (P4).

"Então eu estou sempre permeando a minha prática de ensino com essas falas, sempre relatando, tentando expor o sofrimento do outro, ele esta em sofrimento, você esta cuidando, puncionando a veia dele, ele esta com dor,

em sofrimento, não minimize quando ele falar que tem medo de uma agulha de injeção, não é pedir, é o "ser". Então são duas palavras que eu gosto muito de usar, que é a empatia, mas ao mesmo tempo é a alteridade. Eu estou lidando com o outro, não é comigo. É a minha forma de ensino" (P6).

'Eu valorizo muito essa questão atitudinal. Eu tive notícias, infelizmente, de alunos que tiveram comportamentos muito inadequados durante os estágios de outras turmas, então a questão da técnica talvez nem seja o problema maior, o comportamento e atitude eu acho que faz muita diferença (...)" (P10).

"Então eu digo a eles que precisam trabalhar muito com o olhar, porque tudo o que eles verem tem que despertar a atenção, o olhar precisa ser aguçado e não disperso para ser um profissional de enfermagem, mas como isso acontece? Despertando a sensibilidade do meu olhar para quando passar pelo corredor ás 11 da manhã e ver que um paciente está sentado desde depois do banho ás 07 horas da manhã dizer a ele que precisa permanecer sentado lá até o horário do almoço. Para mim isso é o mesmo que atingir meu peito com uma faca, e você sabe por quê? Porque mesmo em nossa casa, sentado no sofá mais confortável assistindo televisão na cadeira de descanso eu não consigo ficar por três horas seguidas sentado. E este paciente permanecer lá sentado por quatro horas enquanto o Auxiliar de enfermagem passou por ele inúmeras vezes, deu água, café, passou trocou, deu banho, fez curativo, deu medicação, está na hora de trocar o turno e você tem que almocar primeiro sentado antes de voltar para o leito. Imagine a angústia dessa pessoa ás vezes por não poder revidar e trocar nesse sentido" (P5).

"Eu acho que a parte humanizada mesmo, não a parte técnica, por que a parte técnica ele já vem com interesse, ele já vem desejando aquilo. Ele vem querendo puncionar uma veia, querendo aplicar injeção nos outros, mas ele vem querendo entender o contexto da família? Querendo entender as dificuldades que as pessoas vão enfrentar em uma doença? Ele não vem querendo entender essas coisas, então é a coisificação que existe lá fora, que eu não gostaria que os meus alunos dessem continuidade nisso, então eu acho que a parte humanizada da assistência, é as relações, e eu acho que é o mais difícil de ser trabalhado. Não tem como ensinar. Tem como trabalhar dentro da sala de aula, essas questões para refletir, e para depois vir a ser vivenciado de alguma forma" (P6).

"Para mim hoje o ensino, a docência, não é só a parte técnica mais. Antes eu tinha esse olhar do ensino, como parte técnica, daquilo que eu tenho que pegar na mão do profissional e mostrar para ele como ele tem que puncionar o acesso venoso, hoje eu já consigo entender que atrás desse acesso venoso existe um cuidado humanizado, existe um cuidado envolvendo outras disciplinas da enfermagem que eu preciso fazer com que ele pense naquele acesso venoso de forma mais crítica e reflexiva, no impacto que vai causar isso para o paciente, isso ele tá prestando cuidado seguro" (P12).

A humanização, para o Ministério da Saúde, é entendida como política transversal na rede SUS, envolvendo, dentre outros, a valorização de usuários, trabalhadores e gestores implicados no processo de produção de saúde; o incentivo à autonomia e ao protagonismo desses sujeitos; a construção de co-

responsabilidade na produção de saúde e de sujeitos e vínculos solidários e de participação coletiva no processo de gestão; a identificação de necessidades sociais, coletivas e subjetivas de saúde (BRASIL, 2006).

Alguns dos entrevistados comentam sobre a necessidade de ensinar "conteúdos atitudinais". Ser professor em um enfoque que extrapola conteúdos procedimentais, incorporando os atitudinais, é desafiante, dada a sua complexidade. De certo modo, compreendemos que o professor faz uma relação entre a importância de construir mudanças no cuidado em saúde, faz provavelmente uma leitura acerca da realidade dos alunos, percebendo a necessidade de construir um processo formativo que toque em aspectos não apenas instrumentais, mas éticos, humanos, sociais.

Os entrevistados que se referem a "conteúdos atitudinais" não especificam claramente o que entendem sobre isso e a partir de que fundamentos trabalham, mas neste estudo nos reportamos à definição elaborada por Zabala (1998).

Os conteúdos atitudinais envolvem aprendizagem de normas, atitudes e valores. As normas referem-se a padrões de comportamentos a seguir, sendo formas pactuadas de realizar certos valores, indicando o que pode e o que não pode ser feito em um grupo. Atitudes referem-se a tendências relativamente estáveis que as pessoas desenvolvem como ter cooperação, participar das tarefas escolares. Os valores, por sua vez, dizem respeito aos princípios e ideias éticas que apoiam as pessoas na atribuição de juízos sobre as situações, como solidariedade, respeito aos outros (ZABALA, 1998).

Compreendemos que as experiências de ensino podem ser importantes para que o professor, enfermeiro, quase sempre concomitantemente inserido em algum serviço de saúde, "se distancie" do exercício profissional de enfermeiro, apreendendo as práticas "insensíveis" e tomando a urgência em construir novas possibilidades de cuidado como central na prática docente junto aos estudantes dos cursos de auxiliares e técnicos de enfermagem.

Há enfermeiros que expressam de algum modo que a realidade social, econômica e política, na qual se inserem os alunos, também está presente na sala de aula, trazendo implicações para a formação, em perspectiva humana:

"Lá eu me deparei com realidades completamente diferentes, com dificuldades, com várias particularidades, e a convivência com eles nesse tempo que eu estou lá dentro da sala de aula, eu comecei a perceber que ser professor está muito além de formar o profissional, na verdade, a gente está precisando formar a pessoa, o ser humano, para que ele consiga então virar um profissional" (P2).

Do exposto até então, apreendemos que os professores, a partir de suas experiências, tocam em uma dimensão fundamental: a compreensão da docência como interação humana (TARDIF, 2009).

A educação, como outros campos profissionais que envolvem as relações humanas, comporta significativo componente emocional no desenvolvimento do trabalho. O trabalho docente lida não apenas com os modos de pensar dos alunos, mas com emoções, afetos, temores, alegrias. Ensinar envolve que o professor coloca a sua *própria pessoa em jogo* na relação com o aluno (TARDIF, 2009).

Ainda, nas entrevistas, os professores expressam suas experiências com o planejamento de ensino, no que se refere especificamente ao plano de aulas, apontando que, no dia a dia, sentem dificuldades e diferenças em relação às situações vividas quando eles mesmos foram alunos, nos cursos de formação de professores, dadas as condições atuais de trabalho. Ainda comentam sobre a necessidade de ajustes conforme a turma de estudantes. Ou seja, o planejamento vai se reconstruindo na realização da própria aula (como comenta P2).

Nas incertezas da realização do planejamento, os professores provavelmente vão construindo formas possíveis de ensinar nas experiências do dia a dia:

"Na graduação a gente assume uma ou duas aulas, é muito tranquilo montar um plano de aula, hoje assumindo uma turma inteira, eu apanho para montar um plano de aula, porque o tempo que você cronometra às vezes, não sai do jeito que você pensou, ou você tem uma intercorrência no meio do caminho que precisou mudar então as coisas elas acabam se moldando" (P2).

"Eu não consigo planejar as aulas com tanta antecedência, então, por exemplo, as aulas que eu vou dar na terça e na quarta-feira, elas são planejadas hoje na sexta-feira, no sábado, e ainda assim, a aula na véspera eu ainda estou modificando ela, porque eu estou achando que não está legal, que está às vezes, muito difícil, ou que poderia colocar mais dinâmica" (P2).

"Eu também não consigo planejar essas aulas agora, às vezes, por tempo ou por estar trabalhando, e também por ser a primeira turma que eu estou acompanhando, eu ainda não tenho vivência. Então essas dificuldades às vezes, elas barram um pouco o caminhar, para as próximas turmas com certeza eu vou adequar um monte de coisas, eu vou com mais facilidade,

mas por enquanto eu ainda estou levantando da cama e indo para o computador porque veio uma ideia diferente para pensar para a aula" (P2).

"Para montar uma aula eu gasto em torno de umas duas horas. Então, se for duas aulas, quatro horas. E assim sucessivamente, eu faço fora da minha atividade, normalmente é à noite, após o meu trabalho no hospital. E depende de quantas aulas eu vou dar na semana. Porque eu acredito que você tem que estudar antes de vir. Senão você não consegue ter um foco. Você tem que estudar a aula, pegar coisas mais atualizadas, mais novas, para poder trazer para os alunos" (P3).

"É um pouco mais apertado com relação à carga horária, você ter essa dupla jornada, porque a aula você tem que planejar, tem que dispor de um tempo para preparar a aula (...)" (P8).

Vasconcellos (2007), considerando a prática de professores de educação básica, explicita que, para muitos, há um sentimento de descrença no ato de planejar o ensino, sendo um dos aspectos que justificam tal sentimento a falta de condições para tal, envolvendo sobrecarga de trabalho.

Alguns dos entrevistados deste estudo, de outro modo, aparentam não serem descrentes quanto à necessidade do planejamento de ensino, mas apontam limites que enfrentam para realizá-lo principalmente no que se refere ao fator tempo. Isso se relaciona às condições de trabalho da maioria: duplo vínculo empregatício.

Esses professores tocam no plano mais imediato que podem realizar individualmente: o plano de aula. Todavia, outros professores ao se referirem, à necessidade de serem criados espaços coletivos para discussão das suas experiências e de "temas" específicos, envolvendo realização de "planos", também, de certo modo, tocam na possibilidade de realização de planejamento por meio de trabalho coletivo entre os professores.

"Com relação ao curso [refere-se a curso / formação continuada realizado em parceria com universidade pública], para ser sincero, eu participei de poucos encontros, mas a sensação me parece aquela que a gente patina, mas não sai do lugar, é como se tivesse falando muito e não fazendo nada, ou fazendo muito pouco. Eu gostaria que tivesse mais mudanças. Sinceramente, eu gostaria de começar a ver resultados, dos exemplos que a gente discutiu, por exemplo, a questão do profissional, do egresso. Eu gostaria que houvesse uma proposta para que no próximo plano de gestão pudesse ser incluído o perfil profissional do egresso, que os professores fizeram, parece que é isso que vai acontecer. Parece que a proposta é essa, então, é nesse sentido que eu falo. De algo há se tornar concreto" (P4).

"Passou uma coisa só que eu queria falar. Eu acho isso importante, uma coisa que eu sinto falta e que eu acho que seria muito importante é um espaço para os professores se reunirem aqui na escola, pelo menos uma

vez por mês, como se fosse uma reunião pedagógica, para poder trocar experiências, traçar uns planos, enfim, eu acho que seria muito enriquecedor e gostaria que tivesse esse espaço" (P4).

"Então se a gente sentasse, tivesse um espaço pelo menos para discutir o conhecimento que o outro tem mais do que eu, digamos assim, eu já ajudaria muito, ou então a facilidade que o professor tem, se ele tem a facilidade com uma forma de ensinar, uma forma de avaliar, se a gente fizer esse espaço para discutir essas questões, ajudaria muito, daria muito mais qualidade para o nosso curso" (P6).

"A gente não tem muito apoio nesse sentido de auxílio, de orientação, a gente não tem. A gente até, como professores, há um tempo, nós nos unimos, conversamos, e a gente achou que talvez fosse interessante pelo menos uma vez ao mês, ou se fosse a cada três meses, a gente tivesse reuniões pedagógicas, para a gente conversar sobre tema, para a gente trocar experiências, que isso seria muito enriquecedor para a gente aqui também, com as experiências que a gente tem aqui" (P7).

Um dos professores (P4) refere-se especificamente a um "curso" que vem sendo realizado nesta escola, mostrando que, em sua visão, é importante que tais espaços fomentem mais mudanças.

Entendemos que essas falas tocam na necessidade da constituição de práticas de educação continuada que envolvam os professores em torno das vivências cotidianas, tendo em vista mudanças que se fizerem necessárias. Provavelmente, como aponta uma das falas (P7), isto envolve apoio institucional. Entendemos que, no contexto da escola técnica, ainda há muito que ser construído nessa direção, considerando as condições de trabalho e a incipiente cultura de trabalho coletivo.

Assim, entendemos que, a partir das experiências que relatam, alguns professores se referem a ausência, tentativas, limites e necessidades quanto às práticas de educação continuada/permanente que aqui compreendemos como construção de espaços coletivos que contextualizados a partir da realidade da escola, não apenas promove desenvolvimento individua dos professor, mas potencializam mudanças coletivamente construídas.

Imbernón (2009) refere-se a desenvolvimento profissional do professor que pode melhorar a prática profissional, como também servir de elemento de estímulo e de luta por melhorias sociais, profissionais e de construção de novas relações de trabalho.

Nas experiências como professores, quase sempre articuladas à prática como enfermeiros em serviços de saúde, os professores vão construindo saberes já

incorporados a partir de distintas fontes, como discutido neste estudo, a partir do referencial de Tardif.

Tais saberes possibilitam rever os conteúdos de ensino da formação dos técnicos de enfermagem em perspectiva que ajude a construir relações humanas de cuidado nos serviços de saúde; confrontam-se com as condições de trabalho que imprimem limites tanto ao planejamento individual e coletivo das práticas educativas como às práticas de formação continuada/permanente.

No exercício da docência, o professor sempre se alicerça em alguns saberes para dar conta de sua tarefa de ensinar, mesmo quando não necessariamente foi formado especificamente para tal ou mesmo quando não reflete sistemática e criticamente sobre a docência. Esta pesquisa assumiu a proposta de descrever e analisar os saberes dos enfermeiros que atuam como professores na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem de uma escola técnica privada de Ribeirão Preto, considerando suas vivências na prática pedagógica, a partir do referencial de Tardif (2012).

Com propósito de compreender algumas especificidades que envolvem a formação de profissionais técnicos de nível médio no Brasil, ou seja, a formação de pessoas para o mundo do trabalho, foram feitas algumas aproximações às propostas e políticas de formação. Além disso, foram feitas aproximações a algumas ideias sobre os saberes docentes, temática essa ainda estudada de modo tímido no âmbito da educação profissional, especificamente, na enfermagem.

Para viabilizar este estudo. realizamos entrevistas com 13 enfermeiros/professores que estavam inseridos no local de estudo durante o período definido para a produção dos dados. Aproximamo-nos, primeiramente, de algumas informações sobre quem são os enfermeiros que exercem atividades como professores na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem na escola envolvida neste estudo. Constatamos que há uma ampla variação quanto à idade dos professores: seis professores (46,15%) possuem entre 21 e 30 anos, três (23,09%) possuem de 31 a 40 anos e quatro professores (30,76%), possuem entre 41 a 50 anos. 46,15% (seis) dos professores são do sexo masculino e 53,85% (sete) do feminino.

Em relação à formação 12 (92,3%) dos professores realizaram seus estudos nos níveis fundamental e médio em escolas públicas e um (7,7%) professor realizou sua formação em escola privada. No ensino superior, oito professores (61,5%) realizaram sua graduação em instituições públicas enquanto cinco (38,5%) cursaram instituições privadas.

Nove, (69,2%) dos professores, possuem de cinco a quatorze anos de conclusão da graduação, enquanto quatro professores (30,7%) possuem menos de cinco anos de graduação. Outros nove (69,2%) exercem atividades profissionais na atenção hospitalar e 12 participantes informaram possuir mais de um vínculo empregatício. Apenas um participante informou que atua profissionalmente apenas

no exercício da docência, em mais de uma escola.

Bacharéis e Licenciados em Enfermagem totalizam 61,5% (oito) do quadro de professores, enquanto cinco (38,5%) possuem graduação apenas como Bacharéis em Enfermagem. Além disso, quatro professores (30,77%) foram formados para a docência em educação profissional técnica de nível médio em cursos de especialização.

Outras informações importantes também foram apontadas em relação aos professores como: 46,15%, (seis) possuem formação como profissionais de nível médio em enfermagem e que 76,9% dos enfermeiros/professores iniciaram suas atividades profissionais nos últimos cinco anos.

Em relação aos saberes docentes dos professores da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, pelo referencial de Tardif, os professores, em suas experiências na escola, vão construindo saberes que são oriundos de fontes diversas - a própria escola e a socialização dos professores com seus pares e alunos; a formação em cursos de formação pedagógica, seja licenciatura ou especialização; a formação prévia àquela específica para a docência, seja em cursos de bacharelado ou em níveis de ensino anteriores à graduação, além dos saberes pessoais e daqueles relacionados ao usos de matérias didático-pedagógicos que também conformam a docência.

Esta ideia relaciona-se a Tardif (2012) para quem o saber docente se constrói na confluência entre fontes diversas de saberes que são oriundos da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, dentre outros.

Esses saberes, na especificidade deste estudo, mostram significativamente as suas relações com a diversidade nas possibilidades de formação, dada a fragilidades das políticas de formação docente, bem como suas relações com as condições concretas de trabalho na educação profissional, sendo ainda significativa a concomitância da docência nessa modalidade de ensino com a prática profissional em serviços de saúde, o que também traz implicações para a conformação dos saberes da docência.

Chama-nos atenção que, neste estudo, apesar das especificidades da docência na educação profissional em enfermagem considerando, dentre outros aspectos, as condições de trabalho, o reconhecimento social da docência, o frequente duplo exercício profissional de professor e enfermeiro no serviço de saúde

que têm interferências na construção dos saberes docentes, os entrevistados pouco se referem a tais aspectos e suas implicações.

Apesar disso, o domínio dos conteúdos específicos da prática do cuidado em saúde é compreendido, pelos participantes, como não sendo suficiente para o exercício da docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem.

Nesse contexto, cabe, porém, ainda avançar na construção de prática docente que permita que o enfermeiro construa saberes que o apoie na compreensão crítica de seu papel como professor na educação profissional técnica de nível médio.

### $\textit{REFERÊNCIAS}^4$

 $<sup>^{\</sup>rm 4}$  De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

AMÂNCIO FILHO, A, ET al. **Políticas de educação profissional: referências e perspectivas.** Ensaio: Aval. Pol.Públ.Educ. Vol.15 N°.55 Rio de Janeiro Apr./June 2007.

ARAUJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. Filosofia da práxis e ensino integrado: uma questão ético-política. In: OLIVEIRA, R. de (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 107-124.

BAGNATO, M. H. S; COCCO, M. I. M. Memoria educativa e a tessitura de conceito educacionais-experiência vivenciada na licenciatura em enfermagem. Rev. Lat. Am. Enf. v. 10 n3. Ribeirão Preto mai/jun. 2002.

BARROS, J. A. C. Pensando o processo saúde doença: a que responde o modelo biomédico? **Rev. Saúde e Sociedade**, v.11, n. 1, p. 67-84. 2002.

BASSINELO, G.A.H; SILVA, E.M. **Perfil dos professores de ensino médio profissionalizante em enfermagem**. Rev. Enferm. UERJ, 2005. V (5), pag. 76-82.

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

BOMFIM, M. I. do R. M.; TORREZ, M. N. F. B. A formação do formador no PROFAE: refletindo sobre uma proposta na área de enfermagem. In: **FORMAÇÃO**. Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. V.2, n. 4. Brasília: Ministério da Saúde, 2002, p. 15-34.

BOURNIER, S; GARIGLIO, J. A. A experiência docente como ponto de partida para uma reflexão sobre a formação de professores para a educação profissional. **Boletim Tec. SENAC**, Rio de Janeiro. v 40, n 02, p. 74-99, mai/ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 7.498 de 25 de junho de 1986, que regulamenta o Exercício Profissional de Enfermagem. Brasília, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:

<a href="http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-">http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-</a> Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>. Acesso em 11 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em:

<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=11">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=11</a> 663-rceb006-12-pdf&category slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 11 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Em 23 de setembro de 2009, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica completará 100 anos. Disponível em:

<a href="http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historicoeducacaoprofissional.pdf">http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historicoeducacaoprofissional.pdf</a> >. Acesso em 11 nov. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (a). Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1</a> 2.pdf>. Acesso em 11 nov. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (b). Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf</a>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 1.133/2001, de 7 de agosto de 2001**. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e nutrição. Brasília, 2001. Disponível em:

<a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1133.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1133.pdf</a>>. Acesso em: 30 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 04/99.1999. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol0499.pdf">http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol0499.pdf</a>>. Acesso em 11 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 02/97. 1997.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei 12.513/2011, **Dispõe sobre a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**- PRONATEC. Brasília 2011.

BRASIL. **Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio Para a Saúde**. Portaria GM/MS nº 3.189, 18/12/2009 Brasília-DF.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 3.189 de 18 de dezembro de 2009, Dispõe sobre as diretrizes para implementação do Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (PROFAPS). Diário Oficial da União, Brasília, 23 de Dez. de 2009.

BRASIL. Propostas em Discussão: **Políticas Públicas Para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília; 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE)**, Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Qualificação profissional e saúde com qualidade**. Brasília, DF, 2001. 90 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 16 de 26 de novembro de 1999. **Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico**. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 de dezembro de 1999, b

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997. **Dispõe** sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília (1996 dez 23); Sec.1:1-27.

BRASIL. Relatório da 8ª **Conferência Nacional de Saúde.** Brasília 1986. Disponível em : <a href="http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/8conf\_nac\_anais.pdf">http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/8conf\_nac\_anais.pdf</a>.

Acesso em 14 de Agosto 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.540 de 28 de Novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e da outras providencias.. Brasília, 1968. Disponível em: <a href="http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-normaatualizada-pl.pdf">http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-normaatualizada-pl.pdf</a>. Acesso em: 30 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília (2012).

BRASIL. Lei nº. 2.604 de 17 de setembro de 1955. **Regula o exercício da enfermagem profissional**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/11/1968, Página 10369 (Publicação Original).

BRASIL. Lei nº. 775 de 06 de agosto de 1949. **Dispõe sobre o ensino de enfermagem no País e dá outras providências**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/9/1955, Página 17737 (Publicação Original).

BRUNO, P. **Os livros de" introdução à enfermagem" sob o enfoque da educação crítica e emancipadora**. Boletim Tec. SENAC. Rio de Janeiro. 2000. Disponível em: <a href="http://www.senac.br/informativo/bts/271/boltec271d.htm">http://www.senac.br/informativo/bts/271/boltec271d.htm</a>. Acesso 15 de Novembro de 2015.

CARDOSO, A. A,; PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: **Anais IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, RS. 2012, p. 1-12.

CASTRO, J. L. **Izabel dos Santos: A arte e a paixão de aprender fazendo**. 1ª ed. observatório RH – NRSC/UFRN, Natal. 2002.

CONSELHO FEDRAL DE ENFERMAGEM; **Disponível em** <a href="http://novo.portalcofen.gov.br/">http://novo.portalcofen.gov.br/</a>. Acesso em 20 de Março de 2014.

CORRÊA, A. K.; CLAPIS, M. J.; SOUZA, M. C. B. de M. e. Formação do licenciado para a docência em educação profissional: experiências e reflexões a partir de um curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem. In: **V Jornada das Licenciaturas da USP**/IX Semana da Licenciatura em Ciências Exatas - SeLic: A Universidade Pública na Formação de Professores: ensino, pesquisa e extensão.

São Carlos, 23 e 24 de outubro de 2014, p. 1-3.

Disponível em: http://vjornadalicenciaturas.icmc.usp.br/CD/EIXO%204/41.pdf.

Acesso em: 11 nov. 2015.

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

CORRÊA, A.K.; CARVALHO, A.M.P.; SILVEIRA, S.; SOUZA, M.C.B.M.; NOGUEIRA, M.S. Formação Docente em Educação Profissional Técnica na Área da Saúde: Experiência do NIAD USP/RP. *In* Curso de Formação Docente: trabalhos de conclusão de curso-TCCs selecionados/coordenação técnica pedagógica: PICCIAFUOCO, P.R F. .. *[et al].* FUNDAP 2011.

CUNHA, M.I. **A docência como ação complexa**. *In:* CUNHA, M.I (Org.) Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. 1ª edição, Junqueira e Marin editores. Araraguara-SP. 2010.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Ver. Cocar.** V.1, n. 2, dez. 2007. Disponível em:

<a href="http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/130/106">http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/130/106</a>. Acesso em 11 nov. 2015.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.** Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez., 2003. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf">http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf</a>. Acesso em: 11 nov. 2015.

DESLAURIERS, J.P; KÉRISIT, M. **O** delineamento de pesquisa qualitativa. *In:* POUPART, J. ...[*Et al*]: A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: NASSER, A. C. 3ª edição, Editora Vozes, Petrópolis-RJ. 2012.

DONATO, S. P.; TEODORA, R. Representações sociais do ser professor no0 contexto atual – desafios, incertezas e possibilidades. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE** – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. De 26 a 29 de Outubro de 2009. Curitiba, PR. PUCPR. P.6863-6876.

EBISUI, C. Trabalho docente do enfermeiro e a síndrome de Burnout: Desafios e perspectivas (**DOUTORAMENTO**) 2008. Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Brasil.

FELÍCIO, H. M. dos S.; OLIVEIRA, R. A. de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, PR. Editora UFPR. n. 32, 2008, p. 215-232.

FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 59, p. 225-269, Ago. 1997. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a01.pdf">http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a01.pdf</a>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

FONSECA, S. M. O Ensino Profissional no Brasil Colônia: a propósito de três planos de estudos e ensino – Nóbrega, Pombal e Lebreton. In: BATISTA, E.L.; MÜLLER, M. T. (Orgs.). **A Educação Profissional no Brasil.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, p. 17-38.

FRANZOI, N. L.; SILVA, C. O. B. Desvelando os saberes da docência na educação profissional. **B-Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v.40, n. 3, p. 38-57, set./dez. 2014.

FONSECA, S.M. O "Ensino Profissional" no Brasil Colônia: a propósito de três planos de estudos e ensino, Nóbrega, Pombal e Lebreton. *In:* A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Org. BATISTA, E.L e MÜLLER, M.T. Campinas: Editora Alínea, 2013.

FREIRE, P.; **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FROZONI, R.C. Identidade profissional e perfil dos professores dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em um município do interior do estado de São Paulo. 2013. 84f. Dissertação [Mestrado]-Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2013.

FUNDAP, Programa de Formação de profissionais de Nível Médio Técnico na área da Saúde no Estado de São Paulo. Decreto Estadual nº 53848 de 19 Dezembro de 2008.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 25, n. 57, jan/abr, 2014, p. 24-54.

GALILINDO, J. Formação para Trabalho e Profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. *In:* A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Org. BATISTA, E.L e MÜLLER, M.T. Campinas: Editora Alínea, 2013.

GOMES, H. S. C. Os Modos de Organização e Produção do Trabalho e a Educação Profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica. *In:* A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Org. BATISTA, E.L e MÜLLER, M.T. Campinas: Editora Alínea, 2013.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primario. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto, 1999, p. 141-162

GUBERT, E.; PRADO, M. L.do. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. **Rev. Eletr. de Enf.** v. 13, n. 2, abr/jun, 2013, p. 285-295.

JESUS, B. H. de; GOMES, D. C. SPILLERE, L. B. B.; PRADO, M. L. do; CANEVER, B. P. Inserção no mercado de trabalho: trajetória de egressos de um curso de graduação em enfermagem. **Esc. Anna Nery**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 336-345, Junho, 2013. Disponível em:

<a href="http://www.scielo.br/pdf/ean/v17n2/v17n2a19.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ean/v17n2/v17n2a19.pdf</a>. Acesso em: 11 nov. 2015.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio prática de ensino na formação de professores. **Ver. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 8, n. 23, jan./abr. 2008, p. 195-205.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. Ver. Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica -Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008. Brasília, 2008. Anual.

MACHADO, M. H; OLIVEIRA, E. S; MOYSÉS, N. M. N. **Tendencias do mercado de trabalho em saúde no Brasil**. *In:* O trabalho em saúde: abordagens quantitativas e qualitativas. Org. PIERANTONI, C. R; DAL POZ, M. R; FRANÇA, T. 1<sup>a</sup>. ed.— Rio de Janeiro: CEPESC: IMS/UERJ: ObservaRH, 2011. 336 p.

MANFREDI, S. M. Educação Profissional no Brasil. São Paulo, Editora Cortez 2002.

MARQUES, M. O; **Escola, Aprendizagem e Docência: Imaginário Social e Internacionalidade Política**: *In* VEIGA, I. P A.; Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível. Campinas: Papirus, 28ª. Ed. 1995.

MERCADO-MARTINEZ, F. J.; BOSI, M. L. M. **Pesquisa qualitativa de serviços de saúde**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MEDINA, N. V. J.; TAKAHASHI. A busca da graduação em enfermagem como opção

dos técnicos e auxiliares de enfermagem. **Ver. Esc. Enf. USP**. v. 37. n.4. São Paulo. Dez., 2003, p. 101-108. Disponível em:

< <u>file:///C:/Users/Neire/Downloads/41372-49407-1-PB.pdf</u>>. Acesso em 11 nov. 2015.

MELLO, S. P. T. de; LINDNER, L. M. T. A contribuição dos estágios na formação docente: observações de alunos e professores. In: **Anais IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, RS. 2012. p.1-10.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Rev. Bras. Da Educ. Prof. E Tec.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, v. 1, n. 1, jun, 2008, p. 25-38.

MOURA, H. D. Políticas públicas para educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, R. de (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 47-82.

MOROSINI, M. C. Professor do ensino superior. Identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001, cap. I.

MÜLLER, T. M. A Educação Profissionalizante no brasil e no SENAI A formação para o trabalho. *In:* A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Org. BATISTA, E.L e MÜLLER, M.T. Campinas: Editora Alínea, 2013.

NOTÁRIO, E. G.; SANTOS, A. A. A. dos. Programa de monitores para o ensino superior. **Estudos de Psicologia.** Campinas, v. 23, n. 27, jul/set, 2010, p.355-364.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto, 1999, p. 13-34.

NÓVOA, A. Profissão professor, Portugal (PO). Porto Editora, 1995.

PEREIRA, J. E. D, L ACERDA, M P. **Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate**. Rev. Educação e Sociedade, Vol. 30, 109, Set-Dez. 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.**, ano XXII, n. 74, abr., 2001, p. 27-42.

OLIVEIRA, R. de. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. In: OLIVEIRA, R. de (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 83-106.

PEDRUZZI, M.; ANSELMI, M. L. O auxiliar e o técnico de enfermagem: categorias profissionais diferentes e trabalhos equivalentes. **Rev. Bras. Enf.** Brasília, DF, n.. 57, v. 4, jul/ago, 2004, p. 425-429.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Rev. Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, Dez. 7999.

PEREIRA, I. D. M; NÖRNBERG, M. Saberes pedagógicos e a prática do bom professor: o que expressam acadêmicos em estágio dos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas. In: **Anais IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, RS. 2012, p. 1-15.

PIANUCCI, A.M.G.C O professor do ensino técnico em enfermagem, à docência e as novas tecnologias: contribuições ao seu estudo. 2006. 125f. Dissertação [Mestrado]- universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <a href="http://www.cidadesp.edu.br/old/mestrado">http://www.cidadesp.edu.br/old/mestrado</a> educacao/dissertacoes/2006/ana/Apianicci <a href="mailto:pdf">pdf</a> > Acesso em 10 de Março de 2014.

PIMENTA, SE. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-34.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. **Professor: formação, identidade e trabalho docente**. In: PIMENTA, S. G. (Org.) Saberes Pedagógicos e atividade docente. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. Rev. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial. p. 877-897, out. 2007. Disponível em <a href="http://www.cedes.unicamp.br">http://www.cedes.unicamp.br</a> Acesso em 15 de Maio de 2015.

RAMOS, M. A educação tecnológica como política de Estado. In: OLIVEIRA, R. de (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 9-46.

SANTOS, L. M. M. dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**. Maringá, PR, v. 10, n. 1, jan/abr, 2005, p. 57-66.

SANTOS, L. M. C.; RIBEIRO, K. R. B.; OLIVEIRA, J. S. A. de; PADILHA, M. I. C. de S.; BORENSTEIN, M. S. A licenciatura em enfermagem no Brasil (1968-2001): uma revisão de literatura. **Hist. Enf. Ver. Eletr. (HERE)**. ago/dez. 5(2), 2014, p. 224-238. Disponível em:

<a href="http://www.here.abennacional.org.br/here/vol5num2artigo5.pdf">http://www.here.abennacional.org.br/here/vol5num2artigo5.pdf</a>>. Acesso em 11 nov. 2015.

SÃO PAULO, Secretaria Geral Parlamentar. Decreto n.53.848, de 19 de dezembro de 2008, Institui o Programa de Formação de Profissionais de Nível Técnico para a Área de Saúde no Estado de São Paulo (TECSAÚDE), 2008.

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador**. *In* Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade. (Org.) BICUDO, M.A.V; SILVA-JUNIOR, C.A. São Paulo. Editora Universidade Estadual Paulista. 1996.

SEVERINO, A. J; **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M.A; Professores da Educação Profissional e Tecnológica: formação, saberes e práticas profissionais. *In*: SANTOS, L.L.C.P; FAVACHO, A.M.P. (Org.): Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos.1ª edição, Curitiba-PR, Editora CRV. 2012.

SILVA, C. C. da; SILVA, A. T. M. C. da; LEON, C. G. R. M. P. de; PINTO, M. B. Contribuição para renovação das abordagens pedagógicas no processo de formação de enfermeiros. **Cogitare Enfermagem**. v. 9, n. 2, 2004. Disponível em: <a href="http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/cogitare/article/viewFile/1711/1419">http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/cogitare/article/viewFile/1711/1419</a>>. Acesso em 11 nov. 2015.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional do JOVEM ao ADULTO.** 2002, Ed. SUMMUS. São Paulo.

SOUZA, E. G.; PRESOTO, L. H. O perfil dos docentes do ensino técnico profissionalizante em enfermagem. **Recien**. São Paulo, v.3, n. 9, 2013, p. 23-30.

SOZO, M. L. M.; POÇAS, J. de M. R. Para pensar as pesquisas sobre formação de professores e os saberes docentes. In: **Anais IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, RS. 2012, p. 1-16.

TARDIF, M.; **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13ª.E d. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **O Trabalho Docente**. Elementos para uma docência como profissão de interações humanas. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 31-55.

TARDIF, M.; Saberes Docentes e Formação Profissional. 5ª.Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, ano XXI, n. 73, dez., 2000, p. 209-244.

TELES, A. C. S. A formação dos licenciados em enfermagem: foco no sistema Único de Saúde?. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado)-Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

TONELOTTI, R. S.; CARVALHO, A. M. P. A formação de educadores para o ensino de nível técnico em enfermagem. In: PICCIAFUOCO, P. R. Di F. et al. **Curso de formação docente: trabalhos de conclusão de curso – TCCs selecionados**. São Paulo: FUNDAP, 2011, p. 177-192.

TORREZ, M.N.F.B. **Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional Técnica na Área da Saúde, na Perspectiva da Reforma Sanitária**. 2014. 307f. Tese [Doutorado]- Faculdade de Educação-Universidade Estadual de Campinas-SP.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO.http://www2.eerp.usp.br/site/lic curriculo.php.

VALENTE, G. S.C.; VIANA, L. de O. A formação do enfermeiro para o ensino de nível médio em enfermagem: uma guestão de competências. **Enfermería Global**. n.

9, novembro, 2006, p. 1-8. Disponível em: <a href="http://revistas.um.es/eglobal/article/viewFile/364/361">http://revistas.um.es/eglobal/article/viewFile/364/361</a>. Acesso em 11 nov. 2015.

VASCONCELLOS, C.S. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico-elementos metodológicos para elaboração e realização. 17ª ed. 2007. Libertad Editora. São Paulo.

WERMELINGER, M.; AMÂNCIO FILHO, A.; MACHADO, M. H. Formação técnica em saúde: expectativas, dilemas e (des) ilusões do aluno. **B. Téc. Senac.**: a R. Educ. Prof. Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, mai/ago, 2011, p. 61-71.

WITTACZIK, L. S. Educação profissional no Brasil: Histórico. **E-Tec:** Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 1° sem., 2008.

ZABALA, A. **A** prática educativa: como ensinar. Tad. ROSA, E. F.da F. Ed. ArtMed, 1998, Porto Alegre.

ZANEI, S. S. V.; IDE, C. A. C. Mobilidade ocupacional: expressões desse processo na enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo , v. 34, n. 1, p. 64-75, Mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v34n1/v34n1a09.pdf. Acesso: em 11.11.2015.

# Apêndice A - Instrumento de Caracterização dos Professores e Coleta de Dados Entrevista Nº\_\_\_\_\_\_

CARACTERIZAÇÃO DOS ENFERMEIROS QUE ATUAM COMO PROFESSORES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM.

EN ENW GEW.
1- Idade
2- Sexo: Feminino ( ) Masculino ( )
3- Estado Civil:
( ) Solteira (o); ( ) Casada (o); ( ) Viúva (o); ( ) Divorciado (a); ( ) Outro:
especificar
4- Possui filhos?
( ) Sim ( ) Não
5- Seu ensino fundamental foi realizado:
( ) Todo em escola pública; ( ) Todo em escola privada; ( ) Parte em escola
pública e privada; () Todo em escola filantrópica.
6- Seu ensino Médio foi realizado:
( ) Todo em escola pública ; ( ) Todo em escola privada; ( ) Parte em escola pública
e privada; () Todo em escola filantrópica.
7- Sua formação Superior deu-se em:
( ) Todo instituição pública; ( ) Todo em instituição privada; ( ) Parte em escola
pública e privada
8- Em qual ano concluiu seu curso de graduação?
9- Quanto tempo levou para concluir seu curso de graduação?
10- Você possui licenciatura?
( ) Sim ; ( ) Não Se sim, onde a realizou? E quando a
finalizou?
11- Você possui algum outro curso de especialização ou formação pedagógica?
( ) Não; ( ) Sim (especificar: Tipo de curso, quem o ministrou e que tipo de
modalidade, presencial; semipresencial ou a distância).

12 – Além da Enfermagem você possui outra **graduação?** Qual? Onde a Concluiu?

13-Possui algum outro tipo de especialização ou pós-graduação, como mestrado; doutorado concluído ou em andamento?
14- Você Possui Formação como Auxiliar ou Técnico em Enfermagem?
15- Em que ano você iniciou suas atividades profissionais na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem?
16- Em que ano você iniciou suas atividades profissionais na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem nesta escola?
17- Você atua, ou já atuou em serviços de saúde? Onde?
18- Você exerce outra atividade profissional além das atividades como professor na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem? Onde?

Questões Norteadoras Para Realização da Entrevista Semiestruturada:

- 1- Conte- me como foi sua trajetória profissional até tornar-se professor?
- 2- Como se deu sua inserção na escola de formação de profissionais de nível médio em enfermagem?
- 3- Quais os motivos o levou a ser Professor na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem?
- 4- O que é a Docência para você?
- 5- Para você o que significa ser Professor na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem?
- 6- Você já teve experiência como professor em outra modalidade de ensino? Qual?
- 7- Na sua trajetória profissional você participou de alguma atividade de formação pedagógica voltada para a atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem?
- 8- O que a instituição/escola em que você atua oferece como apoio para sua atividade de ensino? Você tem alguma sugestão nesse sentido?

- 9- Como você relaciona sua experiência profissional no serviço de saúde com o desenvolvimento da docência?
- 10- Tendo em vista sua atuação como professor na escola técnica, para você quais os conteúdos e conhecimentos são importantes ser ensinados para a atuação na prática da enfermagem?
- 11- Normalmente quantas horas semanais você se dedica na preparação de suas aulas?

#### Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

- 1 Eu, Nilton César Granvile, aluno matriculado no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, estou desenvolvendo uma pesquisa científica intitulada: "OS SABERES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM", sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa.
- 2 Esta pesquisa tem como objetivo descrever e analisar os saberes docentes dos enfermeiros (as) que atuam como professores (as) exercendo atividades na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem (formação de auxiliares / técnicos de enfermagem) em uma Escola Privada de Educação Profissional no Município de Ribeirão Preto, a partir de suas vivências. Estou convidando você a participar deste trabalho, respondendo a um questionário de identificação e participando de uma entrevista semiestruturada com tempo de duração de aproximadamente uma hora. Nessa entrevista, serão abordadas questões relacionadas à sua trajetória acadêmica e profissional, bem como à sua atuação como professor na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem.
- 3 Sua participação será voluntária, ou seja, você não receberá nenhum tipo de auxílio financeiro, bem como também não terá nenhum gasto. Caso você concorde, estarei realizando a gravação em áudio. Informo também que não estão previstos riscos de qualquer natureza ao responder a esta entrevista.
- 4 No entanto, se em algum momento, você sentir-se desconfortável com alguma das perguntas, você tem a total liberdade de não respondê-la e estarei ao seu lado para auxilia-lo neste momento. Você também poderá solicitar acesso aos dados obtidos com sua entrevista a qualquer momento ou solicitar sua exclusão deste estudo durante qualquer fase de sua elaboração. No entanto conforme indicado na Resolução Nº 466/12, Item IV.3-h, se você sentir que houve danos a sua pessoa por parte dos pesquisadores você poderá pleitear judicialmente indenização.
- 5 Caso concorde em participar, informo que os resultados obtidos com esta investigação serão divulgados, com fins acadêmicos, por meio de publicações em revistas científicas e divulgação em eventos científicos, auxiliando mesmo que indiretamente, discussões sobre a formação de profissionais para esta

- modalidade de ensino. Sendo o seu anonimato sempre preservado. Sua entrevista será realizada no serviço de saúde ou na escola técnica onde você trabalha, em local reservado que garanta sua privacidade.
- 6 Informo que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido possui duas(02) vias que deverão ser assinadas por você e pelo pesquisador responsável pela realização deste trabalho. Uma dessas vias deverá ser entregue a você, no ato da realização de sua entrevista, e a outra deverá ser entregue ao pesquisador que a guardará de acordo com as normas estabelecidas.
- 7 Se você sentir a necessidade de qualquer esclarecimento durante ou após o período de coleta de dados, você poderá entrar em contato comigo pelo endereço eletrônico: niltoncesar@usp.br ou pelo telefone: (16) 3602-0173.
- 8 Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP (CEP-EERP) Telefone: (16) 3602 3386. (Protocolo nº34961514600005393), que tem a finalidade de proteger eticamente os participantes de pesquisas.
- 9 Após ter lido, aceito voluntariamente fazer parte deste estudo, concordando e autorizando o uso dos dados obtidos com esta entrevista para fins acadêmicos. Declaro ainda que recebi uma via deste documento no ato da realização de minha entrevista.

10	
11Ribeirão Preto,de	de 2015.
12	
13Nome do Participante	RG
nº	
14	
15Assinatura do participante	Assinatura do pesquisador
16	
17ENDEREÇO DOS PESQUISADORES:	
18 Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto	
19Universidade de São Paulo	
20Av. Bandeirantes, 3900 - Campus University	rsitário.
21 Ribeirão Preto – SP CEP: 14040-902	







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

Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem Avenida Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto - São Paulo - Brasil - CEP 14040-902 Fone: 55 16 3315-3382 - 55 16 3315-3381 - Fax: 55 16 3315-0518 www.eerp.usp.br - eerp@edu.usp.br

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

Of.CEP-EERP/USP - 204/2014

Ribeirão Preto, 13 de novembro de 2014.

Prezada Senhora,

Comunicamos 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 188ª Reunião Ordinária, realizada em 13 de novembro de 2014.

Protocolo CAAE: 34961514.6.0000.5393

**Projeto**: Os Saberes dos Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem.

Pesquisadores: Adriana Kátia Corrêa Nilton César Granvile

Em atendimento à Resolução 466/12, 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,

Profa. Dra. Claudia Benedita dos Santos Coordenadora do CEP-EERP/USP

Ilma. Sra. Profa. Dra. Adriana Kátia Corrêa Departamento de Enfermagem Geral e Especializada Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP

#### ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO - USP



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os Saberes dos Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em

Enfermagem

Pesquisador: NILTON CÉSAR GRANVILE

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 34961514.6.0000.5393

Instituição Proponente: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 870.064 Data da Relatoria: 04/11/2014

#### Apresentação do Projeto:

Sem alterações.

Objetivo da Pesquisa:

Sem alterações.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sem alterações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem alterações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A única mudança requisitada, inserção de endereço e horário de funcionamento do CEP no TCLE, foi atendida nessa versão.

#### Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo aprovação do projeto.

Endereço: BANDEIRANTES 3900

CEP: 14.040-902

Bairro: VILA MONTE ALEGRE
UF: SP Município: RIBEIRAO PRETO

Telefone: (16)3315-3386 E-mail: cep@eerp.usp.br

### ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO - USP



Continuação do Parecer: 870.064

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Parecer apreciado na 188a reunião ordinária.

RIBEIRAO PRETO, 13 de Novembro de 2014

Assinado por: Claudia Benedita dos Santos (Coordenador)

CEP: 14.040-902

Endereço: BANDEIRANTES 3900
Bairro: VILA MONTE ALEGRE
UF: SP Município: RIBEIRAO PRETO

Telefone: (16)3315-3386

E-mail: cep@eerp.usp.br