UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

RAQUEL CEQUALINI FROZONI TESOLIN

O processo de constituir-se docente na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem

RIBEIRÃO PRETO

2020

RAQUEL CEQUALINI FROZONI TESOLIN

O processo de constituir-se docente na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica.

Linha de pesquisa: Educação em Saúde e Formação de Recursos Humanos

Orientador: Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza

RIBEIRÃO PRETO

2020

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

Cequalini Frozoni Tesolin, Raquel
O processo de constituir-se docente na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. Ribeirão Preto, 2020.
138 p. : il. ; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Enfermagem Psiquiátrica.
Orientador: Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza

1. Docentes de enfermagem. 2. Ensino profissionalizante. 3.Escolha da carreira.

CEQUALINI FROZONI TESOLIN, Raquel

O processo de constituir-se docente na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica.

Aprovado em / /

Presidente

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Comissão Julgadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Ao Francisco que caminhou comigo desde o início dessa jornada

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e meus irmãos, por me incentivarem constantemente na busca por conhecimento e estarem sempre ao meu lado sendo luzes nos caminhos que eu escolhi trilhar.

Ao Murilo, meu esposo e ao Francisco, meu filho, por enfrentarem esta jornada junto comigo, desde o início, me oferecendo incentivo, compreensão e amor, sempre.

À minha orientadora, Prof. Dra. Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza. Minha eterna gratidão, carinho e respeito pelo apoio, pelo incentivo constante, pela companhia na jornada de crescimento intelectual, profissional e pessoal.

Às professoras Adriana Katia Corrêa, Maria José Clapis e Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves, pela contribuição no processo de construção desta tese.

À Adriana Borela Bortolleti Arantes, Gema Pereira, Leandro de Negreiros dos Santos, Leonardo Carvalho e Lívia Porto Zocco pela ajuda durante todo o processo de construção da tese. Agradeço também a todos os professores e funcionários da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Ao grupo de estudo Pró Ensino na Saúde, pelas oportunidades de discussão, troca de experiências e crescimento.

A todas as professoras que participaram desta pesquisa, pela atenção, disponibilidade e ajuda na concretização desta tese.

Aos meus amigos que fizeram parte desta caminhada, me incentivando constantemente, em especial à Fernanda Cequalini Frozoni, Júlia Morgado Cruz, Camila Morgado Cruz, Carla Natalina Fernandes, Tatiana Coelho Veloso, Livia Helena Carraro de Oliveira, Paula Panobianco e Cristiano Cardoso Moura.

O Presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES).

Eu sempre sonho que uma coisa gera,

Nunca nada está morto.

O que não parece vivo, aduba.

O que parece estático, espera.

Adélia Prado.

A viagem de Kamakura a Quioto leva doze dias. Se viajar durante onze dias e parar antes de completar o décimo segundo dia, como poderá admirar a lua linda da capital? (As Escrituras de Nitiren Daishonin, Vol. IV, pág. 280).

RESUMO

TESOLIN, R. C. F. O processo de constituir-se docente da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. 2020. X ps. Thesis (Ph.D.)- Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

Carreira é definida como "uma profissão que apresenta etapas" e é um conceito que sofre alterações de acordo com a sociedade e com a época. Na atualidade, as carreiras estão menos estáveis e lineares do que há alguns anos, o que pode ser percebido também na carreira docente, de um modo geral. O objetivo geral deste estudo é compreender o percurso profissional da carreira docente dos professores dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. Para isso foi utilizado o referencial teórico de Huberman (2007). Os participantes da pesquisa foram sete docentes dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza, localizadas nas regiões administrativas de Ribeirão Preto, Franca e Central. Trata-se de pesquisa qualitativa em que os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e analisados pela análise temática. Todas as docentes entrevistadas são mulheres, com idade entre 37 e 57 anos, seis são casadas e uma em união estável, todas têm filhos. Atuam na docência de 12 a 25 anos, quatro cursaram licenciatura e três realizaram cursos de formação pedagógica oferecidos pelas próprias Escolas Técnicas Estaduais. Seis possuem empregos concomitantes à docência e apenas uma dedica-se à profissão de maneira integral. Iniciaram a atuação na docência entendendo-a como uma oportunidade vantajosa que surgiu com concurso público. No início da carreira, apenas duas tinham cursado licenciatura antes de atuarem como docentes. Referem sentimentos como medo e insegurança no início da atuação. Apesar disso, elas se estabilizam na carreira, investem em cursos de formação docente estimuladas pela política de plano de carreira da instituição, diversificam suas maneiras de atuação em sala de aula, almejam outras formações e cargos, como a coordenação de curso. Referem mudanças na imagem que tinham da profissão docente e como essa imagem foi sofrendo alterações com o passar dos anos. Algumas passam a ter uma visão mais crítica em relação ao comportamento dos alunos e familiares, dos colegas mais novos menos empenhados. Outras encontram-se em uma fase de desinvestimento da profissão por estarem próximas à aposentadoria ou já aposentadas, porém não chegam a desinvestir da docência para investirem em outra profissão. Analisar a carreira das docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem nas Escolas Técnicas Estaduais nos permitiu compreender melhor a profissão inserida no atual contexto político, econômico e cultural apoiado na economia capitalista, no modelo neoliberal, onde é minimizado o papel do Estado em relação às políticas públicas, incentivando a lógica do mercado e estímulo às privatizações, aumento da segregação social e de exploração da força de trabalho. As reformas da educação, nesse contexto, também são adotadas a partir de políticas neoliberais, o que influencia o modelo de formação desses profissionais. É nesse campo de tensões que o profissional enfermeiro percorre o caminho até chegar à docência do ensino técnico de nível médio em enfermagem. Faz-se necessário investimento em políticas públicas de formação docente que possibilitem maiores reflexões sobre sua prática, além do investimento em melhores condições de trabalho.

Descritores: Docentes de Enfermagem. Educação Profissionalizante. Escolha da Profissão.

ABSTRACT

TESOLIN, R. C. F. The process of becoming a teacher in professional education in nursing. 2020. X ps. Thesis (Ph.D.)- Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

Career is defined as “a profession with phases” and it is a concept that changes according to society and its era. Nowadays, careers are less solid and linear than a few years back, which can be also perceived in the teaching career in a general way. Therefore, this essay aims to comprehend the professional path of the teachers that lecture in professional education in nursing. This research was done with high school nursing teachers of State Technical Schools (ETECs) at Centro Paula Souza, located in the administrative region of Ribeirão Preto. Seven teachers were interviewed. All data were collected through narrative interview and analysed through thematic content analysis. All teachers were female, between 37 and 57 years old, six of them married and one in a common-law marriage, they all have kids, work as a teacher for at least 12 years, and up to 25 years, four of them coursed graduation and three of them took pedagogical training courses offered by ETEC. Six of them have simultaneous jobs and only one of them apply herself exclusively. The research participants have started to teach as a great opportunity that came up, as a public tender, at the beginning of their acting as nurses, only two of them had coursed a graduation before acting as a teacher. Therefore, they had feelings like fear and insecurity at first. Nevertheless, they got to establish their careers, they invest in teacher training courses, stimulated by the institution's career plan policy, they diversify their ways of teach, they aim other courses and roles, such the course’s coordination. They tell that the image they had of the profession has changed a lot during these years. Some of them have a more critic view about students and their own families, younger and less committed colleagues (according to them). Others find themselves in a most discouraged phase, because they are next to retire, or already retired, but they don't give up teaching nor invest in another profession. Analyse the careers of teachers in professional education in nursing allowed us to comprehend better the profession inside the current political scenario, its deployment, the image that society builds around it, its visibility and features Furthermore, we have realised that, besides investing in teacher training courses, it is necessary that the courses get their metodologies renewed, allowing teachers to think about their action as a way to transform it, and also investing in better work conditions

Keywords: Faculty, Nursing. Education, Professional. Carrer choice.

RESUMEN

TESOLIN, R. C. F. El processo de establecerse como docente em la educación profesional en enfermeria. 2020. X ps. Thesis (Ph.D.)- Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

Carrera es definida como “una profesión que tiene etapas” y es un concepto que sufre alteraciones de acuerdo con la sociedad y con la época. En la actualidad, las carreras están menos estables y lineares comparados con algunos años atrás, lo que puede ser visto también en la carrera docente de modo general. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo comprender la trayectoria profesional de la carrera docente de los profesores de los cursos de educación profesional en enfermería. La investigación fue realizada con docentes de los cursos de educación profesional en enfermería de las Escuelas Técnicas Estatales (ETECs) del Centro Paula Souza, localizadas en la región administrativa de Ribeirão Preto. Fueron entrevistadas siete docentes. Los datos fueron colectados por medio de la entrevista narrativa y analizados por medio del análisis temático de contenido. Todas las docentes entrevistadas eran del sexo femenino, con edades entre 37 y 57 años de edad, seis de ellas casadas y una en unión estable, todas ellas tienen hijos, se desempeñan en la docencia por un periodo entre 12 y 25 años, cuatro de ellas realizaron licenciatura y tres realizaron cursos de formación pedagógica ofrecidos por la ETEC. Seis de ellas poseen empleos simultáneamente a la docencia y apenas una se dedica a la profesión de manera integral. Las participantes de la investigación iniciaron su desempeño en la docencia como una oportunidad ventajosa que apareció, como concurso público, en el inicio del desempeño como enfermeras, apenas dos de ellas habían realizado licenciatura antes de desempeñarse como docentes. Por ese motivo relataron sentimientos como miedo e inseguridad en el inicio del desempeño. A pesar de ello, ellas se estabilizan en la carrera, invierten en cursos de formación docente estimuladas por la política del plan de carrera de la institución, diversifican sus formas de desempeño en el salón de clases, anhelan otras designaciones y cargos, como la coordinación del curso. Ellas refieren cambios en la imagen que tenían de la profesión docente y cómo esa imagen fue sufriendo alteraciones con el pasar de los anos. Algunas pasan a tener una visión más crítica en relación al comportamiento de los alumnos y familiares, de los colegas más jóvenes y menos empeñosos según ellas. Otras se encuentran en una fase sin inversión de la profesión por estar cerca a la jubilación o ya jubiladas.; sin embargo no niegan no invertir en la docencia para invertir en otra profesión. Analizar la carrera de las docentes de la educación profesional en enfermería en las ETECs nos permitió comprender mejor la profesión insertada en el actual contexto político, sus extensiones, la imagen que la sociedad construye sobre ella, su visibilidad y sus características. Además, percibimos que, aparte de invertir en cursos de formación docente, es necesario que los cursos renueven las metodologías utilizadas permitiendo a los docentes reflexionar sobre su práctica para transformarla, además de invertir en mejores condiciones de trabajo.

Descriptores: Docentes de Enfermería. Educación Profesional. Selección de Profesión.

SUMÁRIO

1. **INTRODUÇÃO.....7**

2. **CONTEXTO TEÓRICO.....9**

2.1 Contribuições de Huberman para compreensão da carreira docente.....9

2.2 Contexto histórico político da educação profissional técnica de nível médio no Brasil.....12

2.3 Educação profissional técnica de nível médio em saúde/ enfermagem: algumas considerações.....20

2.4 Formação docente para a educação profissional técnica de nível médio em saúde/ enfermagem no Brasil.....27

3. **PROBLEMATIZAÇÃO.....35**

4. **OBJETIVOS.....36**

4.1Objetivo geral.....36

4.2 Objetivo específico.....36

5. **PERCURSO METODOLÓGICO.....37**

5.1Caracterização da pesquisa.....37

5.2 Local de estudo.....37

5.3 Participantes do estudo.....39

5.4 Procedimentos para obtenção de dados.....40

5.5 Análise dos dados.....41

6. **ASPÉCTOS ÉTICOS.....43**

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....44

7.1 Caracterização do perfil das docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem.....44

7.2 Entrada na Carreira.....49

7.2.1 Escolha da profissão enfermagem.....49

7.2.2 Início da carreira enfermagem.....56

7.2.3 Início na docência.....63

7.3 Fase de estabilização.....78

7.4 Fase de diversificação.....83

7.4.1 Experiência com a coordenação do curso.....86

7.5 Fase de pôr-se em questão.....91

7.6 Serenidade e distanciamento afetivo.....96

7.7 Conservantismo e lamentações.....100

7.8 O desinvestimento.....107

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....111

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....115

APÊNDICES.....134

APÊNDICE A- Roteiro norteador para entrevista semi- estruturada.....134

APÊNDICE B- Carta convite para as instituições participantes da pesquisa....135

APÊNDICE C- Termo de consentimento livre e esclarecido.....136

ANEXO.....138

ANEXO A- Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....138

APRESENTAÇÃO

A educação, de maneira geral e, consequentemente, o trabalho docente vêm passando por transformações proporcionadas por vários motivos com o intuito de permitir ao aluno ser mais crítico e reflexivo perante seu conhecimento e ao professor estimular a curiosidade e facilitar o processo ensino-aprendizagem. Para essas transformações tornarem-se efetivas faz-se necessária, entre outras coisas, a formação pedagógica dos docentes. Além disso, é fundamental que os docentes envolvidos estejam preparados para a docência e a compreendam como profissão (FREIRE, 2011).

As ações desempenhadas pelos docentes são sempre permeadas por questões de várias naturezas, entre elas questões éticas, cobranças relacionadas às atividades acadêmicas e científicas, atividades de gestão, entre outras que podem gerar insatisfação, descontentamento e sobrecarga, problemas que muitas vezes causam desgastes nesses profissionais (CORRAL-MULATO; BUENO; FRANCO, 2010).

Quando se trata do trabalho do docente da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, encontramos ainda outras questões que se somam às expostas anteriormente, como os baixos salários, a instabilidade dos contratos de trabalho oferecidos na maioria das vezes e, consequentemente, a necessidade de conciliação de outros empregos o que pode causar sofrimento para o profissional (FROZONI; SOUZA, 2013; LIMA; SOUZA, 2015).

Cabe destacar que o trabalho docente e as questões vivenciadas por eles estão inseridas em cenário político, econômico e cultural apoiado na economia capitalista, com base no paradigma neoliberal, onde o papel do Estado em relação às políticas públicas é minimizado e há incentivo à lógica de mercado e à privatização (OLIVEIRA, D.A. 2011; SEVERINO, 2008; SGUISSARDI, 2013a, 2013b).

Na década de 1980, observamos uma mudança nos modelos de produção industrial e, como consequência, as indústrias passam a exigir um novo perfil de trabalhador, com melhor qualificação, polivalência, criando novos modelos operatórios para otimizar a produção (MIRANDA; PEREIRA, 2018).

Em decorrência vemos o aumento da segregação social e da exploração da força de trabalho. As reformas feitas na área da educação passam a adotar essa política neoliberal, além de flexibilizar a organização das escolas e do trabalho pedagógico (MIRANDA; PEREIRA, 2018).

É nesse contexto que refletimos sobre quem é o professor da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem; as demandas que envolvem o seu trabalho e qual o caminho por ele percorrido até chegar à profissão docente.

Durante o mestrado, no processo de construção da dissertação, pude refletir sobre o perfil e a identidade docente da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. Nesse período estive envolvida em outras atividades que também me proporcionaram olhar com mais atenção para a docência como, por exemplo, participar como integrante do grupo de estudos e pesquisa Pró-Ensino na Saúde/Capes, criado a partir do Edital CAPES 2037/2010 com o objetivo de "ampliar e fortalecer a produção de conhecimentos e tecnologias de ensino voltadas à formação e ao desenvolvimento docente na área da saúde e enfermagem" (CORRÊA, 2015, n.p.), o qual fui contemplada com bolsa Capes para desenvolver o mestrado; o estágio no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), por dois semestres no ano de 2012, que possibilitou estar mais próxima do papel do professor, acompanhando e participando do processo ensino-aprendizagem junto a professores e alunos, no caso, daqueles que exercitavam o papel de professor em cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, no curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP).

Além das vivências proporcionadas pelas atividades citadas anteriormente, atuei como docente em escolas de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, o que me permitiu lançar um olhar mais aprofundado a essa profissão, acrescentando ao meu olhar de pesquisadora, o olhar de docente envolvida com as particularidades dessa profissão. Influenciada por essas vivências, surgiram vários questionamentos que me instigaram a adentrar ainda mais no universo docente e culminaram na construção e desenvolvimento desta tese.

No mestrado, onde abordei a identidade profissional e o perfil dos professores dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem de um município no interior do estado de São Paulo, observei que os docentes apresentaram sentimentos a respeito dessa profissão que vão desde prazer e gratificação até desvalorização e frustração. Assim, pude perceber que muitas vezes esses sentimentos são sustentados por relações com os alunos do curso, quando na relação professor/aluno, por exemplo, ou pelas condições de trabalho oferecidas àqueles professores (FROZONI; SOUZA 2013).

Nesse sentido, durante minha aproximação com a docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, tanto como pesquisadora ouvindo os

relatos dos docentes entrevistados quanto como docente, um fator que me chamou a atenção foi a questão da construção da carreira docente nesse nível de ensino, o que motivou nova pesquisa, no caso esta tese.

1 INTRODUÇÃO

Quando se discute o fator "carreira" em uma profissão, é necessário levar em consideração todas as nuances que acontecem no mundo do trabalho docente. Carreira é definida como "uma profissão que apresenta etapas" e é um conceito que sofre alterações de acordo com a sociedade e com a época. Na atualidade, as carreiras estão menos estáveis e lineares do que há alguns anos, o que pode ser percebido também na carreira docente de modo geral (CHANLAT, 1995).

Chanlat (1995) divide a carreira em quatro tipos: burocrático, profissional, empreendedor e sociopolítico. O modelo de carreira profissional baseia-se no monopólio de certo saber, da especialização. Avança-se nesse modelo de carreira conforme o conhecimento e a experiência se acumulam. Enquanto o profissional puder aprender e se aperfeiçoar, ele tem chances de crescer nesse modelo de carreira. A carreira docente se enquadra nesse modelo.

Huberman (2007) realizou pesquisas na tentativa de compreender o ciclo de vida profissional dos professores do ensino secundário por meio de suas carreiras. Ele lança questões para compreender se existem diferenças de atitude e de dedicação à prática educativa dos professores e, também, no modo como eles percebem a prática e o processo educativo de uma maneira geral no decorrer de suas carreiras.

Qual a imagem que as pessoas fazem de si enquanto docentes nos diferentes momentos de sua carreira – passaram por mudanças em sua relação com os alunos, com a escola, com a sua prática pedagógica? Eles se tornaram mais ou menos competentes ao longo dos anos? Eles estão mais ou menos realizados com suas carreiras em momentos específicos de suas vidas? Quais os acontecimentos da vida privada que repercutem no trabalho docente?

A ideia de carreira aparece no século XIX, junto com a sociedade industrial capitalista. Esse modelo de sociedade está fundado sobre os ideais de igualdade, liberdade de êxito individual e progresso econômico e social (ARON, 1964 apud CHANLAT, 1995)[1]. Sendo assim, construir uma carreira se tornaria possível a qualquer pessoa, o que na prática é muito diferente (CHANLAT, 1995). Essa dificuldade pode ser observada muitas vezes, quando se fala da carreira docente.

[1] ARON, R. **Dix-huit leçons sur la sociétê industrielle**. Paris: Gallimard, 1964.

A atual investigação tem como objeto de estudo a carreira docente de professores atuantes em cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem com a intenção de melhor compreender a carreira e o percurso percorrido pelo docente, durante sua trajetória profissional, assim, será utilizado o referencial teórico de Huberman (2007) que ajudará a compreender as relações do ciclo de vida profissional e suas influências nos processos da formação, atuação e da construção da carreira dos docentes com essa profissão.

Para tanto, esta tese apresenta um quadro teórico dividido em: contribuições de Huberman para compreensão da carreira docente; contexto histórico e político da educação profissional técnica de nível médio no Brasil; educação profissional de nível médio em saúde/enfermagem: algumas considerações e formação docente de educação profissional técnica de nível médio em saúde no Brasil. Na sequência, serão apresentadas a trajetória metodológica; resultados e discussões e as considerações finais.

2 CONTEXTO TEÓRICO DO ESTUDO

2.1 Contribuições de Huberman para compreensão da carreira docente

Para subsidiar a atual pesquisa será utilizado o referencial teórico de Huberman (2007) que ajudará a compreender as relações do ciclo de vida profissional e suas influências nos processos da formação, atuação e da construção da carreira dos docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem.

Segundo Huberman (2007), o estudo da carreira permite estudar o percurso de uma pessoa ao longo da sua atuação docente em uma organização, como suas características influenciam essa organização e são influenciadas por ela. Para ele, a carreira docente é marcada por vários acontecimentos que influenciam a trajetória docente e geram arranques, descontinuidades e becos sem saída levando a diferentes percursos.

O autor destacou-se no meio acadêmico entre as décadas de 1970 e 1980 por meio de suas pesquisas referentes ao ciclo de vida profissional dos professores. Ele começou a analisar diferentes professores e encontrou pontos semelhantes entre eles em diversas fases de suas carreiras e agrupou-os em categorias (OGO; LABURÚ, 2011).

Michaël Huberman desenvolveu seu trabalho sobre o ciclo de vida dos professores do ensino secundário de Genebra, na Suíça, publicado originalmente em 1989 sob o título *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession* e, mais tarde, em inglês *The live of teachers* (1993). Ele tinha a intenção de compreender se, ao estudar uma população adulta específica, no caso, os professores, os estudos clássicos sobre os ciclos de vida humano se confirmariam (SÁ; SOUZA, 2015).

O livro é resultado de um trabalho onde ele entrevistou 160 professores, cada entrevista durou em média cinco horas e ele buscava compreender aspectos da vida profissional sempre na perspectiva do desenvolvimento da carreira desses professores, como a escolha da profissão, as motivações e satisfação nas etapas sucessivas, a representação que eles têm de seus alunos, seus colegas e da instituição e suas modificações ao longo dos anos, o início na profissão, o desejo de permanecer nela ou mudar, as passagens difíceis, as iniciativas, o fim do percurso. Os registros colhidos por Huberman e seus colaboradores, nessa pesquisa, as observações feitas e as hipóteses que foram propostas são de extrema importância para os debates atuais (FERRY, 1991).

Quando começou a atuar na Universidade de Genebra, no início de sua carreira na década de 1970, Huberman trabalhou com o conceituado psicólogo Jean Piaget, que o

encarregou de estudar o período de desenvolvimento humano a partir dos 14 anos, deixando claro, entretanto, que poucas coisas interessantes viriam a acontecer depois desta fase da vida (HUBERMAN, THOMP SON; WEILAND, 1997). Segundo Sá e Souza (2015, p. 272), os

> estudos sobre as vidas profissionais dos professores parecem ter feito eco a este modo de conceber o desenvolvimento, pois até os anos 80 os poucos trabalhos de pesquisa sobre a vida profissional dos professores abarcavam os três primeiros anos da carreira, indicando que os pesquisadores, a exemplo de Piaget, pensavam que depois do período inicial não acontecia nada de muito importante.

O trabalho de Huberman, apesar de ter sido realizado na década de 1980, é certamente um dos mais difundidos sobre o ciclo de vida profissional dos professores, considerado um clássico até os dias de hoje (SÁ; SOUZA, 2015).

De acordo com Goodson (2007), o estudo do ciclo de vida dos professores auxilia na compreensão de práticas próprias do processo de ensino. Permite que, ao estudar a carreira docente, sejam explorados outros fatores que, durante toda a vida do sujeito, interferiram na constituição dessa profissão. Assim, é de grande importância conhecer as prioridades e a história de vida dos professores para que se compreenda seu modo de atuação. O foco maior é mantido em eventos biológicos ou psicológicos e não somente na idade cronológica.

O desenvolvimento da carreira, na perspectiva do ciclo de vida profissional, é visto então como um processo que muitas vezes não segue uma linearidade e sim uma série de acontecimentos (SUPER, 1985 apud HUBERMAN, 2007).[2]

Para Huberman, Thompson e Weiland (1997), o desdobramento da carreira é, no final das contas, uma história de ganhos ou perdas de satisfação, compromisso e competência.

Além disso, compreende-se que o estudo da carreira se torna relevante pois permite conhecer melhor a profissão, entender os seus desdobramentos e sua inserção na sociedade, sua visibilidade e suas características.

Huberman (2007) delimita uma série de sequências percorridas pelos professores durante o seu ciclo de vida profissional. São elas: entrada na carreira; fase de

[2] SUPER, D. E. Coming of age in Middletown: careers in the making. **American Psychologist**, Washington, v. 40, n. 4, p. 405–414, 1985.

estabilização; fase de diversificação; pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afetivo; conservantismo e lamentações e, por último, o desinvestimento.

A **entrada na carreira** acontece entre os dois ou três primeiros anos de atuação como professor. Huberman (2007) refere que, embora os motivos de entrada na carreira docente sejam variados, esse início de contato com a sala de aula tende a ser uma fase de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência se traduziria por um choque de realidade, um confronto inicial com a complexidade do trabalho docente, um tatear constante, a preocupação consigo mesmo, a distância entre o imaginado e a realidade da sala de aula, a dificuldade na relação com os alunos. Já a descoberta pode ser traduzida pelo entusiasmo inicial, a experimentação, a euforia por estar finalmente à frente de uma sala de aula, por pertencer a determinado corpo profissional. Para o autor, a descoberta e a sobrevivência são vividas em conjunto por esses profissionais e é a descoberta que permite vencer a fase de sobrevivência.

A **fase de estabilização** acontece entre quatro e seis anos de carreira. A fase de exploração, ou da docência como opção provisória culmina na fase de estabilização, de comprometimento definitivo, da assunção de responsabilidades. Para Huberman, essa fase é caracterizada por uma escolha subjetiva – a de comprometer-se definitivamente e por um ato administrativo, que é a nomeação oficial do professor. Trata-se de fase marcada por uma escolha, que nem sempre é fácil e que implica em renúncias a outras identidades, ainda que seja por um período, sem caráter definitivo.

Seguido a isso, há a **fase de diversificação**. A partir dessa fase, os percursos individuais são mais divergentes. Numa tentativa de marcar seu impacto entre os colegas, os professores lançam-se em uma série de experiências pessoais, onde diversificam o material didático e as metodologias de ensino. As tentativas de diversificação, que antes eram barradas pela insegurança, agora ganham vez.

Outra fase descrita por Huberman (2007) é a **fase de pôr-se em questão**. É uma fase com múltiplas facetas em que, geralmente, os professores se questionam sobre o que têm feito na profissão em relação aos ideais do início da carreira. Ocorre entre os 35 e 50 anos de idade ou entre o 15º e o 25º ano de carreira. Os docentes podem apresentar, então, desde sensação de rotina até mesmo uma crise existencial diante do seguimento da carreira. Essa fase pode ser resultado da monotonia do cotidiano em sala de aula, ou o desencanto após alguns insucessos, ou por conta de reformas estruturais. Nessa fase os sujeitos costumam encarar a possibilidade de permanecer na profissão ou mudar seu percurso.

A próxima fase é a da **serenidade e distanciamento afetivo**. Acontece por volta dos 45 a 55 anos de idade. Normalmente essa fase é alcançada após uma fase de questionamentos. Os professores passam a ter uma grande serenidade em sala de aula, estão menos sensíveis ou vulneráveis à opinião dos outros, passam a aceitar-se como são. As ambições diminuem e, consequentemente, os investimentos também e a confiança aumenta. Diminuem as expectativas em relação aos objetivos no início da carreira e passam a analisar o que foi possível fazer.

Na fase do **conservantismo e lamentações**, entre 50 e 60 anos de idade, os professores queixam-se dos alunos, que estão, aos seus olhos, menos motivados, mais indisciplinados, da política educacional (confusa) e até mesmo da sua atitude negativa para com o ensino e dos colegas mais jovens, menos empenhados. Essa fase parece ter uma relação mais clara com a idade, quando os sujeitos são menos flexíveis, mais prudentes, mais resistentes às inovações e essa evolução seria progressiva e começa a acelerar depois dos 50 anos de idade.

A última fase, a **fase do desinvestimento**, diz respeito a um fenômeno de recuo e interiorização ao final da carreira. Os sujeitos passam a libertar-se, sem lamentações, dos investimentos na carreira para dedicar mais tempo a atividades pessoais, aos interesses fora da escola. Essa fase pode acontecer não só pela aposentadoria, mas também em indivíduos que não conseguiram avançar tanto quanto queriam na carreira e desinvestem no meio dela e passam a canalizar suas energias para outros projetos.

Huberman, em seus trabalhos, dedica-se a analisar o ciclo de vida profissional dos professores da educação secundária, no entanto, nesta busca, aqui, não foram encontrados estudos que direcionem essa análise aos professores dos cursos de educação profissional técnicos de nível médio. Nesse sentido considera-se relevante uma investigação que se dedique a essa análise.

2.2 Contexto histórico-político da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil

Para compreender quem é o professor da escola técnica de nível médio em enfermagem, qual sua trajetória profissional e os desafios por ele vivenciados, será relevante que se tenha uma breve visão sobre o contexto histórico e político da educação profissional técnica de nível médio no Brasil.

A educação profissional no Brasil teve sua origem no período colonial, destinada aos aprendizes e escravos, consideradas as classes sociais mais baixas e para a elite, a educação acadêmica, com o objetivo de preparar o indivíduo para a continuidade dos estudos. Os trabalhos manuais eram considerados inferiores e, por isso, atividades como carpintaria, tecelagem e construção eram desprezadas (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016).

Nesse período do início da colonização foram criados no país os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha do Brasil, para onde eram trazidos operários especializados de Portugal, além do recrutamento intensivo de pessoas nas ruas e presídios que tivessem condições para produzir (BRASIL, 2009a).

Com a proibição do estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil, devido ao alvará de 1785, assinado por D. Maria I, o desenvolvimento tecnológico do país ficou estagnado. A intenção era a de que o país não se tornasse independente de Portugal e continuasse apenas com a exploração das riquezas naturais encontradas aqui (BRASIL, 2009a).

Em 1808 esse alvará foi revogado e, a partir de então, algumas iniciativas voltadas ao ensino profissionalizante foram implementadas no país, como as Casas de Educandos Artífices, instaladas em algumas províncias, na maioria das vezes voltadas para fins beneficentes (VIERA; SOUZA JÚNIOR, 2016).

De acordo com o Ministério da Educação, em documento sobre o centenário do ensino profissionalizante no Brasil (BRASIL, 2009a, p. 2), em “1889, ao final do período imperial e um ano após a abolição do trabalho escravo no país, o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores”.

Em 1906, Nilo Peçanha, na época governador do estado do Rio de Janeiro, deu início ao ensino profissionalizante no Brasil, por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro, com a criação de quatro escolas profissionais, destinadas ao ensino de ofícios e à aprendizagem agrícola (BRASIL, 2009a).

Além disso, Nilo Peçanha, agora então como presidente do Brasil, assinou, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, que criava 19 Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional gratuito, para formar operários e contramestres (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016).

Em 1930, tendo início a fase de industrialização no Brasil e diante da crescente preocupação com a formação dos profissionais que iriam atuar nas indústrias, o ensino

profissionalizante ganhou maiores investimentos. Em 1942, a Reforma Capanema remodelou o ensino no país e, no mesmo ano, surgiu o Sistema 4S com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e, em 1946, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Social do Comércio (Sesc) e o Serviço Social da Indústria (Sesi), fortalecendo o ensino profissionalizante (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016).

Cabe destacar que a Reforma Capanema reforça a dualidade existente, desde o período colonial, onde o ensino profissionalizante era destinado à formação da classe trabalhadora para que desenvolvesse trabalhos manuais e o ensino propedêutico, destinado à formação intelectual das classes dominantes (MEDEIROS NETA et al., 2018).

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), resultante do primeiro período de redemocratização do país – Lei nº 4.024/61. De acordo com Medeiros Neta et al. (2018, p. 175), na primeira LDB

> [...] a dualidade se mantém, uma vez que permanece a estrutura ensino secundário e ensino técnico no 2º ciclo do ensino médio, o primeiro reservado ao ensino propedêutico e o segundo, ao ensino profissionalizante [...]. De uma forma geral, o ramo propedêutico era o eleito pelos estudantes que não precisam trabalhar antes do curso superior, enquanto os filhos da classe trabalhadora abraçavam a profissionalização precocemente, devido às necessidades socioeconômicas.

Ainda, segundo os mesmos autores, por meio da LDB de 1961, é possível perceber que a intenção do governo era preparar razoavelmente os jovens para suprir as necessidades da economia, pois nesse mesmo período, a indústria no Brasil estava em pleno desenvolvimento.

Em 1971, foi promulgada a segunda LDB – Lei nº 5.692/71. É importante contextualizar que, durante a promulgação dessa Lei, o Brasil passava por um período de governo ditatorial. Nesse período, o então Presidente Emílio Garrastazu Médici impôs um projeto para alavancar a economia do país – um conjunto de políticas sociais e econômicas que objetivavam melhorar a estrutura social do país e elevar o PIB, mas isso só contribuiu para aumentar a concentração de riqueza entre a elite. Nesse cenário, tinha-se a intenção de profissionalizar a educação para formar recursos humanos para as indústrias e a educação passa então a ter função tecnicista, valorizando o desenvolvimento econômico do país (MEDEIROS NETA et al., 2018).

De acordo com Medeiros Neta et al. (2018), essa Lei propunha a profissionalização compulsória do ensino de segundo grau com a intenção de atender a demanda necessária para alavancar a economia. Porém, o país não tinha estrutura física e nem profissional para atender essa demanda e o ensino profissionalizante no segundo grau passou a ser obrigatório apenas nas escolas do sistema S e nas escolas federais e privadas.

Na década de 1990, o neoliberalismo passa a exercer grande influência no Brasil, como consequência da economia dependente do capital estrangeiro que já existia no país (RAMOS, 2014).

Ressalta-se que o neoliberalismo ganha mais força no país a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, em 1994. A partir da década de 1990 também começam a surgir no Brasil as primeiras políticas públicas educacionais, orientadas pelo ideário neoliberal. No início do governo de Fernando Henrique Cardoso começa a ser discutida a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), levando à sua aprovação em 1996 (RESENDE, 2020).

De acordo com Resende (2020), as reformas da área educacional eram discutidas desde a década de 1980, após o fim do período da ditadura militar e da elaboração da nova Constituição, que serviram de impulso para a discussão sobre novas leis para a educação. Muitos setores da sociedade tinham interesse na elaboração da nova Constituição Federal, assim como na reforma educacional e na formação do cidadão.

O projeto de lei da LDB enviado ao Congresso na década de 1990 foi elaborado por intelectuais da área da educação, junto a outras pessoas interessadas, entre eles Demerval Saviani que referiu ter a intenção, com a elaboração do texto “abrir o debate e contribuir para que os educadores discutissem de modo mais sistemático a problemática da nova LDB”, sem a pretensão de que esse texto fosse conclusivo (MATOS e BARROCO 2016, p. 9).

A então terceira LDB – Lei nº 9.394 – foi promulgada no ano 1996. Nessa fase, o país vivia sua segunda redemocratização, após o final do período ditatorial e as disputas entre as categorias de capital e trabalho estavam intensas. Ao contrário do que era esperado, a educação profissional novamente acaba desarticulada, apresentada em um capítulo à parte, entre a educação básica e a educação superior (MEDEIROS NETA et al., 2018).

Os artigos da LDB/96, que tratam da educação profissional no ensino médio (parágrafo 2º do artigo 36 e do 39 ao 42) passam a ser regulamentados pelo Decreto

Federal nº 2.208, de 1997, caracterizando a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico. A partir desse decreto, o ensino profissional passa a ter uma organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo acontecer de maneira concomitante ou independente dele (BRASIL, 1997a). Assim, tal decreto, segundo Ramos (2002), indica que a formação técnica não mais fosse oferecida de forma integrada com o ensino médio, reforçando a dualidade estrutural da educação. Essas reformas vão ao encontro das políticas neoliberais, uma vez que o fato de desvincular o ensino médio da educação profissional é menos oneroso para o Estado (MANFREDI, 2002).

No entanto, no segundo mandato do Presidente Lula foi instituído sob o Decreto nº 6.302/2007, o Programa Brasil Profissionalizado que visava estimular o ensino médio integrado à educação profissional (BRASIL, 2007). Esse decreto foi possível, pois, em 2004, já tinha sido criado o Decreto nº 5.154 que, diferentemente do Decreto nº 2.208/97, permitia a integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2004). Em 2008, o decreto amplia-se, possibilitando a oferta de cursos de educação profissional subsequente ao ensino médio e não mais somente integrado a esse nível de ensino (NASCIMENTO; SILVA, 2017).

No ano 2008, novamente os artigos 39, 41 e 42 da LDB/96 recebem nova redação pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), exceto o artigo 40, que mantém a redação de 1996. As alterações se deram na nomenclatura das escolas técnicas e profissionais para Institutos de Educação Profissional e Tecnológica, retirando o caráter de "formação para a vida produtiva" (artigo 39 da LDB). Ainda a mesma lei insere um capítulo da Educação Básica e uma Seção da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Entre 2003 e 2010 houve aumento da oferta da educação profissional tecnológica no Brasil. Em 2005, a partir da publicação da Lei nº 11.195, teve início a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 unidades de ensino (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016).

Em 2011, a Lei nº 12.513 instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). O Programa amplia a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. O artigo 20 dessa lei autoriza os serviços nacionais de aprendizagem que integram o sistema federal de ensino na condição de mantenedores para criar instituições de educação profissional técnica de nível médio, de formação inicial e continuada e de educação superior, observando-se a competência da União para regulação, supervisão e avaliação (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016).

É importante destacar que o Brasil, em relação à economia, passou por uma modernização tecnológica de origem estrangeira, originada a partir de um embate entre um projeto de desenvolvimento autônomo e outro subordinado ao capital estrangeiro, projeto que teve início com o governo de Juscelino Kubitscheck e se consolidou no período da ditadura civil-militar. A partir de então, começou a ser implantada modernização desenvolvimentista com base na abertura da economia para o capital estrangeiro (RAMOS, 2014).

Para Oliveira, F. (2011), essa relação de dependência é almejada e organizada pela elite brasileira, que optou por essa subordinação a um desenvolvimento autônomo. E o preço a se pagar por esse desenvolvimento é alto, uma vez que incentiva a superexploração da classe trabalhadora de uma grande concentração de renda, propriedades e poder.

Assim pode-se compreender que a política de educação tecnológica do Brasil foi baseada nesse modelo de economia (neoliberal/desenvolvimentista) e sempre esteve presente nas preocupações dos Planos Nacionais de Desenvolvimento. E como a economia capitalista brasileira foi baseada na dependência do capital estrangeiro, a política de educação tecnológica do país seguiu os mesmos passos (RAMOS, 2014).

Dessa maneira, coaduna-se com Medeiros Neta et al. (2018) quando apontam que, após a elaboração da LDB de 1996, prevalece o interesse da economia na organização do ensino profissionalizante, que dita as regras da organização e da finalidade da educação, ao invés do desenvolvimento dos sujeitos. Conforme apontado por Castro, Costa e Barbosa (2020, p. 3),

> [...] historicamente a formação de trabalhadores tem se restringido à Educação Profissional (submetida ao mercado e ao tecnicismo), enquanto que a educação acadêmica, livresca, destina-se à elite, claramente deliberada ao prosseguimento dos estudos em nível secundário (hoje médio) e superior.

Ainda durante o governo Lula, surge o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, o Proeja, na intenção de integrar formação geral e profissional na educação básica (CASTRO; COSTA; BARBOSA, 2020).

Porém, na mesma época em que surge o Decreto nº 5.154/2004, que propõe a integração entre educação geral e profissional, a Secretaria de Educação Média e

Tecnológica (Semtec) é dividida, criando-se a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) (MOURA, 2010).

Essas contradições e polêmicas foram objeto de discussão em conferências, como a Primeira Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (Confetec – 2006), a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb – 2008) e a Conferência Nacional de Educação (Conae – 2010) (MOURA, 2010). Após as discussões realizadas nesses encontros foi possível compreender, de acordo com Castro, Costa e Barbosa (2020, p. 299) que

> [...] a sustentação da dualidade estrutural entre o Ensino Médio e a Educação Profissional continua sendo defendida e mantém a histórica condição do ensino propedêutico para alguns poucos filhos da elite e, por outro lado, a Educação Profissional para suprir a mão de obra para o mercado, destinada aos filhos dos trabalhadores.

No governo da Presidente Dilma Rousseff (2011-2016), por meio da Lei nº 12.513/2011, foi estabelecido o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec), que tinha como objetivo claro preparar os trabalhadores para o mercado de trabalho e incentivar as redes estaduais a assumirem o ensino médio de maneira concomitante à educação profissional, preferencialmente estabelecendo parceria com as instituições do sistema S. Esse projeto revela a força que impõe a formação do sujeito para o mercado de trabalho, reafirmando a dualidade histórica da educação no Brasil (CASTRO; COSTA; BARBOSA, 2020).

Porém, além do Pronatec, também no governo de Dilma Rousseff, foi publicado o Plano Nacional da Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005/2014, que demonstra tentativa de inclusão social. Em suas metas 10 e 11, o PNE objetiva:

> Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL, 2014).

No entanto, como apontado por Castro, Costa e Barbosa (2020), a Presidente Dilma Rousseff teve seu governo interrompido e a implementação do PNE enfrentou dificuldades, uma vez que a política econômica do governo da presidente submeteu-se à política neoliberal, tornando as metas do plano inviáveis. Após o golpe, a educação

fortalece suas ancoras nos princípios neoliberais, objetivando com que os indivíduos desenvolvam habilidades e competências voltadas para o mercado de trabalho (CASTRO; COSTA; BARBOSA, 2020).

Conforme Dourado (2019a), com o *impeachment* de Dilma o PNE é secundarizado. A medida mais estruturante nessa direção foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 que vigorará por 20 anos e que fixa limites de gastos na saúde e educação. O que com certeza irá influenciar na formação dos profissionais da área da saúde para os próximos anos.

Em 2017, por meio da Lei nº 13.415, foi promulgada a Reforma do Ensino Médio ligada à Base Curricular Comum para o Ensino Médio (BNCC) e em 2018 a Resolução nº 3 MEC/CNE/CEB que atualiza as Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2017).

A reforma do ensino médio e a aprovação da BNCC, a partir da dicotomia da Educação Básica, apresentam-se como retrocessos na agenda educacional, inclusive na materialização do PNE. Esse processo torna-se mais complexo com a eleição do presidente Bolsonaro que reforça a agenda neoliberal e ultraconservadora com a intensificação do processo de privatização do público, o que, além de outros campos, aponta para retrocesso no campo educacional, por redirecionamento conservador das políticas para área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos (DOURADO, 2019a).

A elaboração e discussão do documento da BNCC aconteceu de maneira antidemocrática e o processo foi denunciado em 4 de dezembro de 2017, por meio de carta de autoria de seis entidades nacionais, entre elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (COSTA; SILVA, 2019). Para Esquinsani e Cruz Sobrinho (2020, p. 156),

> [...] a reforma do “Novo Ensino Médio”, a BNCC e seus correlatos deixam de buscar alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para a cidadania e sua preparação para o mundo do trabalho, bem como garantir a educação, direito que efetivamente se concretiza para todos, propõe uma reformulação da educação básica que torna precário o acesso aos fundamentos básicos do saber construído historicamente pela humanidade, deslegitima o lócus da formação cultural e cidadã na escola. Além disso, redireciona os jovens *das* classes menos favorecidas ao atendimento rápido e tecnicista da demanda do mercado.

Assim, com as mudanças no capitalismo em nível global, caracterizadas pela ascensão da produção de caráter flexível, desencadeou-se na educação profissional e no ensino médio brasileiro modificações para assegurar maior aproximação com o setor produtivo.

2.3 Educação Profissional Técnica de Nível Médio em saúde/enfermagem: algumas considerações

A educação profissional passou por diferentes concepções políticas e administrativas até os dias atuais, indo do assistencialismo, conforme se observa no Decreto nº 7.566/1909 (BRASIL, 1909) assinado por Nilo Peçanha, passando por ações compensativas no governo Vargas, até o modelo de formação profissional que busca associar expansão da oferta de cursos com as demandas sociais para emprego e geração de renda.

Na área da saúde, a criação de cursos foi permitida a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). Até aquele momento, os cursos existentes eram voltados à formação de profissionais para a indústria, o comércio, a agricultura e a formação de professores. Porém, já na década de 1940, foi aprovada a legislação educacional para a área de enfermagem – o Decreto-Lei nº 8.778/1946 que regula os exames de habilitação para os auxiliares de enfermagem e parteiras práticas e a Lei nº 775/1949 que dispõe sobre o ensino de enfermagem no país e dá outras providências (GEOVANINI et al., 2019).

No final do século XIX, o Brasil começa a apresentar um processo de urbanização lento e progressivo, principalmente em cidades com o comércio mais ativo como São Paulo e Rio de Janeiro. O país recebia muitos produtos manufaturados de origem europeia, o que era um pré-requisito para o desenvolvimento industrial brasileiro (GEOVANINI et al., 2019).

A questão de saúde passa a ser problema relevante, a partir do momento em que doenças trazidas pelos europeus e pelos escravos africanos passam a disseminar-se rapidamente, atingindo grandes proporções em locais como os grandes centros urbanos, o que começou a interferir no comércio e, então, sob ameaça de sanções comerciais, o governo começa a criar serviços públicos de assistência à saúde, vigilância e controle mais eficaz dos portos (GEOVANINI et al., 2019).

A formação de pessoal da enfermagem para atender hospitais civis e militares e serviços de saúde pública teve início com a criação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, no Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 791, de 1890, nos moldes das escolas francesas, com duração de dois anos e um currículo basicamente curativista. Com o passar dos anos, sob influência dos Estados Unidos que tinha a intenção de expandir os programas de educação em enfermagem, a Fundação Rockfeller patrocina o projeto de organização do serviço de enfermagem no Brasil, orientado por enfermeiras norte-americanas. Assim, sob a orientação de enfermeiras envidas dos Estados Unidos, em 1923 é organizada a Escola de Enfermagem Ana Nery (GEOVANINI et al., 2019).

Em 1926, enfermeiras formadas pela escola Ana Nery fundam a Associação Nacional de Enfermeiras Brasileiras Diplomadas, atual Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn). Suas comissões foram relevantes no desenvolvimento da enfermagem no Brasil, principalmente em se tratando da legislação e da educação (GEOVANINI et al., 2019).

Também na Escola Ana Nery começam a ser formados os auxiliares de enfermagem. Formalmente, o primeiro curso aconteceu em 1941, motivado pela quantidade insuficiente de enfermeiras no país, que precisava formar uma grande quantidade de mão de obra em curto espaço de tempo para responder à crise sanitária que o país enfrentava (CARVALHO, 2002).

A regulamentação desses cursos de enfermagem, sob a argumentação da insuficiência de profissionais, aconteceu, como já citado anteriormente, em 1949 com a aprovação da Lei nº 775/49 que dispõe sobre o ensino de enfermagem no país e regula a formação dos enfermeiros e auxiliares; e em 1961, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 4.024/61) que regula a formação dos técnicos de enfermagem (PINHO et al., 2018). De acordo com Lima (2010, p. 52),

> [...] a enfermagem moderna nasceu materializando as relações de dominação-subordinação e reproduzindo no seu interior as relações de classes sociais. Com a divisão técnica do trabalho de enfermagem, expressão da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual – manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista, as enfermeiras reproduziam no âmbito da formação profissional a dualidade educacional. Destinava-se a elas uma formação de base complexa, que exigia maior tempo de formação, e às auxiliares de enfermagem uma formação de base simples, com um tempo de formação suficiente para elas apreenderem as técnicas de enfermagem. É um processo que procura delimitar o espaço social das auxiliares na hierarquia da enfermagem, legitimar a hierarquia de poder

> no interior da equipe – as enfermeiras assumem as atividades de natureza intelectual e às auxiliares são destinadas as de natureza manual – e entre esta e a equipe médica, ao mesmo tempo em que tenta forjar uma nova imagem para a profissão.

É possível compreender, a partir da citação de Lima (2010), que a criação dos cursos de auxiliares de enfermagem e, posteriormente de técnicos de enfermagem, acompanhou toda a característica de divisão técnica e social do trabalho que acontecia no Brasil nessa época e que também ocorreu na educação profissional, de maneira geral, como já comentado anteriormente.

A criação do curso técnico de enfermagem foi cercada de incertezas em relação à maneira de se organizar o currículo desses profissionais e insegurança das enfermeiras da época por medo de perderem seus postos de trabalho para essa nova categoria profissional. A Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5.692/71 acaba gerando um impasse, pois os cursos para formação de auxiliares de enfermagem eram a maioria e a LDB previa a formação de profissionais apenas a partir do 2º grau (ensino médio) (PINHO et al., 2018).

Para resolver esse impasse, o Conselho Nacional de Educação apontou duas opções para a formação de enfermagem: 2º grau, conforme previsto na LDB/71 ou 1º grau, em caráter transitório e emergencial (SÃO PAULO, 1979).

A LDB nº 9.394/96, por sua vez, aborda a educação profissional entre os artigos 39 e 42 e apresenta mudanças em todos os níveis educacionais. Nela, a educação profissional apresenta caráter complementar e habilita para o exercício profissional. Em 1997 é promulgado o Decreto nº 2.208, que regulamenta a educação profissional. Nele ficam estabelecidos os objetivos desse nível educacional, dividindo em níveis: básico (não depende de escolaridade prévia); técnico (voltado a alunos de ensino médio ou que já o concluíram); e tecnológico (nível superior em área tecnológica para alunos que já concluíram o ensino médio ou técnico) (PINHO et al., 2018). De acordo com Pinho et al. (2018, p. 120), após o Decreto nº 2.208/97 surgem dúvidas novamente a respeito da formação das categorias da enfermagem.

> Haveria comprometimento da formação em enfermagem superior, podendo ela ser substituída no trabalho pelos tecnólogos, além dos técnicos de enfermagem? Como se daria a formação da auxiliar de enfermagem? Não poderia ser no nível básico, pois dependia de escolaridade prévia. Mas não seria também no nível técnico, pois esse exigia uma escolaridade que excluiria a possibilidade de qualificação

> das atendentes em auxiliares, uma vez que a maioria delas não possuía formação escolar compatível com as novas exigências legais.

Além de enfermeiros, auxiliares e técnicos, a enfermagem também contava com a atuação dos atendentes. Os atendentes de enfermagem mencionados na citação acima eram profissionais que executavam cuidados elementares de enfermagem e não tinham preparo formal – aprendiam em serviço, observando outros profissionais, empiricamente. Eles eram a maioria da equipe de enfermagem nos serviços de saúde e atuaram até recentemente. A Lei do Exercício Profissional de Enfermagem (LEP), criada em 1986, estabelece que os cuidados de enfermagem serão prestados por enfermeiros, auxiliares, técnicos de enfermagem e parteiras e estipula um prazo para a profissionalização dos atendentes que ainda atuavam nos serviços de saúde. Em 1994, a Lei nº 8.967 garantiu aos atendentes ainda em atuação o direito de continuarem trabalhando na área até a aposentadoria (PINHO et al., 2018).

A aprovação da LEP não aconteceu de maneira concomitante a programas que oferecessem oportunidade de profissionalização a todos os atendentes que estavam atuando. Um dos projetos, criado em 1981, foi o Projeto de Formação de Trabalhadores para a Área da Saúde em Larga Escala ou Projeto Larga Escala como ficou mais conhecido (PINHO et al., 2018). De acordo com Bassinelo e Bagnato (2009, p. 195), o projeto Larga Escala foi pensado com uma metodologia inovadora, com foco na educação como prática transformadora, trabalhando com os alunos a partir de situações reais do cotidiano deles "possibilitando o surgimento de um indivíduo ativo, produtor de conhecimentos e capaz de modificar o seu meio". O Projeto Larga Escala continuou ativo até a LDB, de 1996, que coloca fim em projetos supletivos, entre eles o Larga Escala.

Assim, no final dos anos 1990 o Projeto Larga Escala começa a ser substituído pelo Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem (Profae), que amplia a oferta a outros profissionais que o Larga Escala não alcançou e difunde a pedagogia das competências. Esse projeto foi criado inicialmente com a intenção de qualificar os atendentes em auxiliares de enfermagem, ele passaria posteriormente a qualificar os auxiliares em técnicos de enfermagem. Esse projeto contou com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (WERMELINGER; LIMA; VIEIRA, 2016).

O Profae perdurou então até 2007 e, apesar de atingir um grande contingente de profissionais, não foi efetivo o suficiente para melhorar a qualidade do desempenho

profissional, pois é necessário, também, que as condições de trabalho e os processos de gestão sejam adequados. Além de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem (PINHO et al., 2018).

Os projetos citados tinham intenção de integração da formação dos trabalhadores de saúde com a realidade dos serviços e transformação das práticas e, com elas, transformações sociais mais amplas. O Projeto Larga Escala trazia no seu bojo o princípio da integração ensino-serviço o que foi reafirmado pelo Profae com a adoção da pedagogia das competências que passou a orientar os projetos curriculares da formação técnica em saúde.

Conforme Sant'Anna et al. (2008), a Educação Profissional Técnica de Nível Médio sofreu várias mudanças entre a década de 1990 e 2000, inclusive na nomenclatura de "cursos técnicos profissionalizantes" para "Educação Profissional Técnica de Nível Médio" (artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 01/2005). Além de outros vários fatores dentre eles as transformações nos planos econômico, político, social que tiveram como pano de fundo a crise do capitalismo mundial iniciada na década de 1970.

Com essa lógica, uma nova ordem econômica mundial modifica o processo de trabalho que passa a ser organizado tendo como objetivo a "flexibilidade", "competição" e "tecnologia". Essa nova ordem influencia também mudanças no campo da educação. No Brasil, o contexto de transformação das relações entre educação, trabalho, ciência e tecnologia levou a reformas na educação, culminando na Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996.

Como já visto anteriormente, na LDB/96 foi destinado um capítulo que trata da educação profissional e que fica clara a finalidade de preparar o cidadão para o trabalho, de modo a adaptar-se com flexibilidade a novas condições da ocupação, no entanto, o enfoque dado supera o entendimento da educação profissional como "mão de obra" que prepara o aluno trabalhador para executar um conjunto de tarefas para outro modelo de cidadão, para além do modelo operacional de um determinado fazer. Agrega o conceito de competência como modelo orientador dos currículos dos cursos profissionalizantes (descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pelo MEC em 2000). Orienta que os currículos não fiquem mais centrados em conteúdo, mas em competência, conceituada como combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes que levam ao desempenho profissional eficiente e eficaz em diferentes contextos.

Rompe-se o conceito do trabalhador técnico como executor de tarefas par uma formação polivalente, ou seja, habilitado para responder vários desafios do mundo do trabalho.

Cabe destacar que esse modelo recebe várias críticas. Os conceitos de competência e empregabilidade são oriundos das instituições internacionais para o sistema educacional. A ideia de competência para que os trabalhadores possam desempenhar melhor suas funções no setor produtivo está vinculada à empregabilidade, conceito norteador da reforma do ensino médio e da educação profissional (OLIVEIRA, 2001).

Os organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Desenvolvimento (BID) e Organização Internacional do Trabalho (OIT) interferem historicamente na educação brasileira. A LDB/96 e o Decreto nº 2.208/97 impuseram um conjunto de reformas na Educação Profissional e a principal delas foi a separação estrutural entre ensino médio e técnico. Modificada a estrutura do ensino técnico avançou-se para reforma curricular, inserindo a noção de competência como princípio formativo adequado à flexibilidade e à complexidade atual dos processos de trabalho, destacando os aspectos subjetivos dos trabalhadores. Portanto, ao serem descritas reduzem-se a atividades profissionais prescritivas (RAMOS, 2002).

Conforme Ramos (2002), apesar das críticas não se nega que a LDB e legislações específicas para Educação Profissional trouxeram avanços importantes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na área da saúde, inclusive articulando competências com conceito ampliado de saúde e qualificação do Sistema Único de Saúde (SUS), além da autonomia dos cursos para construírem planos de cursos com características interdisciplinares.

Em 2003, o Conselho Federal de Enfermagem (Cofen), sem qualquer discussão pública, proibiu a inscrição de novos auxiliares de enfermagem nos conselhos por meio da Resolução nº 276/2003, o que obrigou os técnicos de enfermagem a darem continuidade aos estudos para conseguirem a inscrição definitiva. A resolução foi revogada, sem que novamente houvesse qualquer explicação pública, através da nova Resolução nº 314/2007 (PINHO et al., 2018).

No ano 2009, por meio da Portaria nº 3.189 foi implementado o Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (Profaps). O programa visava oferecer formação inicial e continuada a trabalhadores da área da saúde de todos os níveis de escolaridade, com a intenção de qualificar o SUS (BRASIL, 2009b).

O programa, porém, não conseguiu avançar na concepção e na forma de organização da formação profissional em saúde, um processo que deveria acontecer de maneira paralela ou como consequência de projetos que tenham a intenção de mudar o modelo de atenção à saúde vigente. Também foi mantida a mesma pedagogia baseada no modelo de competências (PRONKO et al., 2011).

Vale destacar que no estado de São Paulo, no ano 2009, foi criado o Programa de Formação de Profissionais de Nível Técnico para área de saúde, o TecSaúde, com a implementação do Curso Técnico de Nível Médio em Enfermagem – Módulo Habilitação, instituído pelo Decreto Estadual nº 53.848 de 2008 –, com o objetivo de ampliar o nível de escolaridade dos trabalhadores de saúde por meio da formação qualificada de profissionais de nível técnico, melhorando a qualidade dos serviços prestados no âmbito do SUS no estado de São Paulo. O programa foi implementado com apoio da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (Fundap) em parceria com as Secretarias Estaduais de Saúde, Secretaria de Educação, de Gestão Pública e de Desenvolvimento, essa última representada pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica (Centros Paula Souza).

Os cursos foram ministrados por instituições públicas e privadas formadoras com experiência no âmbito da educação profissional em saúde. Foi oferecido também aos professores (que não tinham licenciatura) das escolas contratadas pelo TecSaúde um curso de pós-graduação *lato sensu*, curso esse desenvolvido pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP/Fiocruz), em parceria com seis instituições de ensino superior do estado de São Paulo (PICCIAFUOCO et al., 2011).

Além desses programas, relacionados ao Ministério da Educação, foi criado por meio da Lei nº 12.513/2011 o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). O programa foi criado com a intenção de ampliar a oferta dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2011).

O Programa foi criado durante o governo da presidente Dilma Rousseff e, segundo a presidente, o programa justifica-se pelo fato de os programas de capacitação do país não se adequarem à realidade e às dimensões da economia daquele momento. Tinha a intenção de democratizar o acesso aos cursos de educação profissional técnicos de nível médio e seu público-alvo eram estudantes de ensino médio de escola pública ou bolsistas integrais de escolas particulares, além de trabalhadores beneficiários de programas de transferência de renda (ROUSSEFF, 2011).

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), o Pronatec tem no seu bojo proporcionar, com subsídio público, o acesso de estudantes e trabalhadores a vagas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de formação inicial e continuada em instituições privadas.

Percebe-se que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em saúde/enfermagem no Brasil é permeada por avanços e retrocessos, acompanhando as demandas políticas econômicas e culturais de cada época.

2.4 Formação docente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em saúde/enfermagem no Brasil

A formação de professores no Brasil iniciou-se no final do século XIX com escolas normais, ensino secundário, que no século XX passou a denominar-se ensino médio.

De acordo com Souza e Rodrigues (2017), as iniciativas voltadas à formação docente para a atuação na educação profissional durante todo seu percurso histórico se mostraram poucas e descontínuas. A formação docente para a educação profissional teve início com a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, por meio do Decreto nº 1.880, de 11 de agosto de 1917.

A Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás foi criada com a finalidade de formar docentes para o ensino industrial, principalmente pela dificuldade que encontravam para conseguir formar o corpo docente para as escolas de aprendizes artífices (CUNHA, 2005).

Os cursos oferecidos pela escola tinham a duração de seis anos e os alunos poderiam ingressar nela a partir dos 12 anos. Dessa maneira é possível perceber que esses alunos iniciavam suas atividades no ensino muito precocemente. Ao aluno que concluísse o 5º ano era oferecido o diploma de mestre com 17 anos. E o aluno que diplomado mestre concluísse o 6º ano, receberia o diploma de professor com 18 anos (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

A Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás encerrou suas atividades 20 anos depois sob o discurso de que não atendia adequadamente o setor industrial, ou seja, às demandas do capital. A escola, que antes tinha público exclusivamente masculino, permitiu a participação de mulheres e essas passaram a ser maioria na escola, realizando cursos como economia doméstica, datilografia, estenografia, moda e costura. A escola

então deu lugar à Escola Técnica Nacional, por meio do Decreto nº 4.127, de 1942. Essa escola tinha como objetivo a formação de artífices, mestres e técnicos para as indústrias além do preparo de docentes e pessoal administrativo para o Ensino Industrial, com bases de funcionamento estabelecidas pela Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-Lei nº 4.073, de 1942 (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

As escolas normais (1890-1932), após esse período, entram em uma nova fase com a expansão dos institutos de educação com a concepção de educação na perspectiva do ensino e pesquisa, moldes mais científicos. Com o Decreto-Lei nº 1.190 (BRASIL, 1939) surgem os cursos de formação de professores denominados 3+1 empregados na estruturação e organização dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, ou seja, três anos dedicados aos componentes curriculares específicos da área de formação (no caso da enfermagem, os conhecimentos específicos da formação do enfermeiro) e um para formação didática (NOGUEIRA; VIEIRA, 2020).

A partir da década de 1960, o magistério na educação profissional passou a ser responsabilidade do MEC e passou a regular as normas e exigências para a docência na educação profissional, por meio de normas e portarias (SOUZA; RODRIGUES, 2017). Em 1961, com a LDB nº 4.024, a formação docente para a educação profissional ficou organizada, em seu artigo 59, da seguinte maneira:

> A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. Parágrafo único: nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras (BRASIL, 1961).

Esse artigo da LDB deu margem a várias interpretações e, a partir delas, foram surgindo portarias. Por isso, os cursos especiais destinados à formação docente indicados nessa LDB foram de grande importância, levando até à criação da Universidade do Trabalho Industrial de Minas Gerais (Utramig), que preparava professores para o ensino industrial (MEDEIROS NETA et al., 2018).

Em 1971 temos uma nova LDB, nº 5.692/71. O Brasil passava por um regime político ditatorial e o Presidente Médici impôs um projeto desenvolvimentista chamado milagre econômico. A educação de uma maneira geral, nesse contexto vivido no país nessa época, tinha o objetivo explícito de formar para o trabalho, bem destacado na LDB.

A profissionalização do ensino de 2º grau era obrigatória (MEDEIROS NETA et al., 2018).

Em seu artigo 29, a Lei nº 5.692/71 estabelece que a formação docente para a educação básica passa a ser organizada em níveis que elevam progressivamente, levando em conta as diferenças regionais do país e com orientações específicas para atender os objetivos de cada nível de ensino, disciplina ou área de estudo. Passam, então, a ser exigidos como formação mínima para o magistério os critérios abaixo listados.

> a) No ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
> b) No ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
> c) Em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971a, n.p.).

Havia uma demanda grande para os professores das disciplinas técnicas do 2º grau, mas esses professores não tinham uma formação clara estabelecida na LDB nº 5.692/71.

Assim, surge a Portaria Ministerial nº 432/71 que aprova normas relativas aos professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio. Essa portaria estabelece dois esquemas para a flexibilização da formação desses professores. O esquema I era destinado aos portadores de diplomas de grau superior, relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica de 600 horas e o esquema II, destinado a portadores de diploma de técnico de nível médio, nas referidas áreas com a duração de 1.080, 1.280 ou 1.480 horas. Além das disciplinas constantes no esquema I, o professor do esquema II também cursaria disciplinas de conteúdo correlativas à área de habilitação (BRASIL, 1971b).

Em 1996, temos a terceira LDB – nº 9.394/96. Em relação à formação docente para a educação profissional, essa LDB é bastante sucinta, pois apenas o título VI – dos profissionais da educação – fala a respeito da formação geral dos docentes no seu artigo 61.

> Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: IV- Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas

> afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou práticas de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada (BRASIL, 1996).

É possível perceber o descaso com as especificidades da educação profissional, quando é desconsiderada a necessidade de uma formação específica para a docência na área e a formação docente é tratada de maneira generalizada, levando em conta que essa modalidade de ensino necessita de uma formação docente que consiga integrar conhecimentos gerais e específicos de cada área, com vistas a uma formação integrada (MEDEIROS NETA et al., 2018).

No artigo 62 consta que a formação docente para a educação básica se dará em nível superior, por meio de cursos de licenciatura.

Porém, por meio do Decreto nº 2.208/ 97, fica estabelecido, no art. 9, que as disciplinas do ensino técnico poderão ser ministradas por professores, monitores e instrutores, levando em consideração, principalmente, a experiência profissional, e os mesmos deverão ser preparados para a docência previamente ou em serviço, por meio de cursos regulares de licenciatura ou dos programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 1997a).

Em seu artigo 63, a LDB nº 9.394/96 também prevê a realização de cursos de formação pedagógica para docentes.

> Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
> I Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
> II Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
> III Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Em resposta a esses cursos, foi promulgada a Resolução CNE/ CEB nº 02/97, que 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. Essa resolução determina em seu artigo 1º que a formação de docentes para a educação fundamental, o ensino médio e a educação profissional se dará por meio de cursos regulares de licenciatura, cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e programas especiais de formação pedagógica, que

objetivam suprir a necessidade de docentes habilitados em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial (BRASIL, 1997b).

Para Machado (2019), a LDB de 1996 gerou uma série de questionamentos, em vários pontos como o nível de formação exigido para os docentes, o local destinado à formação docente (universidades *versus* institutos superiores de educação), os saberes que devem ser trabalhados nessa formação, a profissionalização docente e as representações da profissão.

Em 2009, foi promulgada a Lei nº 12.014, que revoga o art. 61 da LDB nº 9.394/96 e discrimina as categorias de trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação. O art. 61 passa a vigorar com a seguinte redação:

> Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
> I Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
> II Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
> III Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009c).

Anos depois, em 2016, foi promulgada a Medida Provisória nº 746/16, que institui a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a LDB nº 9.394/96. Ela passa a incluir nessa categoria de trabalhadores aqueles que devem ser considerados profissionais da educação, os profissionais com notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação (BRASIL, 2016).

Um ano depois, essa medida provisória foi transformada na Lei nº 13.415/17 – altera a LDB nº 9.394/96 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. O artigo nº 61 é novamente alterado, pois os docentes da educação básica que poderiam ser considerados profissionais da educação por seu notório saber, agora também podem comprová-lo por meio de titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado.

“Remendos e paliativos têm sido a tradição brasileira em matéria de institucionalização da formação docente para a educação profissional”, segundo Machado

(2019, p. 208). Assim, para a autora, ainda falta investir em uma política educacional com formação sólida para a área da educação profissional.

Políticas emergenciais de formação docente acabaram tornando-se permanentes e a necessidade de professores qualificados para atuar na docência na educação profissional tem sido um dos pontos que mais necessitam de atenção e que acabam por minar a expansão da educação profissional no Brasil. Há diversos cursos de formação docente sendo oferecidos, como programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação à distância. Porém, as ofertas de cursos de licenciatura são escassas. E apesar de escassos, os cursos de licenciatura seguem sendo considerados como extremamente importantes para a formação docente e sua profissionalização, por ser um espaço privilegiado de discussão, reflexão pedagógica sobre o trabalho docente e troca de conhecimentos (MACHADO, 2008).

Machado (2019, p. 209) ainda refere que

> [...] situações adversas à institucionalização da formação docente para a educação profissional ainda persistem e não há no cenário atual indicativos de mudança no panorama. Perduram: a carência de formação pedagógica aos docentes dessa modalidade educacional, esquemas improvisadores de formação, falta de apoio ao desenvolvimento profissional para o exercício dessa docência, preconceito como decorrência da discriminação que atravessa toda a educação profissional fruto da formação histórica brasileira fincada no escravismo e no desprezo aos trabalhadores e visão da docência como mera transmissão de conhecimentos empíricos.

Cabe destacar que a formação de professores de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) em saúde/enfermagem percorre o mesmo caminho que o descrito anteriormente para outras áreas de formação de professores.

No campo da saúde outras áreas também já tiveram ou têm cursos de licenciatura como farmácia, nutrição, psicologia e serviço social. Dessas, somente a enfermagem, nutrição e farmácia têm quadro de profissionais técnicos de nível médio. Os cursos de licenciatura em farmácia e nutrição estão extintos. Assim, somente a enfermagem fica com cursos de licenciatura para formação de professores para atuação em escolas técnicas (BARRON TORREZ, 2014).

Os cursos de licenciatura em enfermagem em seus primórdios estavam relacionados à atuação como professor na educação básica, atrelados ao ensino de biologia. Atualmente essa possibilidade já não existe para o enfermeiro. A licenciatura está circunscrita à licença para atuação na formação inicial (CORRÊA; SORDI, 2016).

As Diretrizes Curriculares para formação de Professores de 2002, alicerce legal para o Curso de Graduação, trouxeram a possibilidade de os cursos de licenciatura saírem do modelo 3+1 descrito anteriormente, quando a formação pedagógica era oferecida separada da formação específica, sendo a licenciatura considerada curso específico que exige projeto pedagógico próprio (CORREA; SOUZA; CLAPIS, 2016).

Nos dias atuais a formação de professores para EPTNM em enfermagem está fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, através do Parecer CNE/CP nº 9 de 2001 (BRASIL, 2001) dos cursos de enfermagem e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015) para formação inicial em nível superior em licenciaturas, formação pedagógica para graduado e segunda licenciatura para professores da educação básica.

Ressalta-se que em 20 de dezembro de 2019 foi aprovada a Resolução CNE/CP nº02/2019 (Brasil, 2019) que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores para Educação Básica e institui as Bases Nacionais Curriculares para formação inicial de professores da Educação Básica, reformulando a Resolução CNE/CP nº02/2015. Foi aprovada no final do ano, vésperas do natal e tem sido analisada criticamente por entidades da área da educação, como por exemplo a Associação Nacional dos Profissionais da Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que se pronunciaram contrárias a essa reformulação:

> [...] destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retornarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam o núcleo formativo, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a Educação Básica; realizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo o que foi alcançado pela Resolução nº 02/2015.

Segundo Dourado (2019b) a formação proposta por competências reduz a formação aos objetivos, competências e conteúdo da BNCC e nesta direção apresenta uma outra concepção de educação, formação e docência, com ênfase no saber fazer.

Para finalizar cabe salientar que a atuação do enfermeiro professor responsável pelo cuidado, educação e gerenciamento no âmbito da saúde, bem como com a formação

dos trabalhadores técnicos da área da saúde necessita ser uma atuação qualificada e comprometida com o Sistema Único de Saúde (SUS).

Assim, entende-se que a formação de professores de EPTNM na área da saúde/enfermagem precisa integrar complexas e diferentes dimensões: a formação específica, a formação inicial; a realidade dos serviços de saúde; o contexto sociopolítico e econômico vivenciado nos espaços do cotidiano.

3 PROBLEMATIZAÇÃO

O presente estudo é norteado pelas seguintes questões investigativas: o que significa ser professor para os docentes de cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem? O que, para eles, caracteriza a profissão docente? Como se identificam com essa profissão? Como se deu o processo de tornarem-se professores? Como viam a profissão no começo da carreira e como a veem hoje? Quais foram as motivações/influências que sofreram ao longo da atuação como docentes – em relação aos alunos, à instituição, à prática pedagógica? Como a formação ou a não formação influencia na sua prática docente?

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo geral

Compreender o percurso profissional da carreira docente dos professores dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem.

4.2 Objetivo específico

Identificar como se deu o ingresso na docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem e como a carreira nessa profissão é construída, conhecendo o percurso profissional do professor ao longo de sua atuação na docência em educação profissional.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 Característica da pesquisa

Trata-se de pesquisa qualitativa, de cunho descritivo e exploratório. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, ocupando-se, dessa maneira, de um nível de realidade que não pode e não deve ser quantificado. Tem como objetivo o universo da produção humana, resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade. Responde a questões particulares (MINAYO, 2016).

A pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição das características da população ou do fenômeno em estudo. Muitas pesquisas descritivas vão além do objetivo de estipular variáveis entre os fenômenos e visam determinar a natureza dessa relação. Muitas vezes também, apesar de algumas pesquisas serem definidas como descritivas, acabam servindo para facilitar uma nova visão do problema, aproximando-se das pesquisas exploratórias. Já a pesquisa exploratória facilita a aproximação com o problema, com a intenção de torná-lo mais explícito e auxiliando o aprimoramento das ideias. Seu planejamento é flexível e permite considerar vários aspectos do problema a ser estudado (GIL, 2017).

5.2 Local do estudo

O estudo foi realizado no estado de São Paulo, em Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza (Etecs) que oferecem os cursos profissionalizantes de enfermagem. Fazem parte do Centro Paula Souza 223 Escolas Técnicas Estaduais, distribuídas em 165 municípios paulistas, além de 280 classes descentralizadas e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) distribuídas em 67 municípios paulistas (SÃO PAULO, 2017a).

O Centro Paula Souza surgiu em 1969, com o objetivo de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia e estimulado pela Lei nº 5.540, de novembro de 1968, a Lei da Reforma Universitária, que lançava a possibilidade de habilitações profissionais de grau superior de curta duração. Porém, com o passar do tempo acabou incluindo os cursos de educação profissional de nível médio do estado.

São oferecidos pelas Etecs na modalidade presencial mais de 100 opções de cursos. Entre os cursos na área da saúde encontram-se cursos de agente comunitário de

saúde, cuidados de idosos, enfermagem, farmácia, nutrição e dietética, órteses e próteses, prótese dentária, saneamento e saúde bucal (SÃO PAULO, 2017a). Na modalidade de curso técnico integrado ao ensino médio e na modalidade de ensino médio com habilitação técnica profissional, é oferecido o curso de nutrição e dietética da área da saúde. E na modalidade de especialização técnica de nível médio, na área da saúde, são oferecidos os seguintes cursos: centro cirúrgico e instrumentação cirúrgica, enfermagem na assistência ao idoso, enfermagem no atendimento em urgência e emergência intra e extra-hospitalar, enfermagem do trabalho e gestão de unidades de alimentação e nutrição (SÃO PAULO, 2017a).

As Etecs, que são o foco deste estudo, estão localizadas em 165 municípios do estado de São Paulo. São oferecidos cursos nas áreas industrial, agropecuária e de serviços. Oferece cursos técnicos de nível médio em enfermagem em 58 Etecs em todo o estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 2017a).

As Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza têm como objetivo educação profissional pública de qualidade. É uma escola vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo, um órgão do governo do estado de São Paulo que tem como objetivo intensificar o desenvolvimento sustentável do estado, além do fato de a instituição administrar oficialmente o ensino técnico público no estado de São Paulo desde 1994 (SÃO PAULO, 2017a).

Foram selecionados para a atual pesquisa as Etecs das regiões administrativas de Ribeirão Preto, Franca, Barretos e Central que ofereciam cursos de educação profissional técnica de enfermagem de nível médio.

O Centro Paula Souza adota como critério de divisão em região administrativa a mesma disponível na Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade) (Figura 1). Cabe destacar que as três regiões administrativas contam com nove cursos de enfermagem.

A região administrativa de Ribeirão Preto conta com Etecs nas seguintes cidades: Guariba, Monte Alto, Ribeirão Preto, Santa Rosa do Viterbo, São Simão e Serrana. Nenhuma delas oferece curso técnico de enfermagem. A região administrativa de Franca possui Etecs nas cidades de Batatais, Franca, Igarapava, Ituverava, Miguelópolis, Orlândia e São Joaquim da Barra. Três dessas escolas oferecem curso técnico de enfermagem. A região administrativa Central conta com Etecs nas cidades de Araraquara, Ibaté, Matão, Porto Ferreira, Santa Rita do Passa Quatro, São Carlos e Taquaritinga.

Cinco delas oferecem curso técnico de enfermagem. Já a região administrativa de Barretos conta com Etecs em três municípios, sendo Barretos, Olímpia e Bebedouro e uma das Etecs oferece o curso técnico de enfermagem.

Figura 1. Mapa da divisão em região administrativa a mesma disponível na Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade)

Fonte: Site do centro Paula Souza (2020).

5.3 Participantes do estudo

Os professores nas Etecs são contratados por meio de concurso público estadual e processo seletivo. O processo seletivo se destina à formação de um cadastro para contratações temporárias excepcionais de docentes. Já o concurso público é destinado à formação do corpo docente fixo dos cursos. Os docentes contratados por meio de concurso público se dividem em docentes e auxiliares docentes: I. os auxiliares docentes I realizam funções como acompanhar e auxiliar o professor em suas atividades didáticas, realizar manutenção dos laboratórios e equipamentos, entre outras (SÃO PAULO, 2013).

Fizeram parte deste estudo sete professoras das Etecs dos cursos de auxiliares e técnicos de enfermagem, contratados por meio de concursos públicos, com mais de quatro anos de atividade docente na instituição e que aceitaram participar voluntariamente da

pesquisa. Esses requisitos possibilitaram a investigação da carreira desses sujeitos, devido ao fato de esses professores possuírem um contrato de trabalho e um tempo de atuação que contribuem para a estabilização na carreira.

Foram excluídos àqueles professores dos cursos de enfermagem das Etecs que tinham, na época da coleta de dados, menos de quatro anos de atividade na instituição, que não tinham graduação em enfermagem e que tinham outro tipo de contrato de trabalho com a instituição (processo seletivo e docente auxiliar I).

Foram participantes os docentes das regiões administrativas de Ribeirão Preto, Franca, Barretos e Central. Ao todo, as três regiões administrativas contam com nove cursos de enfermagem. Assim, foi enviada solicitação para participação no estudo (Apêndice B) às nove escolas, sete aceitaram, duas não responderam a nenhum contato por *e-mail* ou telefone e, dessa maneira, foram sorteados sete docentes, sendo um de cada escola. Os docentes sorteados foram convidados a participar da pesquisa e todos aceitaram o convite.

5.4 Procedimentos para obtenção de dados

Para auxiliar na compreensão do processo de construção da carreira docente, especificamente do ensino técnico de nível médio em enfermagem, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, seguindo um roteiro previamente elaborado, com questões abrangentes relacionadas aos objetivos e objeto de estudo, porém com abertura para que as participantes pudessem falar de modo livre (Apêndice A) (o que significa ser professor para os docentes de cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem? O que, para eles, caracteriza a profissão docente? Como se identificam com essa profissão? Como se deu o processo de tornarem-se professores? Como viam a profissão no começo da carreira e como a veem hoje? Quais foram as motivações/influências que sofreram ao longo da atuação como docentes – em relação aos alunos, à instituição, à prática pedagógica? Como a formação ou a não formação influencia na sua prática docente?). Antes das questões aqui postas, solicitou-se que respondessem a um formulário contendo itens sobre a identificação como idade, estado civil, formação, tempo de serviço na instituição de ensino, entre outras, o que possibilitou caracterizar as participantes da pesquisa.

A entrevista é uma das principais técnicas para se utilizar em pesquisa de caráter qualitativo, permitindo a captação imediata de informações, com qualquer tipo de

participante e sobre tópicos diversos. Nela cria-se uma interação em atmosfera recíproca com pesquisador e entrevistado (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Conforme Minayo (2016), existem diferentes formas de se entrevistar, dentre elas a entrevista semiestruturada permite que diante de um tema o entrevistado possa abordá-lo de maneira livre, podendo partir de um roteiro com questões abrangentes que permita uma "conversa com finalidade".

O processo de coleta de dados ocorreu no período de fevereiro a junho de 2019. A pesquisadora realizou contato prévio com os diretores das Etecs selecionadas e solicitou autorização dos mesmos para a realização da pesquisa. Para seleção dos participantes foi solicitada uma lista com nome dos docentes, *e-mail* ou outro contato e, a seguir, foi realizado sorteio dos professores que atendiam os critérios de inclusão já descritos e, posteriormente, foi feito contato via *e-mail* ou WhatsApp, convidando o docente a participar. Como já citado, foi sorteado um docente de cada escola.

Para a realização das entrevistas, foi dada a opção às docentes de realizá-las pessoalmente ou por meio de videochamada e elas poderiam escolher entre os aplicativos WhatsApp ou Skype. Todas optaram por realizar as entrevistas por videochamadas e através do aplicativo WhatsApp. As videochamadas foram gravadas por meio do aplicativo ApowerMirror. Antes da gravação das entrevistas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi enviado por *e-mail* para as participantes da pesquisa e, após a leitura e devolução do documento assinado, a entrevista foi agendada conforme disponibilidade das participantes. Após as entrevistas, as gravações foram transcritas e o material audiovisual foi deletado.

As entrevistas foram transcritas sendo substituído o nome real por nome fictício para preservar o anonimato do participante.

5.5 Análise dos dados

A análise dos dados foi fundamentada na análise temática, onde o tema é o conceito central das falas, que pode ser representado por uma palavra ou um resumo, por exemplo (MINAYO, 2016). A autora afirma que fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que estão presentes em uma comunicação e essa presença ou frequência tem um significado para o objetivo analítico visado.

Para realizar a análise temática em um primeiro momento os dados foram reunidos quando realizou-se um mapeamento de todo material coletado, ou seja, transcrição das

entrevistas, releitura do material, organização dos relatos. Em seguida, passou-se para a etapa da seleção das unidades de análise, onde, orientados pelas questões de pesquisa a serem respondidas, foi realizada a escolha dos recortes dos textos. Conforme Campos (2004), o tema pode ser compreendido como uma escolha própria do pesquisador, vislumbrada por meio dos objetivos da pesquisa e indícios levantados do seu contato com o material estudado e teorias embasadoras. A opção por essa ou aquela unidade temática é uma conjunção de interdependência entre objetivos do estudo e teorias explicativas adotadas pelo pesquisador, emergindo assim as unidades temáticas.

O passo seguinte foi a categorização e subcategorização que são grandes enunciados que abarcam número variável de temas que, por meio da análise, exprimem significados e elaborações relevantes que atinjam o objetivo do estudo. Podem ser pré-definidos ou não. Pré-definidos quando o pesquisador já possui, segundo experiência prévia ou interesses, categorias pré-estabelecidas, geralmente de larga abrangência e que podem comportar subcategorias que emergem do texto (CAMPOS, 2004).

Assim, definiram-se como temas as fases do ciclo de vida profissional dos professores, que sobressaíram nos relatos dos entrevistados, ou seja, **a entrada na carreira (a escola da profissão enfermagem; início da carreira enfermagem; início na docência), fase de estabilização, fase de diversificação (experiência com a coordenação do curso), fase de pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo; conservantismo e lamentações e desinvestimento**.

6 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP), sob Parecer nº 94833818.2.0000.5395 (Anexo A), de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2013). Os dados somente foram coletados mediante apresentação, esclarecimentos e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C). Os participantes da pesquisa foram esclarecidos de que no caso de sentirem qualquer tipo de desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa poderiam receber apoio dos pesquisadores, e ficarem livres para se retirarem da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos para o seu trabalho, como já previsto no TCLE. Além disso, também foram orientados para que se sofressem qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no TCLE, teriam direito à indenização, conforme as leis vigentes no país, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa (Item IV. 3-h – Resolução nº 466/2012-CONEP-MS) (BRASIL, 2012).

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

7.1 Caracterização do perfil das docentes de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em enfermagem

Participaram da pesquisa sete professoras da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, que serão apresentadas com nomes fictícios. Segue um breve histórico de vida para situar o leitor.

Professora Maria

Mulher, 37 anos, casada, dois filhos (quatro e um ano e nove meses). Natural de cidade do interior do estado de São Paulo, mesma cidade onde trabalha atualmente. Concluiu graduação em enfermagem no ano 2003, em universidade pública. Realizou pós-graduação *lato sensu* em neonatologia em universidade privada. Fez curso de formação pedagógica oferecido pelo Centro Paula Souza. Atua na docência em EPNME desde 2004, sendo que no início da carreira acompanhou somente estágios dos alunos no campo hospitalar. Na Etec iniciou como docente em 2007. Atualmente, também atua como docente em uma instituição de ensino superior privada na área de enfermagem. Somam-se 15 anos na docência, sendo 12 na Etec. Trabalhou em hospital na assistência, por 12 anos, até o ano 2016, a partir de então optou por ficar somente na docência por ter engravidado. Atua como professora em sala de aula e na prática hospitalar (supervisão de estágios). O seu salário nos dois empregos varia de seis a sete salários mínimos.

Professora Olinda

Mulher, 50 anos, casada, um filho (19 anos). Natural de cidade do interior do estado de São Paulo, mesma cidade onde trabalha atualmente. Graduada em enfermagem em 1992 em universidade pública. Pós-graduação *lato sensu* em Saúde Pública; Enfermagem do Trabalho; Saúde Mental e Psicopedagogia Institucional. Cursou licenciatura em universidade particular após a graduação e, atualmente, faz formação pedagógica em psicopedagogia. Logo após a graduação iniciou trabalho em hospital geral com 60 leitos, em sua cidade natal. Em 1996 iniciou carreira docente, primeiro por contrato de um ano em uma sala descentralizada do Centro Paula Souza em sua cidade e, em 1997, prestou concurso na mesma instituição onde permanece até os dias atuais, há 23 anos. Ocupou o cargo de coordenação de curso, no período de 2004 a 2008.

Atualmente, além de lecionar na Etec de sua cidade também é professora em uma Etec em cidade vizinha à sua. Atua na teoria e na prática hospitalar. Na área assistencial trabalha em um hospital psiquiátrico no período noturno. Seu salário em média é de nove salários mínimos.

Professora Ofélia

Mulher, 57 anos, casada, dois filhos (30 e 26 anos). Natural de cidade do interior do estado de São Paulo. Graduada em enfermagem no ano 1982 em universidade pública. Possui pós-graduação *lato sensu* em Administração Hospitalar (à distância); Auditoria em Enfermagem em instituição privada e formação pedagógica na área da saúde/enfermagem no Centro de Referência em Formação e em Educação à Distância (Cefor). Cursou, também, licenciatura em enfermagem em universidade pública. Pós-graduação *stricto sensu* na área de Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente em universidade privada. Há 25 anos é professora em um Centro Paula Souza (foi única escola em que lecionou). Nos dias atuais ocupa o cargo de coordenadora do curso técnico em enfermagem e também é professora na mesma instituição de ensino. Foi aposentada em 2016, mas continua atuando como professora na mesma instituição de ensino. Ministra aulas teóricas, mas já supervisionou estágios anteriormente. Também atua como secretária de saúde do município. Seu salário em média é de dez salários mínimos.

Professora Cláudia

Mulher, 38 anos, casada, tem uma filha (quatro anos). Natural de uma cidade no interior do estado de São Paulo. Fez magistério junto com o ensino médio. Realizou graduação em enfermagem em uma universidade particular em sua cidade natal, posteriormente cursou pedagogia também em universidade particular por influência do Centro Paula Souza. No ano em que se formou, 2003, trabalhou como enfermeira em hospital psiquiátrico e, no mesmo ano, iniciou carreira docente. Em seguida, deixou de atuar no hospital psiquiátrico e passou a atuar como enfermeira em hospital oncológico. Possui pós-graduação *lato sensu* em urgência e emergência e pós-graduação *stricto sensu* na área de educação infantil (educação sexual) ambas em universidade pública. Especialização em formação pedagógica em ensino profissional de nível médio (Centro Paula Souza), educação profissional na área de saúde – enfermagem pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca. Fez faculdade de pedagogia. Professora há 16 anos, na

Etec há 10 anos. Atualmente possui uma empresa de consultoria para cuidados com recém-nascidos. Seu salário em média é de seis salários mínimos.

Professora Fernanda

Mulher, 45 anos, casada, dois filhos (12 e 14 anos). Natural de cidade do interior do estado de São Paulo, mesma cidade onde trabalha. Graduada em enfermagem em 1997 em universidade pública. Fez licenciatura em enfermagem no último ano de graduação. Pós-graduação *stricto sensu* em obstetrícia. Atua na docência em EPNME desde 2007, sendo15 anos atuando na Etec e três anos como docente no ensino superior, em uma universidade privada. Trabalhou na assistência por 11 anos, primeiro como enfermeira em *home care* e depois em hospital. Na época optou pela docência porque tinha dois filhos pequenos. Na escola técnica, atualmente, ministra aulas teóricas e acompanha estágios em hospitais. Seu salário mensal varia entre seis e sete salários mínimos.

Professora Lúcia

Mulher, 39 anos, divorciada, em união estável há 10 anos, um filho (oito anos). Natural de cidade do interior do estado de São Paulo, reside nessa cidade, porém trabalha em outra cidade próxima. Fez curso técnico em enfermagem. Graduou-se em enfermagem no ano 2007 em universidade privada. Cursou licenciatura após a graduação, oferecida pela Fatec da cidade de Americana, SP. Pós-graduação *lato senso* em Formação Docente; Enfermagem do Trabalho e Saúde da Família. Pós-graduação *stricto senso* em uma universidade pública na área de Enfermagem na linha de pesquisa Educação em Saúde e formação de recursos humanos. Atua na docência em EPNME desde 2008 (11 anos atuando na Etec) e como coordenadora do curso desde 2015, ou seja, há quatro anos. Antes da Etec, atuou como docente em um curso de educação profissional técnica de enfermagem de nível médio em sua cidade natal por seis meses. Além da Etec também trabalha em uma Unidade de Saúde da Família (USF) no mesmo município onde dá aulas, desde 2010. Optou pela docência por influência de uma amiga. Seu salário mensal varia em torno de seis salários mínimos.

Professora Helena

Mulher, casada, 38 anos, duas filhas (dois e cinco anos). Natural de cidade do interior do estado de São Paulo. Graduou-se em 2003 em cidade próxima à sua cidade natal, também no interior do estado de São Paulo, em uma universidade particular. Pós-

graduação *lato senso* em Saúde Pública em 2006 em universidade pública. Pós-graduação *stricto sensu* em 2013, Saúde Pública, em universidade pública. Atua como docente na Etec há 15 anos, na mesma cidade onde reside. Já foi professora em outro curso de EPTNM (no Cefor) e também foi docente em uma faculdade particular por um ano. Atua como enfermeira em uma unidade básica de saúde há 15 anos na mesma cidade. Leciona na parte teórica, supervisiona estágios e já ocupou o cargo de coordenadora do curso por um ano. O salário é de aproximadamente sete salários mínimos.

Ao se analisar o perfil das sete docentes participantes da pesquisa observa-se que como características de aproximação mais relevantes estão o sexo, sendo todas mulheres, o estado civil de seis das participantes é casado e uma apresenta união estável. Quanto ao número de filhos, todas têm pelo menos um filho e o número varia entre um e dois filhos. A idade das participantes variou entre 37 e 57 anos, sendo a média de 43,4 anos.

Em relação ao fato de todas as docentes serem mulheres, este estudo vai ao encontro de outros que abordam o perfil dos docentes em cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem que apresentaram resultados muito parecidos, como o estudo de Sousa e Presoto (2013), onde, de um total de 90 entrevistados, 69 (76,67%) eram do sexo feminino; o estudo de Silva, Braun e Lima (2015), onde 92% dos professores entrevistados são do sexo feminino e o estudo de Souza e Souza (2018) onde 69,7% dos docentes entrevistados são do sexo feminino.

A docência e a enfermagem são duas profissões que, historicamente, são exercidas na maioria das vezes por mulheres. Para Moreira e Ferreira (2014), isso se deve à cultura e aprendizagens advindas do contexto familiar, onde as mulheres costumam aprender e interiorizar questões como cuidado e afeto que são essenciais no cotidiano dessas profissões.

Quanto à faixa etária, encontra-se a média de 43,4 anos. Em estudos anteriores em relação ao perfil de docentes de EPTNM em enfermagem, de acordo com Sousa e Presoto (2013), foi encontrado que, de um total de 90 entrevistados, 39 (43,33%) estavam na faixa etária de 30 a 36 anos; Silva, Braun e Lima (2015) apontaram que 42% das professoras entrevistadas encontravam-se na faixa etária de 31 a 40 anos e 42% na faixa etária de 41 a 50 anos; e Souza e Souza (2018) constataram que a maioria dos docentes apresentou idade entre 31 e 40 anos. Observa-se que a faixa etária das docentes do presente estudo está pouco acima dos citados, o que pode ocorrer devido ao fato de que definiu-se, aqui,

como um dos fatores de inclusão que as docentes deveriam estar atuando na instituição de ensino há mais de quatro anos.

Relativo ao número de filhos, nota-se que todas as docentes entrevistadas têm pelo menos um filho. É importante ressaltar que o papel docente acarreta várias funções que não se resumem à sala de aula como, por exemplo, o preparo de exercícios e avaliações e a correção dos mesmos, planejamento de aulas, reuniões, a formação pedagógica do docente, entre outras. Soma-se a isso os cuidados com a casa, com os filhos, exigindo, dessa maneira, que o professor concilie extensa carga horária profissional com a carga horária familiar. Se se considerar o fato de que seis das sete participantes conciliam a docência com outro emprego, coaduna-se com Mereghi et al. (2011) ao referirem sobre a dificuldade desses profissionais conciliarem mais de um emprego, as atividades de casa e filhos, o que pode lhes gerar sobrecarga.

Sobre a formação, todas as professoras participantes têm graduação em enfermagem, sendo quatro em universidade pública e três em privada; uma possui também graduação em pedagogia em universidade privada; quatro cursaram licenciatura em enfermagem, sendo três em universidade pública e uma em uma Fatec. Quatro realizaram formação docente, sendo que duas fizeram no Centro Paula Souza, uma no Cefor e uma pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca e uma refere ter feito formação pedagógica em psicopedagogia. Quatro cursaram pós-graduação *stricto sensu* em diferentes áreas de conhecimento. Uma fez curso técnico em enfermagem antes da graduação.

Apesar da licenciatura, conforme Machado (2008), ser essencial por representar espaço privilegiado para formação inicial de professores, observa-se que quatro das docentes entrevistadas (57,14%) licenciaram-se em enfermagem. E todas elas realizaram o curso ou no último ano da graduação ou após a graduação, como uma especialização.

A LDB nº 9.394/96 indica que a formação de professores para educação básica, o que inclui os cursos de Educação Profissional Técnica em Nível Médio, dar-se-á em nível superior em curso de licenciatura de graduação plena. A Resolução CNE/CP nº 01/02 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de formação de professores de Educação Básica em Nível Superior vigente até 2015, que institui duração e carga horária de cursos de licenciatura de graduação plena. Em 2015 foi instituída a Resolução CNE/CP nº 2 que define as atuais DCNs para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada em substituição àqueles já citados. Essa Resolução

revoga a CNE/CEB 97 que propiciava formação àqueles já inseridos nas escolas sem formação pedagógica para tal (além de outros interessados), sendo também utilizada no campo da saúde para formação de docente no âmbito da educação profissional. A Resolução de 2015, apesar de revogar a de 1997, mantém uma proposta de caráter emergencial, no artigo 9, além dos cursos de graduação de licenciatura são indicados, também, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura, sendo esses, segundo Corrêa e Sordi (2018), bastante questionáveis do ponto de vista de solidez da formação.

O tempo de atuação na docência variou entre 25 e 12 anos, sendo a média de 17,4 anos. Seis das docentes atuam em um emprego concomitante à docência e uma delas atua exclusivamente na docência. A renda mensal delas varia entre dez e seis salários mínimos, sendo que quatro delas têm uma renda mensal que varia entre seis a sete salários mínimos.

Quanto ao tempo de atuação, de acordo com Huberman (2007), a maioria das docentes entrevistadas neste trabalho pode encontrar-se na fase de pôr-se em questão que, de acordo com seus estudos, ocorre entre o 15º e 25º ano de atuação ou entre os 35 e 50 anos de idade – a média de idade das docentes entrevistadas neste estudo é de 43,4 anos.

O estudo de Souza e Presoto (2013) aponta um tempo de atuação na docência entre seis e nove anos (35,56%); o trabalho de Silva, Braun e Lima (2015) traz um tempo de até cinco anos de atuação para 50% dos docentes entrevistados. Os resultados obtidos no presente estudo apresentam diferença no tempo de atuação docente pelo fato de os entrevistados docentes terem mais de quatro anos de atuação para que se pudesse investigar o fator carreira.

Em relação ao salário, é importante lembrar o fato de que seis docentes entrevistadas têm outro emprego concomitante à docência, portanto o valor do salário é referente aos dois empregos. Esses dados vão ao encontro do trabalho de Souza e Souza (2018) novamente, onde 83% dos profissionais entrevistados exercem outra atividade além da docência e de Ebisui (2004), em que 83,6% dos docentes entrevistados têm mais de um emprego. Assim, é possível compreender que a grande maioria das docentes entrevistadas no atual estudo são mulheres, com filhos e que assumem mais de uma jornada de trabalho. Para Ebisui (2004), esse comportamento pode até ser vantajoso do ponto de vista de que as experiências práticas enriquecem o cotidiano das aulas, porém é um risco para o docente que está sobrecarregado e compromete o atendimento tanto do paciente quanto do aluno.

Para Sgarbi et al. (2018), esse acúmulo de empregos acontece muitas vezes por um baixo salário pago aos docentes, o que os leva a precisar complementar a renda, fato esse que também dificulta o investimento e o estabelecimento de uma carreira na docência.

Além da docência, a enfermagem também é uma profissão conhecida por seu pouco reconhecimento e baixa remuneração, o que leva o profissional a acumular empregos para melhorar a renda. É possível observar esses dados nos trabalhos de Ávila et al. (2013) e Mauro et al. (2010). Importante destacar que a enfermagem é uma profissão que atua nos cuidados ao paciente nas 24h do dia, o que facilita esse acúmulo de empregos, pois o profissional pode trabalhar nos dois turnos, sacrificando seus momentos de lazer e descanso e causando riscos à sua saúde (MAURO, 2010).

7.2 A entrada na carreira

A entrada na carreira trata-se de um estágio de sobrevivência, choque do real, e descoberta. É uma confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. Existe uma preocupação consigo próprio. Em contrapartida a descoberta aponta o entusiasmo inicial, a experimentação, por isso há os que escolhem a profissão provisoriamente.

Para descrever a fase da entrada na carreira selecionaram-se subcategorias: escolha da profissão enfermagem; início da carreira enfermagem e início na docência.

7.2.1 Escolha da profissão enfermagem

As profissões são construções sociais que se situam no tempo e espaço da sociedade, assim, a forma que uma profissão é vista e valorizada é determinada por seu contexto histórico. A enfermagem como prática profissional surgiu em hospitais, no século XIX em contexto de guerra, portanto, a profissão passou a ser constituída baseada no modelo biomédico. Em seu percurso histórico a profissão se configurou subordinada ao saber e fazer da medicina, construindo suas bases teóricas sob os ensinamentos médicos que foram transferindo técnicas e procedimentos para esse profissional. No decorrer dos tempos, a enfermagem parte para a busca de conhecimentos científicos e

teóricos próprios para fundamentar sua prática e passa por processo de definição e aproximação do foco de seu trabalho, “o cuidado” (LESSA; ARAÚJO, 2013).

Conforme as autoras, o saber/fazer do enfermeiro ainda não tem reconhecimento da sociedade. Esse reconhecimento só deverá ocorrer quando os enfermeiros estiverem organizados como classe, compreendendo o seu papel e importância na equipe de saúde.

Ao serem entrevistadas as professoras, participantes da presente pesquisa, referiram que a escolha da profissão enfermagem se deu por ser a opção mais viável apresentada a elas no momento da escolha da graduação; por ser um curso oferecido em cidade mais próxima do local de residência; por ser um curso na área de saúde mais próximo daquele que tinham real interesse; por imaginarem ter maior facilidade para conseguir emprego ao se formar. Muitas delas, inclusive, tinham outros cursos como primeira opção. A influência de outras pessoas, como familiares, por exemplo, também foi fator decisivo na escolha da profissão, além da influência da mídia, idealizando o papel do profissional enfermeiro. Fatores esses que podem ser observados nos trechos das entrevistas a seguir.

> *Olha a graduação eu entrei meio que… eu nem… eu não tinha muita consistência no que era a enfermagem e fui descobrir só depois de me formar para falar a verdade, porque durante o curso é tudo muito novo* […]. *Durante o curso eu não via outra área, eu não saberia o que fazer se não fosse a enfermagem.* […] *eu gostei demais do curso, embora eu não tivesse anteriormente um contato com essa vivência ou alguém que fosse... eu simplesmente prestei porque eu achava assim: ah, eu quero trabalhar na área da saúde* (Professora Maria).

> *Olha, eu falo que eu caí de paraquedas na Enfermagem, não era o que eu queria, tá... Eu gostava de biológicas, mas gostava mais de exatas, na verdade eu estava prestando engenharia, engenharia civil e fui fazer na verdade inscrição na* [...] *com a minha amiga que ia fazer farmácia e aí o pessoal do marketing estava divulgando os cursos da faculdade e aí o cara começou a me falar da enfermagem, fomos ver o laboratório de anatomia, eu acabei fazendo a inscrição, mas sem muita fé, sabe? E aí eu fiquei na lista de espera pela Unesp de engenharia e aí como eu não fui chamada pela lista de espera, eu acabei indo fazer enfermagem. Mas, assim, no primeiro semestre eu já me apaixonei pela enfermagem, falei: “não, é isso mesmo que eu quero e estou aqui até hoje, mas foi bem no susto”* (Professora Helena).

Percebe-se, por meio das falas das professoras, que a escolha pela profissão enfermagem foi permeada por incertezas, sem conhecer realmente a profissão e o papel do enfermeiro na sociedade. De acordo com Fonseca e Silva (2012), a enfermagem,

apesar de ser uma profissão que desenvolve suas ações a partir de conhecimentos científicos e de ser fundamental para a boa saúde da população, é uma profissão ainda sem visibilidade e reconhecimento social. E essa imagem social tem relação direta com a procura pela profissão.

Segundo Lessa e Araújo (2013), ainda não se reconhece o cuidado como especificidade da prática profissional de enfermagem, desvinculado de valor social. Isso contribui para que a profissão continue sem ser percebida e sem o devido reconhecimento.

Outras professoras entrevistadas relataram que a escolha pela enfermagem como profissão se apresentou como opção mais próxima da desejada, diante de uma série de limitações impostas às suas escolhas.

> […] *eu vi no colégio, eu descobri que eu tinha uma maior facilidade nas matérias da área de biológicas. E aí teve uma época assim, meu pai: "olha, nós estamos passando por uma situação financeira muito delicada". Nessa época eu estava fazendo cursinho e então eu vi na enfermagem um curso em que eu tinha, assim, a possibilidade de passar em uma faculdade estadual e era o mais próximo do que eu já tinha pesquisado, do que eu queria.* [...] *E outra opção seria realmente dar aula. Eu tinha pensado em fazer magistério, na época tinha, né, pedagogia… E é uma parte, assim, que eu gostava também, me identificava. E graças a Deus consegui passar numa universidade estadual* (Professora Maria).

> [...] *meus pais não tinham condições financeiras e meu pai não deixou a gente viajar fora. Era numa outra cidade, tinham outros fatores, questão de moradia, custo, então ele não deixou. E aí, as condições que nós tivemos, era eu trabalhar para poder conseguir custear essa minha faculdade. E o que deu mais próximo dessa área do cuidar, que era muito intensa, foi a enfermagem. E… só que a enfermagem acabou me escolhendo, porque eu fui com uma certa resistência* (Professora Cláudia).

De acordo com estudo realizado por Bastos (2005), a escolha profissional é permeada por múltiplos fatores, dentre eles o contexto social, econômico e político, além de estruturas e conjunturas particulares. Quando o indivíduo se encontra em um contexto desfavorável, como é o caso das professoras entrevistadas, a escolha pela profissão pode ser na verdade uma falta de opção àquilo que lhe foi imposto pela condição socioeconômica. Os participantes do estudo realizado pelo autor também precisavam trabalhar, não como uma questão de escolha, mas de sobrevivência e não tinham condições de arcar com os custos de uma universidade particular para realizar o curso desejado.

Para Silva, Maciel e Souza (2019), a escolha de uma profissão, no modelo econômico regido pelo capitalismo, não é uma escolha livre, mas condicionada pelo mercado, que funciona a partir de sua própria lógica. Assim, no regime capitalista, a escolha de uma profissão deve levar em consideração a oferta de emprego do momento econômico e não da vocação de cada indivíduo.

Outro fator observado na fala da professora Maria é que a enfermagem acaba sendo o curso de escolha de muitos estudantes, por ser considerado um curso menos concorrido em comparação a outros da área da saúde. De acordo com estudo realizado por Sigaud et al. (2016), esse fator foi apontado como decisivo na escolha do curso por alguns dos alunos entrevistados por elas.

Outro ponto importante trazido pelas docentes entrevistadas, foi a respeito da idealização da enfermagem enquanto profissão.

> *Aí então eu pesquisei em revista, né, e aí tem aquela enfermeira bonitinha, toda engomada, maravilhosa e eu idealizei: "nossa é isso que eu quero! Olha que legal, atendendo os pacientes, linda, maravilhosa, fantástica! É isso que eu quero!"* (Professora Maria).

De acordo com Peres e Barreira (2003), o uniforme é uma vestimenta que passa uma imagem pré-determinada, estabelecendo atitudes e comportamentos a quem o veste e identifica o indivíduo como pertencente a determinado grupo ou instituição. Assim, é possível compreender que, sem conhecer a profissão a fundo, Maria se apegou à imagem idealizada da enfermeira, de uniforme engomado, atendendo aos pacientes, sempre bem vestida, impecável.

Além disso, a visão a respeito da enfermagem como profissão ainda está bastante ligada à sua trajetória histórica e à figura feminina. Nesse sentido, a sociedade ainda tem uma visão estereotipada da profissão como a da professora Maria, de uma enfermeira "engomada, maravilhosa e bonitinha, atendendo aos pacientes". A ideia tradicional do trabalho do enfermeiro como caritativo, prestado por pessoas leigas, bondosas e desinteressadas ainda existe apesar das tentativas de substituí-la por outros conceitos da enfermagem moderna desde os primeiros trabalhos de Florence Nightingale (SPINDOLA et al., 2011).

As professoras entrevistadas também trazem em seus relatos a influência positiva sobre a enfermagem vinda da família, da mídia ou de outros profissionais que atuam na área, como explicitado no relato da professora Olinda.

Meu pai é técnico de enfermagem, né, hoje aposentado. E eu via ele trabalhando na área, se dedicando, se doando, ajudando as pessoas mais carentes e eu ficava apaixonada, porque a cidade inteira conhece ele até hoje, por tudo o que ele fez na área da enfermagem. E quando me perguntavam: "mas você quer fazer enfermagem? Porque todo enfermeiro, antes, gostaria de fazer medicina". Eu digo que não. A enfermagem foi meu amor à primeira vista, mas como base na atuação e no caráter do meu pai (Professora Olinda).

De acordo com Almeida e Melo-Silva (2011), o processo de escolha da profissão está ligado a uma série de fatores e tem, inclusive, o meio familiar como uma das unidades de referência mais importantes nesse aspecto. Pode-se observar, na fala da professora Olinda, a influência do pai no processo de escolha profissional. E apesar do fato da escolha pela enfermagem como profissão não ter sido uma escolha permeada por incertezas, como aconteceu com outras professoras entrevistadas, percebe-se que também havia uma idealização da profissão, quando apresenta também uma visão caritativa da mesma.

Em estudo realizado por Tayebi et al. (2013), um dos motivos que leva as pessoas a optarem pelo curso de graduação em enfermagem é o *feedback* positivo a respeito da profissão. Esse *feedback* vem muitas vezes da mídia, de familiares ou de profissionais que já atuam na área, como é o caso da professora Maria que buscou em sua memória uma lembrança de infância sobre a menção do trabalho da enfermagem, como algo positivo e da professora Fernanda que teve influência de uma prima atuante como enfermeira, para a decisão na escolha da profissão.

E também, quando eu estava pesquisando, me remeteu a uma coisa que tinha na minha cabeça, que foi meu avô, quando eu tinha sete anos de idade, a minha mãe chegando em casa falando que a enfermeira tinha dado notícias, né, do meu avô. Então, assim, até então, o que é que você conhece quando você é criança? O médico! Que profissão? Médico! E essa fala dela me trouxe, resgatou alguma coisa lá dentro. Eu falei: "nossa, enfermeira! O que será que é enfermeira?" e quando eu li na revista de profissões, veio na minha memória aquilo que a minha mãe falou. Então isso marcou para mim. E eu grudei… ah eu quero enfermagem para mim… (Professora Maria).

[…] *na realidade quando eu fui prestar faculdade eu queria fisioterapia,* [...] *aí quando eu fui ver um pouco do que era fisioterapia eu fui atrás do que era o campo de trabalho também, aí eu falei: "não, eu preciso de alguma coisa em que eu não precise das pessoas, pra que as pessoas precisem de mim* […] *eu preciso*

> *de alguma coisa que eu ofereça a minha força de trabalho"*. […] *tem uma prima que fazia faculdade nessa faculdade de enfermagem, inclusive ela já até aposentou* […], *eu acho que ela foi uma das grandes pessoas que na época inclusive ela até conversou comigo: "olha, pensa bem se você quer fisioterapia ou enfermagem mesmo", e aí ela que me deu essa visão, as pessoas que precisam ir atrás de você, não é igual à fisioterapia, né* (Professora Fernanda).

Em estudo realizado por Sigaud et al. (2016), 9,7% dos estudantes de enfermagem entrevistados optaram pela enfermagem por influência de familiares, amigos ou conhecidos que atuavam na área.

Apesar de as professoras Maria e Fernanda terem tido um *feedback* positivo a respeito da enfermagem que as levou a procurar pela graduação, o mesmo não aconteceu com a professora Ofélia que ingressou no curso sem, de fato, compreender a atuação da enfermagem e chegou a pensar em desistir.

> *Mas depois quando comecei a entrar no hospital, eu não me sentia muito segura e foi o momento em que eu tive vontade de desistir do curso... mas aí meu pai insistiu bastante, eu fui continuando, me formei* (Professora Ofélia).

De acordo com uma pesquisa feita por Lima et al. (2020), discentes do curso de enfermagem do 1º e 5º semestre apresentaram desejo de ingressar em outros cursos, muitas vezes como consequência da falta de compreensão a respeito da profissão. A indecisão age como um fator importante para a evasão do curso.

A professora Ofélia refere ainda que optou pela enfermagem porque tinha maior afinidade pela área de biológicas durante o ensino médio, porém, no decorrer do curso, chegou a pensar em desistir por não se identificar e continuou por pressão de familiares. Quando terminou o curso foi trabalhar em uma área completamente distinta da área da saúde. Retornou à área da saúde após dez anos por convite de uma amiga.

> *E aí quando eu me formei, eu tive uma proposta para trabalhar no banco muito boa e eu estava aguardando por um emprego e aí coincidiu que a proposta era muito boa e eu acabei entrando no banco, fiz uma carreira lá, fiquei por 10 anos. E aí com a informatização começaram as demissões em banco e aí eu fiquei um ano em casa e foi quando essa minha amiga me chamou, que tinha esse serviço por prazo determinado. Eu entrei, fui me identificando novamente com a urgência, gostando, prestei concurso e continuei* (Professora Ofélia).

Em pesquisa realizada por Colenci e Berti (2012) com egressos de um curso de graduação em enfermagem, 51,91% dos entrevistados já atuavam como técnicos ou auxiliares de enfermagem antes de ingressarem no curso de graduação. E, para eles, a realização do curso técnico auxiliou a conhecer melhor a profissão antes de iniciar a graduação, como é o caso da professora Lúcia, e também como forma de adquirir mais conhecimentos, ascender dentro da equipe de enfermagem e financeiramente.

> [...] *no curso técnico eu realmente não tive uma motivação, eu tinha parado de estudar e eu estava sem estudar naquela época, e aí apareceu o curso, era gratuito* (Professora Lúcia).

Assim como a escolha da carreira foi cercada por fatores complexos, conforme se pode ver pelas falas das professoras participantes da pesquisa, o início da profissão também foi uma experiência marcante para as entrevistadas. Muitas vezes durante a graduação elas encontram uma área com a qual se identificam mais e idealizam um emprego, porém, quando terminam o curso, deparam-se com realidades diversas e oportunidades de emprego que não haviam planejado. Elas relatam a dificuldade em lidar com a parte prática da profissão muitas vezes por alguns aspectos da prática não serem trabalhados durante a graduação, a dificuldade em trabalhar com outros profissionais da área e a ajuda que encontraram desses profissionais em outros momentos.

A professora Lúcia já atuava como técnica de enfermagem antes de iniciar a graduação, o que se pode entender, diferente das outras professoras entrevistadas, motivo que a levou à busca mais consciente pelo curso de graduação, uma vez que já atuava na área. Apesar disso, se se analisar os reais motivos que a levaram a buscar pelo curso técnico, observa-se semelhança em relação à escolha da enfermagem, com outras professoras entrevistadas uma vez que ela diz que não conhecia muito bem a profissão e viu o curso gratuito como uma oportunidade de voltar a estudar.

7.2.2 Início da carreira em enfermagem

Algumas professoras trazem em seus relatos o fato de terem criado expectativas em relação ao seu primeiro emprego na área da enfermagem e acabaram sendo surpreendidas com oportunidades de empregos em especialidades que não as que

desejavam. Por serem recém-formadas e desejarem inserir-se na sua área de formação, aceitaram as oportunidades e relatam sentimentos como insegurança e frustração.

> […] *na faculdade eu tive um leque muito grande. Eu queria onco, eu queria nefro, eu gostava muito de gastro também… E quando eu cheguei aqui na cidade, assim, super com aquela ânsia, aquela vontade de trabalhar, me apresentaram à* UTI *(risos). Foi aquele susto – o que é que eu vou fazer na* UTI, *com uma bomba dessas? E* UTI *em neonatologia.* […] *Mas foi muito, foi assim, tudo que eu admirava, que eu gostava na faculdade, na realidade o campo de trabalho me desviou totalmente* (Professora Maria).

> [...] *a minha primeira atuação foi em um hospital psiquiátrico, então eram os cuidados básicos, cuidados em relação à higiene e ao uso de algumas medicações psicotrópicas, então foi mais… não foi tão intenso.* [...] *eu sempre achei que quando eu me formasse eu teria, eu iria trabalhar naquilo que eu gostava. Na realidade, eu gostava de urgência, sala de emergência, resgate, eu gostava de tudo isso, e não foi. Foi na saúde mental que foi minha primeira experiência na parte assistencial.* [...] *no começo eu me sentia tão frustrada… só que nem sempre as oportunidades de trabalho vão ser aquilo que a gente gostaria. E hoje eu sou completamente apaixonada pela saúde mental.* [...] *Eu precisava trabalhar, precisava do serviço, né, e eu usei a oportunidade ao meu favor* [...] (Professora Cláudia).

De acordo com Silva et al. (2010), a situação do primeiro emprego pode ser encarada muitas vezes como uma ameaça ou desafio, pois exige da pessoa que irá desempenhá-lo novas habilidades. Assim, a maneira como a pessoa irá enfrentar essa situação depende de como ela é vista – desafio ou ameaça. Se o sentimento é de desafio e não de ameaça, o controle da situação é mais fácil e assim é possível superar essa situação estressante.

O mesmo aconteceu com as professoras Maria e Claudia que, apesar de se depararem com um primeiro emprego, recém-formadas na área, em especialidades que não eram as pretendidas e lidando com insegurança e medo, acabaram se identificando com a profissão posteriormente, provavelmente por terem encarado a situação não como ameaça, mas como desafio.

Outras professoras entrevistadas trazem em seus relatos as dificuldades que encontraram no primeiro emprego em áreas que elas julgam ter sido pouco abordadas durante a graduação.

> […] *assim que eu saí da graduação, eu distribuí currículo aonde dava, porque eu queria trabalhar. Aqui o hospital não tinha disponibilidade de vaga, comecei a entregar aqui na região, aí eu fui chamada* […] *era um hospital de olhos e aí nesse hospital de olhos, você imagina o que que a gente vê na graduação de olhos, né? Nada! Eu não sabia absolutamente nada!* […] *esse foi meu primeiro trabalho na enfermagem* (Professora Fernanda).

> […] *eu nem queria saúde pública, mandei um monte de currículo para hospital, porque eu tinha interesse mais na área hospitalar. Eu acho que a própria formação nos fez buscar isso, né… Só que aí eu estava já há três meses formada, né, eu me formei em dezembro e era fevereiro e uma pessoa com quem eu já tinha feito estágio aqui no município como enfermeira e me falou: "ah a enfermeira do* PSF *aqui do bairro vai sair, você tem interesse? Leva seu currículo lá para coordenadora da atenção básica".* [...] *E aí ela acabou me chamando para o* PSF *e no mês seguinte acabou abrindo concurso* (Professora Helena).

Em estudo realizado em Londrina, PR, por Dias, Guariente e Belei (2004), com enfermeiros recém-formados, 20% dos participantes do estudo referiram não se sentirem totalmente preparados para a função devido à insegurança. Dois deles referiram que alguns dos conteúdos não foram abordados na graduação e outros não foram aprofundados.

Em outro estudo, realizado por Silva et al. (2010), também encontraram-se dificuldades dos enfermeiros recém-formados que estavam atuando na atenção básica em lidar com as políticas públicas e a organização e estruturação do SUS, apontando falhas em sua formação. Falhas que também são apontadas pelas professoras entrevistadas na atual pesquisa.

Fernanda e Helena conseguiram emprego na área pouco tempo depois de formadas, como é possível observar nos seus relatos, o que vai ao encontro dos resultados de outros estudos (DIAS; GUARIENTE; BELEI, 2004). Porém, para que isso fosse possível, elas tiveram que abrir mão de algumas coisas como, por exemplo, conseguir emprego na especialidade que desejavam.

A professora Maria refere que, para conseguir o primeiro emprego, teve que se sujeitar a realizar estágio voluntário na instituição por um período antes de ser contratada.

> […] *queria voltar para minha casa, para minha família e fui entregar currículo. Na ocasião, a enfermeira da instituição falou para mim assim que: "ó, aqui a gente não contrata assim de imediato. Você precisa fazer um estágio voluntário". Como eu estava iniciando, eu comecei a fazer estágio voluntário, 8h por dia,*

juntamente com uma enfermeira do setor e eu fiquei quatro meses (Professora Maria).

A inserção do trabalhador como voluntário no mercado de trabalho contribui para a precarização do trabalho e acaba sendo vantajoso apenas para a instituição proponente, uma vez que o indivíduo passa o período que deveria ser considerado como período de experiência sem vínculo empregatício, direitos trabalhistas e sem garantias reais de que conseguirá o emprego após o término do estágio. Pela fala, é possível perceber que a professora Maria se sujeitou a essa situação por ser a única oportunidade que surgiu naquele momento de conseguir emprego e poder retornar à sua cidade natal.

Segundo o Conselho Federal de Enfermagem (2014), o profissional diplomado (graduação em enfermagem ou técnico de enfermagem), legalmente habilitado para o exercício profissional no conselho fiscalizador, não deveria desenvolver trabalho voluntário podendo causar prejuízo à disponibilização de vagas para emprego legítimo, ou seja, não é apropriada a busca da experiência ocupando o lugar do emprego efetivo. O Conselho Federal de Enfermagem (COFEn)

> não deve corroborar com práticas desta natureza, pois o profissional está dificultando a entrada de colegas no mundo do emprego porque a tarefa que o empregado faria vem sendo por ele executada, sem ônus para a instituição, sem gerar vínculo empregatício.

Outro problema com o qual os enfermeiros recém-formados podem se deparar na ocasião do primeiro emprego é a dificuldade de se relacionar com a equipe e foi o que aconteceu com a professora Olinda, como se pode ver por meio de seu relato.

> […] *eu fui testada de todas as formas pela equipe de enfermagem, pelos auxiliares e técnicos, para ver se eu sabia. E eu nunca me esqueço de uma frase do meu pai dizendo assim: "agora você se formou. Quando você entrar dentro de um hospital, jamais se esqueça de duas palavras: simpatia, empatia com a humildade. Tenha humildade para dizer o que sabe, você é enfermeira, mas tenha humildade para dizer também que não sabe para você aprender. Porque senão alguém vai puxar o seu tapete". Tudo o que eu não sabia eu dizia que eu não sabia. Os auxiliares e técnicos faziam e eu acompanhava, estudava depois nos livros, voltava a estudar, relembrar de cada técnica. A equipe de enfermeiros eram só dois, eles ajudavam muito, me ensinaram muita coisa, mas foi só nos baques que eu tive mesmo do dia a dia de trabalho, que eu fui aprendendo a trabalhar* (Professora Olinda).

A fala da professora Olinda vai ao encontro do que observam Souza e Paiano, em estudo realizado em 2011, onde os participantes da pesquisa foram interrogados sobre as maiores dificuldades que enfrentaram no início da carreira: destacam a falta de aceitação pela equipe de saúde, insegurança e falta de liderança.

Em outro estudo de Dias, Guariente e Belei (2004), 42,86% dos entrevistados referiram necessidade de uma melhor abordagem durante a graduação do tema liderança, seguido de administração (21,43%).

Muitas vezes os cursos de enfermagem se preocupam com as práticas assistenciais focadas em um único indivíduo ou pequenos grupos, mas não trabalham questões como relações interpessoais e políticas institucionais.

Também pode-se observar, por meio das entrevistas realizadas, que, para algumas docentes, a oportunidade do primeiro emprego na enfermagem veio por meio de um convite de alguém conhecido, uma indicação. Essa situação não difere muito da relatada por outras docentes anteriormente, pois o emprego também surgiu em um momento de grande necessidade e foi aceito por elas por falta de outras oportunidades ou do emprego que idealizavam naquele momento.

> [...] *eu tinha uma amiga que hoje ela é secretária de saúde e que estava precisando muito* [de alguém para trabalhar] *e na época eu não estava mais trabalhando, então ela veio e falou para mim: "que tal voltar?" e eu falei: "bom, vamos lá!". Eu entrei na prefeitura, não como concursada, por um período determinado e aí eu fui gostando do meu serviço, fui desenvolvendo bem, depois de um ano eu prestei concurso, passei e estou na urgência e emergência até hoje. Hoje não, até agosto de 2016…* (Professora Ofélia).

> *Essa mesma coordenadora da unidade básica que foi por onde eu entrei no* PSF, *me deu muito apoio, sabe, me ajudou muito. Ela era coordenadora da atenção básica, ela já trabalhava na atenção básica fazia um tempo, era bem ligada ao secretário da saúde do município... e ela me deu muito apoio, me ajudou muito no começo… Ela era como um ponto de referência, então toda ajuda que eu precisava, era a ela que eu recorria* (Professora Helena).

Em trabalho de Oliveira et al. (2018) é possível compreender que, na enfermagem, a indicação para empregos é uma prática bastante comum e, segundo os autores, é prejudicial à população e até mesmo para a visibilidade da profissão, pois a indicação do enfermeiro para o cargo não garante que ele esteja qualificado para tal, além de ser injusto com outros profissionais pois prejudica a igualdade na concorrência para a vaga.

Por meio das falas das professoras Ofélia e Helena percebe-se que o fato de ter contato com uma pessoa mais influente na área fez diferença no momento de conseguir emprego e inclusive ajuda nos momentos de dúvidas e dificuldades que surgem durante o início da carreira, que vem acompanhado de várias inseguranças. O colega que indicou o emprego acaba servindo como um ponto de referência. A indicação de empregos por outros colegas acontece com grande frequência também na ocasião do início da atuação como docente, como será visto nas falas das professoras, posteriormente.

A professora Cláudia refere que recebeu indicação para um emprego por meio de sua irmã. Aponta que antes de começar a executar procedimentos técnicos trabalhando em uma instituição, executou esses procedimentos como professora, o que lhe deu maior segurança quando começou a atuar na prática clínica, pois já dominava algumas técnicas.

> [...] *me dediquei muito, estudando muito, então eu não tive tanta dificuldade em relação à prática da enfermagem, como passar uma sonda, puncionar um acesso venoso porque quando eu entrei no hospital,* [...] *porque eu já cheguei atuando como professora* [...], *minha irmã me trouxe, eu já estava em contato com esse ambiente hospitalar, tanto na teoria quanto na prática eu lecionava, né, como professora* (Professora Cláudia).

A professora Maria também traz em seu relato a importância do conhecimento prático para a sua atuação como docente, enfatizando o quanto foi considerável o estágio (trabalho não remunerado no início da carreira) na prática clínica de enfermagem.

> […] *eu acho que eu fiz uma faculdade muito boa, na prática, no dia a dia, você consegue ter aquela absorção, né… você: "nossa, eu já vi isso, né, já estudei", né, mas a habilidade que faltava. Então, assim, a associação de dar aulas e de ter muita bagagem, então acho que enriqueceu o meu lado de professora, então, assim, eu acho que foi fundamental eu ter feito esse estágio durante o início da minha docência, porque sem ele eu acho que eu não conseguiria trazer vivências e conhecimentos para os meus alunos. Eu acho que isso aí é indispensável para qualquer docente* (Professora Maria).

Em estudo de Souza e Paiano (2011) foi possível verificar por meio das falas dos entrevistados que eles percebem o campo de estágio durante o curso de graduação como primordial para o desenvolvimento das técnicas referentes à prática profissional. Porém, essa experiência acaba sendo insuficiente muitas vezes, por nem sempre conseguir apresentar aos alunos todas as experiências que são necessárias. Nem todas as técnicas

são trabalhadas durante os estágios e isso vai ao encontro da fala da professora Cláudia, que diz que só foi realizar a técnica de passagem de sonda vesical quando já estava atuando como docente.

Observa-se que o conhecimento instrumental/técnico é bastante valorizado pelas professoras, assim como encontrado no trabalho de Braga (2013), onde os autores destacam que os saberes práticos dos professores participantes do estudo são os mais acessados por eles para dar aulas. Pelas falas, compreende-se que ainda existe uma referência à profissão como técnica, onde o saber fazer acaba se sobrepondo à articulação teoria/prática.

Por outro lado, a professora Lúcia refere que teve um início mais tranquilo na carreira de enfermagem, uma vez que teve a oportunidade de realizar os estágios do curso técnico no mesmo local onde foi contratada e quando terminou a graduação continuou trabalhando na mesma instituição, apenas mudando seu cargo de técnica para enfermeira. Portanto, já conhecia a equipe e a rotina do local.

Segundo Relatório Final da Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil (MACHADO, 2017), aproximadamente um terço (31,4%) dos enfermeiros realizou o curso de auxiliar ou técnico de enfermagem antes da graduação.

> *Eu fiz todo o estágio e na própria instituição, né, então quando eu comecei a trabalhar os meus professores eram os enfermeiros dali da instituição, então eles sabiam até onde eles podiam confiar em mim* [...]. *Acabei a graduação e logo eu já passei para enfermeira, então eu tinha bastante segurança ali, porque era a minha primeira experiência, né, e eu conhecia tudo ali. Então para mim foi tranquilo ali, eu tinha com quem contar, eu não me sentia retraída se eu tivesse alguma dúvida, foi tranquilo* (Professora Lúcia).

A fala da professora corrobora o estudo de Erzinger e Trentini (2003 apud SOUZA; PAIANO, 2011)[3], uma vez que dentre os docentes entrevistados por eles no estudo, os que disseram não sentir nenhuma dificuldade no início da atuação enquanto enfermeiros foram os que já trabalhavam como auxiliares ou técnicos de enfermagem antes da graduação, o que, segundo os autores, mostra que a destreza na realização dos procedimentos práticos só se consolida com o tempo e a execução repetida dos mesmos.

[3] ERZINGER, A. R.; TRENTINI, M. Enfermeiras e enfermeiros frente aos desafios no início da carreira profissional. **RECENF**. Revista Técnico-Científica de Enfermagem, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 9- 13, 2003.

Dessa maneira, é possível perceber, por meio da fala das professoras entrevistadas, que a escolha pela profissão enfermagem muitas vezes se dá por alguma conveniência como, por exemplo, maior facilidade para ingressar no curso comparado a outros da área da saúde ou proximidade com o local de residência, por influência de alguém próximo que já atuava na profissão e na maioria das falas é possível compreender que as professoras não tinham um conhecimento um pouco mais amplo sobre o que é a profissão enfermagem ao optar pelo curso, apresentando, ainda, algumas ideias estereotipadas a respeito da profissão.

As professoras referidas anteriormente começaram a atuar como enfermeiras pouco tempo após formadas e se depararam com dificuldades como necessidade de aceitar emprego em uma especialidade diferente da pretendida por falta de opção no momento, dificuldade de entrosamento com a equipe, dificuldade na execução de técnicas por falta de prática. Elas reforçam, por meio de seus relatos, a ideia da enfermagem como uma profissão essencialmente prática, destacando a execução de técnicas, visão essa que é fomentada desde o curso de graduação que enfoca componentes práticos e trabalha muito pouco as relações interpessoais e a atuação voltada para a educação, que também permeia a profissão da enfermagem.

7.2.3 Início na docência

O início em qualquer profissão, de acordo com Cavaco (1995), é marcado por muitas contradições. É um período em que a pessoa consegue se firmar profissionalmente, conquistar sua independência, porém, deve lidar com algumas frustrações em relação aos ideais que tinha em mente e o que é possível realizar diante das expectativas dos familiares, das possibilidades que se apresentam no mundo do trabalho e àquilo que faz sentido para si próprio.

Em se tratando da docência enquanto profissão, especificamente, ela ainda apresenta alguns pontos frágeis. Na literatura especializada verifica-se dificuldades em defini-la como profissão como em Nóvoa (1995), quando diz que o trabalho docente é regulado e fiscalizado pelo Estado, o que difere de outras profissões como médicos, enfermeiros, dentistas, entre outros que possuem seu órgão regulador. Essas profissões, além de serem regulamentadas pelo Estado, possuem maior autonomia na gestão e fiscalização interna regidas pelos próprios membros. Outro ponto relevante é que os

saberes e técnicas dessa profissão, na maioria das vezes, são produzidos por técnicos e especialistas, que não docentes.

Outro ponto colocado para reflexão é em relação ao conjunto de conhecimentos e técnicas necessários ao desenvolvimento do trabalho docente. Cericato (2016) questiona se os professores detêm e produzem um saber próprio ou transmitem saberes alheios e se esses saberes são científicos ou puramente técnicos. Docência no Brasil e em outros países tem o *status* e sua valorização social questionados. A docência se constitui como profissão na medida que consiste em trabalho que não pode ser realizado sem uma formação específica.

Para Roldão (2007, p. 101), o saber docente deve ser construído por meio da teoria, a ação docente deve ser acompanhada, discutida e observada pelos pares. Para a autora, esse saber torna-se um saber profissional docente "quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular".

Em cada situação vivida pelo docente durante sua atuação, todos os saberes prévios devem ser mobilizados, e esses saberes transformados em ação, onde a aprendizagem é construída.

Durante a realização das entrevistas, foi possível perceber que a docência surge para as participantes da pesquisa como uma oportunidade de emprego, uma maneira de complementar a renda e muito raramente como uma oportunidade de profissão que foi planejada por elas e para a qual se prepararam. A docência será desenvolvida, então, como trazido por Cunha (2009), tendo como base principal a profissão inicial desse sujeito, no caso a enfermagem. E passa-se a acreditar, então, na lógica de quem sabe fazer, sabe ensinar.

Algumas professoras entrevistadas referem que a docência surgiu como oportunidade de emprego logo após a conclusão da graduação em enfermagem. Relatam a insegurança, muitas vezes por não se sentirem preparadas para a docência apenas com os componentes específicos da enfermagem trabalhados durante o curso de graduação. Assim, como trazido por Huberman (2007), trata-se da fase de exploração, de conhecimento do local onde estão atuando, de suas possibilidades.

Refletindo como surgiu a oportunidade para atuar na docência, na insegurança e no despreparo para a docência relatados pelas professoras no início da carreira e, também, sobre a responsabilidade dos professores que atuarão na educação profissional técnica de nível médio para a formação de trabalhadores, visto que o trabalho dos auxiliares e

técnicos de enfermagem é fundamental para o desenvolvimento do Sistema Único de Saúde (SUS), torna-se relevante pensar na formação de quem irá formar esses profissionais.

Conforme Corrêa e Sordi (2018), o professor que inicia sua atuação na docência, na maioria das vezes, não tem uma formação específica, pois os cursos de graduação (bacharelado) nos moldes em que estão estruturados não são suficientes para a formação pedagógica dos enfermeiros. Assim, quando iniciam sua atuação na docência, se deparam com cursos de formação pontuais que não dão conta da realidade enfrentada por eles na formação dos auxiliares e técnicos de enfermagem.

Para as professoras Maria e Lúcia, a docência surge como uma oportunidade de ganhar dinheiro, um emprego remunerado em um momento difícil, em início de carreira.

> […] *queria voltar para minha casa, para minha família e fui entregar currículo. Na ocasião, a enfermeira da instituição falou para mim assim que "ó, aqui a gente não contrata assim de imediato. Você precisa fazer um estágio voluntário". Achei que eu estava entrando em depressão. E foi justamente essa coordenadora que me arrumou… ela via que eu não tinha dinheiro nem para comer, e ela falou assim: "ó, tem umas aulinhas, você não quer pegar? Que aí você pega um dinheirinho bom, até sair sua contratação…"* (Professora Maria).

> *Antes da* Etec *eu já ministrei aula em um curso em outra cidade do interior de São Paulo, numa escola particular de curso técnico em enfermagem.* […] *Era um curso noturno e eu ia bem de vez em quando assim lá. Lá não me exigiu fazer uma especialização, eu acabei indo e era aula mais prática, ficava mais em laboratório, era mais fácil para mim. Eu estava lidando com o que eu lidava no dia a dia, né.* [...] *Já no primeiro semestre que eu me formei.* [...] *Era uma oportunidade que surgiu, era um dinheiro extra, tranquilo, num horário que eu não estaria fazendo nada* (Professora Lúcia).

Nota-se, por meio das falas, que as professoras eram recém-formadas e estavam em busca de um emprego para sobreviverem, assim, não havia preocupação com a formação pedagógica para exercerem a profissão de professoras.

Como discutido por Schön (2007), a preparação recebida por esses profissionais durante o curso de graduação não é suficiente, uma vez que quem leciona enfermagem passou por uma formação na faculdade de enfermagem, mas não necessariamente esse profissional aprendeu durante a graduação a ensinar enfermagem para outras pessoas.

Segundo Corrêa e Sordi (2018), existem dispositivos político-legais que indicam um norte para formação de professores para atuarem em educação profissional, no entanto, quase sempre com um distanciamento entre o legalmente proposto e o contexto concreto das práticas docentes (formações aligeiradas, esquemas emergenciais, por exemplo). Assim, nesse contexto, acaba prevalecendo atuação de "professores" que têm formação profissional na área específica e alguma, ou nenhuma, experiência prática.

As professoras passam a assumir essa responsabilidade de encarar a docência sem estarem preparadas para tal, por uma necessidade de emprego, de complementar a renda, um "bico", como trazido por elas em suas próprias falas.

Os relatos das professoras vão ao encontro dos resultados encontrados em pesquisa realizada por Amaral (2008) onde mostra que a atividade docente é assumida por alguns dos professores para obtenção de renda e não como uma profissão escolhida por eles, para a qual tenham se preparado para assumi-la.

A professora Olinda refere que a docência surgiu para ela como um convite, pelo fato de ter se formado em uma boa universidade e aponta uma questão importante que é a não exigência de preparo pedagógico para atuar como docente.

> […] *a coordenadora, que é enfermeira até hoje no* [...], *ela precisava de professores, era o antigo* Cefor *de* [...], *ela queria montar, então ela me chamou mesmo por conta da minha formação, tá, de onde eu me formei. Porque até hoje você falar que é formada numa faculdade X e numa faculdade Y tem peso.* [...] *Porque ela queria ser a coordenadora e ela queria montar essa classe descentralizada. Jamais ela se preocupou em saber a minha bagagem teórica, se eu tinha experiência prática… mesmo porque a cidade é pequena e ela sabia que eu nunca tinha dado aula. Nunca entrou em uma sala de aula para acompanhar como eram minhas aulas, se eu tinha dificuldade ou não. Então foi tudo da minha cabeça e o que eu pesquisava. E é lógico, né, bagagem dos professores que nós alunos ainda copiamos um pouco o professor que a gente teve, né* (Professora Olinda).

A professora Olinda diz ter usado como referência, em seu início de atuação como docente, o exemplo de professores que teve enquanto estudante. Para Kagan (1992), os professores carregam suas crenças pessoais a respeito do ensino mesmo antes de passarem por um programa de formação docente, como os exemplos de professores que tiveram, imagens de si mesmos enquanto docentes e enquanto alunos. O mesmo pode ter acontecido com a professora Olinda que buscou em sua memória imagens de seus professores para embasar sua atuação.

Porém, de acordo com Lima e Pimenta (2006), é preciso tomar cuidado com essa prática, pois, apesar da observação da atuação dos docentes que temos ao longo da vida servir como modelo algumas vezes, essa maneira de aprendizado por si só não é suficiente e apresenta alguns limites, pois o docente em início de atuação pode tentar apenas transpor os modelos de prática docente que conheceu, em situações que não são adequadas.

É possível compreender que a professora Olinda embasou sua atuação no início de sua prática docente nas práticas observadas de outros professores que teve ao longo da vida e que considerava como positivas. Isso pode se dever ao fato de a professora Olinda iniciar sua atuação na docência sem uma formação pedagógica e, como alternativa, buscou como recurso para embasar sua atuação os modelos de outros professores que viu atuar.

Para Oliveira e Silva (2012), quando uma instituição contrata um docente, sua principal preocupação foca-se nos conhecimentos relacionados à sua área de formação, sua experiência profissional e titulação nessa área de formação. A formação pedagógica acaba sendo relegada a um segundo plano, não levando em conta que os conhecimentos desses docentes devem ser constantemente ressignificados, proporcionando uma prática reflexiva e que gere mudanças nos alunos também. Esse problema é apontado no relato da professora Olinda quando fala da sua contratação.

Novamente depara-se, aqui, com o início na docência por meio de convite, nesses casos estimulando a prestação de concurso no Centro Paula Souza, mesmo sem terem experiência na docência, conforme as falas das professoras Ofélia e Helena.

> [...] *eu trabalhava já na central de ambulâncias, né, e a minha chefe era docente do Centro Paula Souza. E eles estavam precisando de uma docente e ela falou para eu fazer o teste. Eu fui lá, fiz o teste, fui aprovada* (Professora Ofélia).

> *É tudo inesperado! Tudo o contrário do que eu planejei, do que eu programei, e as coisas foram acontecendo, né! Essa mesma pessoa, né, com quem eu fiz estágio durante a minha formação daqui do município trabalhava já como docente da* Etec *e me falou do concurso… E aí ela falou: "abriu concurso da* Etec*, você não quer prestar?". Ah não, tinha acabado de me formar, aquela insegurança de recém-formada, você acha que eu vou conseguir dar aula para alguém, né, toda aquela questão e aí eu falei: "não, eu não tenho interesse". Aí ela falou: "não, vamos fazer, a gente te ajuda, lá o pessoal é muito bacana…". E aí quando foi no último dia de inscrição ela me ligou porque diretora estava desesperada porque não tinha nenhum inscrito no concurso da* Etec*. E aí ela falou: "você precisa fazer!". E eu falei: "eu não sei dar aula! Como é que eu vou fazer?". Aí ela falou:*

“você aprende, tem curso, você vai fazendo e a gente vai te orientando” (Professora Helena).

As professoras Ofélia e Helena prestaram concurso para docência, mesmo não tendo formação pedagógica, o que parece não ter sido uma exigência para o ingresso na carreira docente.

Apesar da crescente oportunidade de atuação como docente na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, os cursos de graduação não se adaptaram para atender a essa demanda e os professores iniciam sua atuação sem preparo pedagógico nenhum para atuar na área, como já comentado anteriormente.

Para Maldaner (2017), a formação docente para a educação profissional técnica de nível médio nunca será neutra, atendendo, então, às necessidades dos trabalhadores ou aos interesses do capital, dependendo da época e da sociedade.

Observando o contexto atual da educação profissional no Brasil, é possível perceber que a formação docente acaba seguindo, na maioria das vezes, interesses do capital, uma vez que se percebe pela fala das próprias entrevistadas que iniciam atuação na docência por necessidade financeira, para sobrevivência, ou por uma demanda externa atendendo a necessidade do mercado de trabalho. Muitas vezes realizando cursos aligeirados de formação pedagógica, para o cumprimento de protocolos impostos pela legislação, que são realizados de maneira desarticulada da realidade vivida em sala de aula.

Na fala da professora Helena, é possível compreender que a mesma não tinha a intenção de atuar na docência e não se sentia preparada para tal, referindo insegurança por ser recém-formada. Porém, foi incentivada a prestar o concurso com a promessa de ser ajudada por outros colegas no início desse percurso. Fica claro que o conhecimento pedagógico fica subvalorizado nessa situação.

Para Sousa e Moura (2019, p. 7), devido a essa constante desvalorização dos conhecimentos pedagógicos, “a profissão docente ora é vista como um ofício desprovido de saberes, o que leva à crença de que basta conhecer o conteúdo ou ter talento, ou cultura, ou bom senso, ou intuição ou experiência para ensinar”.

Outro ponto trazido pelas professoras Fernanda e Cláudia, sobre o início na carreira docente, foi em relação às influências que receberam de familiares envolvendo a escolha pela profissão docente. A professora Cláudia fala da irmã, que já fazia o magistério e foi uma influência para ela. Já a professora Fernanda refere que sofreu

influência da mãe, que era professora, mas, no entanto, ressalta algumas dificuldades vivenciadas pela mãe como professora: a sobrecarga, a falta de reconhecimento, a desvalorização e a baixa remuneração. Mesmo assim, refere que vale a pena ser professor.

> *A minha irmã mais velha já fazia o* Cefan [magistério] *e dentro das oportunidades daquela cidade em relação a gente que estava começando, que vem de uma família mais humilde… A minha irmã era uma influência como professora, né.... Nós tínhamos outras pessoas na família que também eram professoras que acabavam nos influenciando. E para aquela cidade não tinha muitas opções, né…* (Professora Cláudia).

> […] *a minha mãe é professora e ela sempre se ocupou muito com isso, e ela sempre falava assim: "se alguma de vocês falar que quer ser professora eu juro que faço qualquer coisa pra vocês não fazerem isso". Bom, eu sou professora agora, a minha irmã fez pedagogia, mas ela não atua. E aí ela* [mãe] *sempre falou que é muito sofrido porque é uma profissão que realmente não é reconhecida, então o que eu via era isso: a falta de reconhecimento. Mas o que que eu vejo de diferente no meu caso: o ensino técnico é bem diferente do de sala de aula em relação à valorização, inclusive financeira, tá, então eu vejo isso um pouco diferente do que ela tinha lá naquela época. Se você me pergunta: "olha eu vou dar aula, o que você acha, que conselho que você me dá?". Eu vou falar: "vai dar aula, se você quer acompanhar sua família e ter uma carreira, você vira professora porque caso contrário, na enfermagem, tá, porque se for na área hospitalar* [...]*"* (Professora Fernanda).

Para Garcia (1999), o ajuste inicial do professor a essa nova profissão sofre grande influência das experiências vividas anteriormente e dos seus modelos de imitação. É possível compreender essas influências das experiências biográficas anteriores citadas pelo autor se se pensar que a docência é uma das profissões com a qual primeiramente tem-se contato e esse contato se estende por grande parte da vida e registram-se as imagens do que se consideram os bons e maus professores e suas maneiras de atuação e as impressões em relação à profissão.

Pode-se ver exemplos claros dessa situação nas falas das professoras Cláudia e Fernanda. Ambas tinham influências cotidianas de profissionais docentes como a irmã e a mãe respectivamente, admiravam-nas enquanto profissionais e criavam suas impressões a respeito da profissão, o que acaba por nortear suas escolhas e suas maneiras de atuação, apesar de Fernanda fazer referência à diferença entre o que a mãe viveu como professora e do que ela vive agora.

Para a professora Olinda, o início na docência foi marcado por dificuldades, insegurança, um início na docência não planejado, sem uma formação pedagógica. Porém, ela buscou ajuda em materiais didáticos, estudos e nos colegas para superar as dificuldades desse início.

> *Bom,* [o início na docência] *foi com muita dificuldade, né… porque eu não tinha didática, eu não sabia como dar aula, não sabia como iniciar, né… Então eu fui atrás de livros, preparava uma aula com base em livros… o Centro Paula Souza fornecia apostilas, então eu estudava, preparava aulas, ou em resumo escrito em lousa, ou em bate-papo com os alunos sobre o tema… Muita coisa foi surgindo aí, computador, internet, computador em salas de aula, preparava aula em* data show. […] *Então o começo pra mim foi difícil, mas foi através, como eu te falei, discussão com outros colegas, ida – retorno à faculdade pra conversar com os professores, né… eles me deram vários caminhos e aí eu fui galgando por esses caminhos e minimizando* (Professora Olinda).

A professora Olinda refere ter sido ajudada pelos colegas no início da sua atuação enquanto docente e como isso foi importante na transformação de suas dificuldades.

Para Mizukami (2017, p. 26), a "docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida". Esse processo leva um tempo, não é instantâneo. No caso da docência, esse processo de aprendizagem começa antes do espaço formativo da licenciatura e perdura por toda a vida, sendo modificado a cada nova experiência profissional e de vida.

Correa e Souza (2016) trazem, porém, que esse percurso formativo do docente não precisa ser solitário, mas por meio das dinâmicas sociais e a formação deve ser vista como um processo coletivo, o que a torna mais vantajosa.

Para a professora Lúcia, o início da docência também foi uma fase de grandes desafios pela falta de experiência. A professora não tinha a docência como objetivo profissional, mas a oportunidade apareceu para ela. A mesma refere que, após surgir a oportunidade, ela buscou formação e procurou aprimorar-se motivada pela estabilidade do emprego.

> *Na verdade, é um desafio, foi… e ainda é, né. Todo dia a gente tá aprendendo e buscando coisa diferente. Mas foi um desafio para mim, eu não tinha nada, o que que eu tinha de experiência na docência? Essas coisas que a gente fazia na faculdade, atividade educativa que a gente fazia lá, uma atividade em sala de aula, mas a gente não tinha experiência nenhuma nisso. Na verdade, eu não busquei também. Parece que as coisas foram acontecendo. Eu nunca falei: "eu quero ser enfermeira e eu quero ser professora de enfermagem". Não, as coisas*

> *foram acontecendo, e aí a gente acaba passando em concurso, e aí você busca melhorar ali, você sabe que é concurso, é bacana de passar* (Professora Lúcia).

As professoras Olinda e Lúcia trazem lembranças do início de suas atuações como docentes sentindo-se muitas vezes despreparadas, visto que a docência acaba "surgindo" como opção e elas não haviam se preparado para tal.

Para Huberman (2007), a fase de entrada na carreira é uma fase de explorações, sobrevivência e descobertas. O docente tem o pensamento voltado para si e suas dificuldades a maior parte do tempo. É possível observar isso na fala das professoras quando relatam a angústia, a ansiedade, as incertezas do começo, a maneira como exploraram a melhor maneira de atuar, de se relacionar com os alunos e os pares, o olhar voltado para si, para o medo de estar diante dos alunos.

Para além da entrada não planejada na carreira docente, o início da atuação nessa área é bastante complexo. Para Gabardo e Hobbold (2011), as primeiras experiências vividas pelos docentes são as mais importantes e vão definir o futuro de suas carreiras. As emoções nessa fase são contraditórias, o que se soma ao desafio de atuar sem a formação pedagógica.

A professora Helena também não planejou atuar como docente e, assim como a professora Lúcia, refere um início de atuação na profissão marcado por muita ansiedade e insegurança.

> [...] *era uma ansiedade a cada início de aula. Eu ficava pensando: "o que eu vou encontrar, o que eles vão me perguntar?". Porque às vezes você prepara todo o material, mas talvez eles perguntam algo que você não estava pensando, algo inesperado... E eu sempre ficava muito ansiosa no começo. Mas, assim, procurava me espelhar nos professores que a gente teve, né, que eu tive, os bons, né, aqueles que a gente achava que eram bons, com uma didática bacana... Mas eu acho que no começo é tudo muito novo e aí essa ansiedade, essa insegurança, eu confesso que no começo, os primeiros meses é... mas depois a gente vai pegando o jeito, vai pegando a mão, vai pegando o jeito dos alunos, vai conhecendo os alunos também e eu acho que vai facilitando* (Professora Helena).

Devido ao fato de a profissão docente ter surgido para a professora Helena como algo não planejado, ela baseou sua atuação em lembranças que tinha de seus professores. Sobre isso Garcia (2010, p. 12) afirma que "a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia". É o que ele chama de aprendizagem informal, uma observação constante e pouco

reflexiva da atuação desses profissionais, onde se identificam com alguns modelos e os aspectos emocionais têm um peso maior que os racionais, visto que, enquanto alunos, eles ainda não conseguem pensar essa atuação de maneira mais elaborada.

A professora Olinda traz em seu relato que era bastante rígida em relação ao comportamento dos alunos, tomando como exemplo professoras que teve em sua formação.

> *Eu era uma sargentona no começo. Um pouquinho do exemplo das professoras, sabe… Não tinha meio termo, na minha aula eu queria que chegassem 10 minutos antes do horário, eu fazia chamada e não queria saber se o aluno chegou atrasado e porque que chegou atrasado… Em estágio, eu queria que chegasse de 15 a 10 minutos antes do horário… se ele não chegasse, se a roupa estava amarrotada, se o sapato… eu não queria saber o motivo, eu dispensava* (Professora Olinda).

Para Grossman, Thompson e Valencia (2001), o professor sofre de um tipo de miopia no início da prática docente, pois mantém o foco no controle e na correção da atitude dos alunos e não no processo de ensino-aprendizagem.

Huberman (2007) explica que antes do docente passar pela fase de estabilização na carreira, muitos fatores como incertezas e inseguranças levam o professor a estabelecer uma rigidez pedagógica e em sua postura. O que pode justificar o comportamento da professora Olinda, rígida com seus alunos em uma tentativa de impor sua autoridade, são sentimentos causados pela insegurança do início da atuação na docência e medo de perder o controle da situação.

Reali, Tancredi e Mizukami (2008) referem que essa fase tende a ser muito solitária e essa solidão e falta de apoio dos pares ou de formação pedagógica pode levar a uma imitação pouco elaborada de outros professores e dificuldade em trabalhar o conteúdo em sala de aula.

A professora Cláudia também teve um início não planejado na docência e passou por sentimentos referidos por outras professoras como o medo do aluno, insegurança, falta de experiência. Como estratégia para enfrentar as inseguranças do começo da atuação, ela usou o estudo.

> [...] *quando eu cheguei aqui na cidade, eu já cheguei sabendo que eu iria lecionar, foram as aulas que a minha irmã conseguiu para mim e eu lecionava de manhã e de tarde. Em um período eu dava estágio e no outro período eu dava aula teórica. Eu tinha muito medo do aluno, do enfrentamento que eu iria ter das perguntas deles. Então eu sabia o tema que eu iria dar naquele dia, então eu estudava o dia*

> *todo.* [...] *pesquisava, buscava mais livros, quais eram as perguntas que eles podiam me perguntar, porque eu também não tinha tanta experiência assim. E foi muito proveitoso. E na parte prática eu estava dando estágio em hospital e a parte teórica da faculdade teve que prevalecer, porque eu nunca tinha passado uma sonda como enfermeira e aí fui passar como professora.*[...] *eu ficava com muito medo de chegar lá e não saber fazer aquele procedimento. E a turma que eu peguei era já para formar técnicos de enfermagem, então eles já trabalhavam como auxiliares. Eu costumo brincar que muitas coisas mais eles me ensinavam do que eu ensinei eles, porque eles já tinham muita experiência* (Professora Cláudia).

A professora Cláudia refere ter tido dificuldade inicial por falta de experiência na atuação clínica na enfermagem e procurou tentar compensar essa falta de experiência estudando. Para Garcia (2010, p. 13),

> o conhecimento do conteúdo parece ser um sinal de identidade e de reconhecimento social. Mas, para ensinar, bem sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador suficiente da qualidade do ensino. Existem outros tipos de conhecimento que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina.

É possível compreender que a professora Cláudia conseguiu olhar para seus alunos como indivíduos com uma bagagem de toda uma vida e levou esse conhecimento prévio em consideração, conseguindo gerar uma troca de saberes, o que torna as relações mais ricas pois não se colocou enquanto docente, como a única detentora de saberes.

Outro ponto abordado pelas professoras entrevistadas foi a respeito do contato prévio que tiveram com a docência, por meio de cursos de formação pedagógica como o magistério no caso da professora Cláudia e da licenciatura, cursada pela professora Fernanda.

> […] *eu fiz o magistério, eu fiz o* Cefam [Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério]. *Então, o preparo, assim, da postura, da parte pedagógica, como o professor se portar, as atribuições os direcionamentos, como lecionar dentro da sala de aula, quem me preparou mesmo foi o magistério. Na graduação eu não tive nada nessa parte de docência. Eu não tive nada. No entanto que eu fui fazer a docência, a formação pedagógica e a docência, quando eu já era professora do* Profae *e eles nos deram a oportunidade de fazer a docência, eles pagaram para a gente fazer a docência* (Professora Cláudia).

A professora Cláudia refere ter recebido um preparo para a docência durante o ensino médio, quando cursou o magistério e como esse preparo influenciou em sua atuação em questões como a postura em sala de aula e algumas questões pedagógicas. Reforça, também, que não houve preparação para a docência durante a graduação e, por não ter planejado atuar como docente, só foi realizar o curso de formação docente depois de já estar atuando na profissão.

O magistério é um curso de nível médio e que habilita o indivíduo para a docência na educação infantil. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), artigo 61, são considerados profissionais da educação escolar básica os professores habilitados em nível médio ou superior para a educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.

Porém, na Lei nº 13.005/2014 aprova-se o Plano Nacional da Educação (PNE) e dá outras providências, na meta 15, prevê a formação de todos os docentes da educação básica em cursos de nível superior, obtida em curso de licenciatura com prazo máximo até o ano de 2024 (BRASIL, 2014).

Mariano (2006) realizou um levantamento nas produções dos eventos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) e encontrou, nos trabalhos analisados, sentimentos comuns aos professores em início de profissão como a insegurança, a ansiedade, o medo e a falta de confiança.

Sendo assim, é necessário reforçar a importância de um preparo inicial para a atuação na docência para que o professor esteja habilitado pedagogicamente e, como consequência, possa ter mais segurança em sua atuação. É possível perceber, por meio da fala da professora Cláudia que, apesar do magistério ter sido uma formação voltada à atuação docente em outro nível de educação, ela levou consigo vários conceitos trabalhados nessa formação para embasar o início de sua atuação enquanto docente.

A professora Fernanda refere ter cursado a licenciatura por convite de uma professora no último ano da graduação, como oportunidade de manter a bolsa que recebia. Para ela a licenciatura foi de grande importância na sua preparação para o concurso que prestou na Etec.

> *No quarto ano a gente faz a opção de fazer a licenciatura ou não, e como eu tinha uma bolsa de iniciação científica, se eu não tivesse mais o vínculo com a universidade, eu perderia a bolsa. Aí a minha orientadora dessa bolsa de iniciação falou: "olha, entra na graduação que a gente consegue manter mais um*

> *ano", aí entre ficar desempregada ou ficar com a bolsa mais um ano eu falei: "ah... vou fazer, né", e graças a Deus foi a melhor coisa que eu fiz, porque a* Etec *só contrata se tiver licenciatura, né!* [...] *para entrar na* Etec *eu tive que fazer um plano de aula, montar uma aula, e aí o que me ajudou a fazer isso foi a licenciatura, porque se eu não tivesse a licenciatura eu não ia saber fazer isso* (Professora Fernanda).

Porém, é importante reforçar que o curso de licenciatura foi realizado no último ano da graduação. Pereira (2006) refere que a dicotomia entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas gera distanciamento entre a formação acadêmica e a prática docente.

A professora Ofélia também refere ter cursado a licenciatura em um modelo muito parecido com o da professora Fernanda, porém após o término da faculdade de enfermagem. Ela refere que a licenciatura a fez se sentir mais segura também quando começou a atuar como docente e, assim como a professora Cláudia, usou os estudos como ferramenta para superar as dificuldades no início da atuação.

> *No início eu sentia bastante... aí eu já tinha licenciatura também, porque logo que eu me formei eu já fiz licenciatura na universidade pública aqui da cidade e aí eu percebi que era bom, era gostoso dar aula e isso me forçava a estudar mais, a procurar sempre maior conhecimento. Cada vez que eu entrava em sala de aula, eu preparava aquela aula, eu procurava, né, estudar sobre o conteúdo e isso eu achava muito bom, eu achava gostoso. Então foi onde eu comecei a dar primeiro poucas aulas, conforme eu fui me sentindo mais segura eu fui ampliando as aulas e hoje já tem 14 anos que eu estou coordenadora do curso aqui na cidade!* (Professora Ofélia).

Para a professora Maria, o início da carreira docente foi simples pelo fato dela ainda não incorporar a docência como profissão. Ela afirma que não tinha conhecimento pedagógico e que começou a carreira docente acompanhando estágio, onde seu relacionamento com os alunos era mais mecânico.

> [...] *eu não problematizava… simplesmente: "ah, é simples dar aula". Só que não. Não é. Porque eu não tinha ainda essa noção, com esse afinco todo de falar: "nossa, eu preciso estudar mais, preciso fazer melhor". Não sei se é porque eu comecei, eu dei estágio por três anos à noite e à noite são menos procedimentos. Então na época tinha a parte administrativa, papel, burocrático, documentos… então passava batido. Mas durante o dia eu me cobro muito. As técnicas, né… então aí quando eu entrei no Centro Paula Souza que já era uma escola que eu valorizava bastante* (Professora Maria).

A professora Maria refere que iniciou sua atuação na docência em um curso de educação profissional de nível médio em enfermagem, em horário noturno. Ao ser questionada sobre como foi o início de sua atuação na docência, a mesma disse ter sido fácil pois não compreendia muito sua atuação como docente. Acompanhava estágios no período noturno, com menor quantidade de procedimentos de enfermagem a serem realizados e tratava a docência de maneira mais "burocrática". Porém, ela refere que sua atitude passou a ser diferente quando passou a atuar no período da manhã, quando começou a se cobrar mais.

Para Togni e Carvalho (2007), o ensino noturno na maioria das vezes é visto como um campo problemático, sem uma identidade própria e com peculiaridades que precisam ser levadas em conta, como a grande carga de trabalho tanto do professor quanto do aluno que assumem outra carga de trabalho no período diurno/vespertino. O aluno do período noturno tem como uma de suas características mais marcantes a condição de aluno-trabalhador. Além disso, Maria refere que fica centrada na prática e que no período noturno os procedimentos de enfermagem são menos complexos.

Tendo essas características, a atenção voltada à educação no período noturno deveria, então, receber atenção particular por parte dos docentes e gestores, uma vez que será necessário pensar em maneiras específicas de trabalhar o conteúdo e outras demandas que atendam às necessidades dos alunos.

A professora Olinda fala sobre a importância que a atuação na prática clínica teve em sua atuação enquanto docente. Já a professora Helena refere que só iniciou a supervisão de estágio dos alunos após se familiarizar com a rotina de sala de aula e o fato de não ter experiência na atuação clínica a deixou bastante insegura.

> *Eu ter tido esse início como enfermeira assistencialista me ensinou muito. Porque na enfermagem você tem que relacionar teoria com prática o tempo inteiro. Então quando eu vou dar aula, eu vou com uma bagagem prática, que se eu fosse dar aula de início, sem uma prática, sem um convívio dentro do ambiente hospitalar, eu acredito que seria muito difícil* (Professora Olinda).

> *Eu demorei, eu só fui fazer estágio com aluno depois de quatro ou cinco anos de técnico, já tinha um pouco mais de experiência, um pouco mais de vivência.* [...] *essa parte de cuidados hospitalares no começo era o que mais me dificultava, né, porque eu não tinha essa vivência. A única vivência que eu tive com área hospitalar foi nos estágios durante a faculdade. Então eu nunca trabalhei em*

hospital, então a rotina de hospital às vezes me dificultava um pouco (Professora Helena).

Para a professora Olinda, ter iniciado sua atuação na assistência clínica de enfermagem, antes de atuar como docente, foi de grande importância pois ela acredita que atuar na docência sem essa experiência prática seria muito difícil. A professora Helena também valoriza bastante a experiência da prática clínica para a atuação na docência, uma vez que se sentia muito insegura para supervisionar estágios por não ter essa experiência.

De acordo com estudo de Oliveira, Gazzineli e Oliveira (2020), a formação dos profissionais de enfermagem ainda acontece de maneira fragmentada entre a teoria e a prática e uma das áreas (ou a teoria, ou a prática) acaba se sobrepondo à outra.

Para Veiga-Neto (2015), muitos professores em alguns momentos acabam por supervalorizar a teoria ou a prática e não enxergam os dois pontos como uma unidade indissolúvel, onde a prática não é comandada pela teoria e não é dependente das ideias e a teoria não é diluída na prática.

A professora Fernanda refere que iniciou a atuação docente supervisionando estágio e que encontrou certa semelhança com os "treinamentos" que fazia na sua atuação clínica com funcionários novos. E, em sala de aula, ela refere que ter cursado a licenciatura a ajudou bastante no início da atuação.

> […] *lá na* Etec *eu entrei primeiro dando estágio e o fato de orientar, de estar junto, me parecia muito a parte de treinamento que eu fazia na* Unimed, *era muito parecido, de treinamento de funcionários novos, né. Então eu não tive problema em relação a isso. E aí em sala de aula, eu acho que… o que a licenciatura faz com a gente... Faz você ter um planejamento de aula, então como eu já ia com aquilo planejado, eu estudava antes, até hoje assim, é que hoje eu tenho muita aula pronta, mas assim a gente já sabe o conteúdo que vai ser dado, então no meu caso foi supertranquilo, eu não tive problema nenhum* (Professora Fernanda).

A professora Fernanda refere não ter encontrado dificuldades em seu início de atuação docente pois, para ela, a supervisão de estágio era muito parecida com o "treinamento" que realizava com novos funcionários quando trabalhava na prática clínica de enfermagem. Porém, é preciso ressaltar que a supervisão de estágio em enfermagem é uma prática complexa, diferente do "treinamento" referido pela professora. Para Simões, Alarcão e Costa (2008, p. 92),

> (...) é no ensino clínico que os alunos, para além de poderem pôr em prática e aprofundar conhecimento adquiridos na escola, são confrontados com as situações reais do trabalho de enfermagem. Constituem, por isso, momentos importantes de aprendizagem e de desenvolvimento individual e profissional.

É um período em que o aluno começa a ter contato com a realidade dos serviços de saúde e confronta com o que foi trabalhado na teoria e é parte fundamental da formação da identidade profissional. E o supervisor é quem vai mediar esse processo de aprendizagem do aluno, devendo acompanhar o desenvolvimento, as dificuldades e potenciais de cada um (SIMÕES; ALARCÃO; COSTA, 2008).

Outro ponto que merece destaque é que a professora Fernanda refere que o fato de ela ter feito a licenciatura a ajudou muito no início da atuação, em relação ao planejamento das aulas. Por meio da licenciatura, o enfermeiro consegue compreender o processo ensino-aprendizagem, o planejamento, as metodologias de ensino, avaliação, relação professor-aluno e instituição (CORDEIRO et al., 2015).

Assim, é possível perceber que a docência surge para as professoras entrevistadas como uma oportunidade de emprego, um complemento de renda, uma oportunidade de estabilização por se tratar de um concurso público. A maioria delas assume a docência pouco tempo após o término da graduação em enfermagem. Apenas duas delas já possuíam licenciatura antes de começarem a atuar como docentes. Por esse motivo, muitas referiram sentir-se despreparadas para a atuação como docentes, inseguras, com medo dos alunos. Após o início da atuação na docência, elas realizaram cursos de formação pedagógica e constantemente realizam cursos de atualização, incentivadas pelo plano de carreira da instituição.

7.3 Fase de estabilização

Para Huberman (2007), a fase de estabilização na docência acontece a partir de um período de oito a dez anos de atividade na área, quando o indivíduo decide comprometer-se definitivamente com a profissão. É um momento que pode ser difícil pois exige escolhas entre algumas oportunidades, um momento de renúncias a partir da escolha de uma identidade profissional.

Como descrito anteriormente, o Centro Paula Souza tem um programa de progressão de carreira entre os professores que leva em conta as pontuações deles em

vários aspectos. Um dos itens, incluso no sistema de pontuação, é a realização de cursos, muitos deles oferecidos pelo próprio Centro Paula Souza.

As professoras participantes da pesquisa trazem em seus relatos que, passada a fase de entrada na carreira, de exploração e sobrevivência, começaram a se adaptar à docência e investir em cursos. Fica bastante claro nas falas uma mudança na postura dessas professoras, na forma de atuar, na maneira como passam a enxergar esse trabalho.

A professora Maria relembra as dificuldades que sentia no início de sua atuação como docente em relação à avaliação dos alunos, dificuldades em compreender o processo ensino-aprendizagem, mas percebe que mudou durante a vida profissional, principalmente depois dos cursos de formação pedagógica realizados.

> […] [no início] *fazia sem princípio nenhum, dava aula… enfim… como é que eu ia avaliar, como é que esses alunos… eu assinava a pasta deles e falava: "gente será realmente foi avaliado?", né, porque eu não avaliava, não sabia avaliar o aluno mesmo. Aliás, ainda hoje a gente tem um conflito intenso assim, né… Mas pelo menos eu fui aprendendo uma lógica de todo um processo… a didática, a metodologia, tudo o que interfere no aprendizado, como eu posso trabalhar com o aluno, como eu posso avaliar da maneira como eu trabalhei o conhecimento… Então, assim,* [os cursos de formação pedagógica] *são ferramentas que foi primordial para eu desenvolver melhor o ensino.* [...] *Eu só dava estágio prático. Eu assinava a pasta: "ó, você não veio, perdeu dia de estágio, tem que ter tanto de horas". Então assim, antes* [da formação pedagógica], *eu vou ser bem sincera… eu não dava uma atenção, ou fazia uma avaliação. Eu só… preenchia as pastas com eles. Então, assim, tinha curativo, era se o aluno presenciou ou não. A avaliação dele era a assiduidade. Então, assim, como eu não tinha muitos problemas com alunos, de relacionamento, enfim, problemas mesmo com aluno, eu… não sabia nem… eu não sabia avaliar. Não sabia o que era isso não. É complicado* (Professora Maria).

Para Luckesi (2008) é necessário que se aprenda a avaliar, pois, segundo ele, a avaliação ainda não é uma habilidade docente, uma vez que se está acostumado a encontrar nas escolas, com maior frequência, exames do que avaliações. Isso se deve ao hábito herdado desde discentes, que eram examinados e agora examinam, sem pensar essa atividade criticamente. É o que se questiona a professora Maria, quando diz que não tinha certeza sobre como estava realmente avaliando os alunos. Conforme o mesmo autor, o aluno vai à escola para aprender e não para se submeter a um processo seletivo. E essa aprendizagem demanda atenção da escola e seus educadores. A avaliação, portanto, deve estar a serviço da aprendizagem, o que é dificultado pelos exames, visto que são classificatórios. Por esse motivo é que se deve investir na aprendizagem da avaliação.

A formação pedagógica certamente deve ter ajudado a professora Maria a repensar a maneira de avaliar os alunos, porém, para Luckesi (2008), a aprendizagem da avaliação é um processo contínuo, e não estanque. É um processo de avaliação e reformulação cotidiana de hábitos que requer atenção e muito investimento.

A professora Olinda começou a atuar na docência com o objetivo de ganhar dinheiro, complementar a renda. Porém, com o passar do tempo, após a realização da formação pedagógica, ela passou a se identificar com a profissão e se perceber como sujeito participante do processo ensino-aprendizagem, com a sua atuação impactando diretamente o cotidiano dos alunos.

> *No início, a minha intenção era ganhar dinheiro. Com o passar dos anos, dois, três anos já lecionando, né, e acompanhando todas as exigências, porque o Centro Paula Souza exige várias coisas do curso técnico, inclusive aprimoramento, né, porque tem pontuação, eu vejo o meu perfil como uma professora que fez alguma diferença na vida de cada um que passou por mim, assim como pelos colegas, entendeu?* (Professora Olinda).

A professora decidiu iniciar na docência para complementar sua renda. É uma prática comum os professores terem uma jornada dupla, atuando em mais de um serviço, como é o caso da professora Olinda que atua em um hospital e aceitou o convite para atuar na docência com a intenção de complementar a renda. Para Gabardo e Hobold (2011), pode-se perceber por meio dessa prática que os professores trabalham com carga horária extensa para tentar sobreviver. Essa sobrecarga acaba prejudicando o tempo de pesquisa, estudo e planejamento da prática pedagógica do professor.

A fala da professora vai ao encontro do que Huberman (2007) descreve sobre a fase de estabilização na carreira. A professora iniciou na carreira explorando as possibilidades, com a intenção de complementar a renda, passou a se comprometer mais com a profissão, realizando cursos de formação pedagógica e investindo em seu conhecimento.

Para a professora Ofélia, o início de sua atuação na docência foi bastante difícil, marcado por sentimentos como insegurança e timidez, e com o passar do tempo foi mudando, foi se soltando, sentindo-se mais segura.

> *No início eu achei bem difícil. Cada vez que eu entrava na sala de aula e olhava aquela sala cheia, eu me sentia tímida, eu me sentia insegura, então no começo eu achava bem difícil. Eu pegava pouquíssimas aulas porque eu tinha que estudar*

> *bastante, preparar bastante as aulas, então, assim… com o tempo eu fui me soltando, me sentindo mais segura, né, e aí eu também fui gostando mais.* [...] *Apesar de ter feito a licenciatura, a sala de aula não ensina tudo, né. A gente vai aprendendo mesmo no dia a dia, vai aprendendo muito depois, né, com os cursos que a gente faz, vai aprimorando… E com as reuniões pedagógicas e a equipe de gestão da escola também traz bastante orientação… então, assim, por falta de experiência mesmo. Às vezes a gente se sente meio que perdida. E depois é que a gente vai aprendendo toda a didática, né, e vai melhorando* (Professora Ofélia).

A professora Ofélia cursou a licenciatura após o término da sua graduação em enfermagem. Porém, mesmo tendo cursado a licenciatura, ela refere ter sentido dificuldade no início de sua atuação docente e que foi aprendendo, aprimorando com as reuniões pedagógicas, com a equipe de gestão da escola e com cursos realizados.

Para Tozetto (2017), os professores conseguem imaginar e preparar a maioria de suas experiências em sala de aula, pois as vivências são planejadas por eles. Porém, é preciso lembrar que a sala de aula é um ambiente instável, não segue uma ordem cronometrada dos acontecimentos, pois o professor lida com pessoas com as quais não se pode prever todas as reações. Para a autora, o que garantirá mais segurança ao professor em sala de aula são experiências e práticas como a educação continuada, que permite ao docente interpretar as situações do seu dia a dia e a troca com os pares, auxiliando o professor a refletir para além de sua prática pedagógica.

Nota-se, também, que algumas docentes entrevistadas têm dois ou mais empregos e a fase de estabilização para elas acontece quando elas optam por seguirem na docência exclusivamente ou conciliando-a com outro emprego. É possível compreender por meio das falas das docentes que o fato do emprego como docente na Etec ser por concurso público e o salário recebido por elas para tal função ser vantajoso, em relação a outras escolas do mesmo nível, são fatores que colaboram para essa opção.

As professoras Cláudia e Lúcia trazem em suas falas que a questão financeira foi de grande importância para que elas se estabilizassem na carreira docente.

> […] *eu gosto do que eu faço, estou em uma empresa que financeiramente compensa, financeiramente ainda estamos em parâmetro de compensar não estar em um ambiente hospitalar e estar somente na docência* (Professora Cláudia).

> […] *hoje eu acredito, assim, que eu gosto muito tanto da docência como da saúde pública – gosto dos dois. E que no caso se eu fosse talvez escolher, eu acho que a*

docência no meu caso que estou no Paula Souza, não tem como não falar da questão salarial, que é diferente da prefeitura, né (Professora Lúcia).

De acordo com Day (1999), a carreira docente envolve um processo de formação permanente e desenvolvimento pessoal e profissional do professor que vão muito além do conhecimento construído em sua formação. Para isso, é necessário que o desenvolvimento do professor e da escola sejam compatíveis. Esse processo engloba vários princípios, entre eles o fato de que o desenvolvimento docente deve ser autogerido, porém como responsabilidade conjunta do professor e da escola. Além disso, o professor deve ser apoiado e dispor dos recursos materiais e humanos necessários para a concretização do seu desenvolvimento.

As professoras referem ter optado pela docência e a questão salarial foi fundamental para essa decisão. Porém, é importante lembrar que, em relação à questão salarial, a profissão docente ainda é majoritariamente uma profissão bastante desfavorecida, a exemplo do que muitos estudos apontam, a saber, o fato de que os docentes encaram a profissão como um bico (BRAZ; CARVALHO, 2011; FROZONI; SOUZA, 2013; MELO; CAVALCANTE, 2019; FERNANDES, 2013). Para Nunes e Oliveira (2017),

> (...) as políticas de desenvolvimento profissional docente precisam garantir um atrativo maior para a profissão, a fim de que os professores não a abandonem depois de um amplo processo formativo. É necessária uma valorização docente de modo a fomentar um imaginário coletivo acerca da profissão, desenvolvendo ações concretas de melhoras das condições de trabalho [...]. Também é imprescindível a definição de planos de cargos e salários com uma apropriada estrutura de remuneração, incentivos e promoções de acordo com o percurso formativo e trajetória histórica de atuação do professor.

Percebe-se, no entanto, que, apesar de ser uma profissão desvalorizada e mal remunerada, segundo os relatos das professoras, ainda é mais vantajosa a opção de manter-se na docência do que o trabalho no ambiente hospitalar.

As professoras Fernanda e Lúcia referem ter investido e optado pela profissão docente para que fosse possível conciliar o trabalho com a vida pessoal.

[…] *quando as crianças nasceram, eu fiz a opção pela docência para ficar mais tempo com eles, porque eu conseguiria conciliar férias escolares deles com as minhas férias escolares. Eu tive uma amiga que era professora de graduação e é até hoje e ela falou: "*[...] *com criança pequena, não há vida melhor do que dar*

aula, porque você consegue conciliar isso" e foi quando eu prestei o concurso da Etec *em 2007, e daí eu fiquei de 2007 a 2009 nos dois locais, dando aula e fazendo a parte hospitalar, e aí em 2009 eu decidi ir só pra docência mesmo, porque era uma hora que as crianças estavam precisando mais de mim,* […] *há 12 anos atrás meu menorzinho tinha um ano, então era um de um ano e o outro de três anos, então era bem complicado, o dia todo na escola* (Professora Fernanda).

[...] *depois que eu me formei, e acabou em julho no meio do ano, tipo, acho que por volta de outubro eu já passei para enfermeira lá na cidade onde eu morava também, porque eu já trabalhava lá no hospital como técnica. Em 2008, eu prestei concurso na* Etec *de outro município próximo de onde eu morava, e passei, aí eu fiquei na Santa Casa onde eu já trabalhava e aqui na* Etec. *No final de 2010, eu prestei um concurso aqui na prefeitura da mesma cidade, e aí eu passei também, aí eu fiquei grávida... enfim, também não dava para eu ter mais de dois empregos públicos, aí eu saí dessa Santa Casa e fiquei com os dois empregos aqui na mesma cidade* (Professora Lúcia).

Observa-se por meio dos relatos das docentes que a maternidade foi um marco em suas vidas e as levou a fazer escolhas em relação aos locais de atuação profissional. É comum ver casos em que a mulher desempenhe múltiplas funções e tenha uma sobrecarga de atividades, pois, além das atividades profissionais, elas também procuram estar presentes na vida dos filhos, o que duplica ou triplica suas jornadas de trabalho (Silva et al, 2019).

Percebe-se essas duplas ou triplas jornadas nas falas das professoras. A sobrecarga de funções profissionais e pessoais fez com que elas tivessem que optar pelos caminhos profissionais que iriam seguir, o que também vai ao encontro da teoria de Huberman (2007), quando faz referência à fase de estabilização que é marcada por um momento de escolhas, de renúncias e comprometimento com o caminho escolhido.

7.4 A fase de diversificação

De acordo com Huberman (2007) e analisando as falas das professoras entrevistadas, passadas as fases de sobrevivência e descoberta da entrada na carreira e a fase de estabilização, quando decidem seguir pelo caminho da docência, as professoras entram em uma fase de diversificação, de exploração de suas possibilidades. Realizam novos cursos, mudam a maneira de trabalhar determinados conteúdos, de se relacionar

com os alunos. Pode-se observar, com os relatos das docentes, que o fato da instituição contar com um plano de carreira incentiva a busca constante por aprimoramento, o que parece ser bastante positivo.

Para as professoras Maria, Cláudia, Lúcia e Helena, a fase de diversificação é marcada pelo desejo de investimento na carreira docente, movida tanto por necessidades pessoais quanto por incentivo do Centro Paula Souza através do plano de carreira.

> […] *aqui no Centro Paula Souza eles têm muitos cursos de atualização, metodologia, avaliação. Então eu sempre procuro fazer. Têm muitos cursos que são à distância e algumas aulas presenciais em São Paulo. Eu procuro fazer o máximo que eu puder. Atualmente eu estou fazendo mais* on-line *justamente por causa dos meus bebês, né, que eu não estou podendo me ausentar muito. E agora eu estou pretendendo fazer o* EJA *que é de jovens adultos, né. Mas, assim, o meu interesse maior sempre foi o mestrado. Tanto é que antes de eu engravidar eu já estava fazendo o projeto e engravidei. E aí eu adiei todo esse processo até hoje. E agora eu pretendo retomar. Mas não só porque a escola valoriza, tem a questão da pontuação, né… mas por mim mesma.* […] *eu já pensei em fazer pedagogia. Porque no ano passado me foi proposta a coordenação aqui da escola. E eu falei: "nossa, é tanto processo, tantas coisas específicas, né, de pedagogia… eu não sei, acho que poderia me complementar". Mas, atualmente eu penso com mais afinco no mestrado. Então, assim, a pedagogia já passou muito na minha cabeça. Só para complementar, ajudar na minha atuação dentro da escola* (Professora Maria).

> […] *eu gosto de estar atenta, então, assim, todo semestre a gente vai se capacitando, vai fazendo especializações, porque nós somos cobrados por meio de classificação entre nós, docentes. Mas, em contrapartida, mesmo não sendo cobrada essa parte de classificação, eu tenho que estar antenada com os novos acontecimentos porque o meu aluno me pergunta, porque as coisas mudam no hospital. Um respirador, uma nova medicação, um novo método de direcionar uma situação... Então, assim, eu preciso me capacitar também, então eu mudo* (Professora Cláudia).

> […] *eu tenho buscado evoluir bastante na docência, inclusive o mestrado eu já fiz pensando na evolução. A gente tem plano de carreira, a gente sempre aprende mais, então eu acho fundamental. Hoje eu não me vejo sem a docência. Eu gosto de estar com os alunos, com os professores, e mexe nesse mundo que a gente está sempre aprendendo coisas novas. Então eu acho que a docência faz a gente evoluir mais do que você comparar com um serviço que você fica muito naquela rotina sabe…* […] *a gente tem plano de carreira como eu disse, então, por exemplo, o mestrado ele conta na minha evolução, se eu fizer doutorado… O doutorado eu pretendo fazer, é uma coisa que eu almejo sim, até para mim, não só porque eu estou no Centro Paula Souza. Eu acho que é uma evolução*

profissional da gente, isso aí ninguém tira, né! Mas agora eu estou indo na pedagogia! Agora, no segundo semestre, eu me matriculei, vou fazer pedagogia. Primeiro porque eu também gosto, segundo também pensando na evolução aqui no Centro Paula Souza, então eu pretendo sim! Eu acabei o mestrado ano passado, e agora eu estou querendo dar um tempo por conta de dois empregos, filho, e entrar no doutorado. […] *E cursos, a gente sempre faz cursos, né. A gente não consegue parar, não tem como parar, tem sempre coisas novas* (Professora Lúcia).

Estou pensando em fazer pedagogia no ano que vem. Agora que minhas filhas estão um pouco maiores, porque eu terminei o mestrado e engravidei, e falei que agora eu preciso dar andamento na minha vida particular, porque senão não ia dar tempo, a gente já vai ficando velha, agora eu preciso dar uma pausa nesses mestrados, terminei o mestrado, falei: "agora eu vou casar ter filhos"... E foi o que eu fiz nos últimos cinco ou seis anos. Agora eu tenho feito capacitação, mas nada aprofundado, menos denso. E agora que elas estão maiores, pretendo fazer no ano que vem ou no outro, pedagogia (Professora Helena).

Conforme os relatos das professoras Cláudia, Lucia e Helena, cada uma a seu modo traça o seu percurso formativo na docência. Para elas a profissão leva a essa busca constante por formação, que não é pontual, mas contínua.

Para Nóvoa (2019), mais do que manter o foco em uma lista de competências que o professor deve adquirir, o olhar deve ser voltado para o modo como é construída a identidade docente, a maneira como cada indivíduo constrói seu percurso dentro da profissão docente.

Também é possível verificar que as professoras têm o interesse pela formação continuada alimentado pelo plano de carreira da instituição, onde os cursos realizados pelos professores são pontuados. Além disso, as professoras se dizem motivadas pelas próprias demandas da profissão docente a se manterem atualizadas constantemente.

É importante lembrar, como trazido por Hargreaves (2002), que a formação continuada é permeada por fatores como valores, propósitos e conceitos relacionados com aquilo que se pretende modificar. Assim, é necessário que o professor seja parte dessas mudanças e suas práticas não devem ser alteradas meramente por uma diretriz ou determinação que eles se sentem obrigados a cumprir. Suas práticas não podem ser alteradas imediatamente e eles precisam de tempo e apoio para testá-las, experimentá-las, observar o retorno dos alunos e dos pares para que passem a incorporar essas novas habilidades em suas rotinas em sala de aula.

As professoras Olinda, Ofélia e Claudia apontam, em suas falas, as mudanças percebidas em sua atuação a partir da experiência pelo tempo de atuação e com a formação pedagógica.

> [A formação pedagógica ajudou] *principalmente no quesito preparo das aulas, diversificações da forma como dar aula, entendeu? Aulas mais dinâmicas, aulas que chamam a atenção dos alunos, porque são alunos que trabalham e estudam à noite.* [...] *Então a formação pedagógica me ajudou e muito, no preparo das aulas e na forma didática, nas competências a serem exigidas dos alunos, né… por conta da formação. Me ajudou bastante* (Professora Olinda).

> [...] *o próprio perfil do aluno que vem mudando, né. Hoje em dia você não consegue ficar lá na frente com os alunos nas cadeirinhas, lá todos sentadinhos te ouvindo. Isso é impossível. Então há uma necessidade, acabou aquela coisa de o professor atrás da mesa e os alunos sentadinhos todos ouvindo o professor. Isso não dá mais, não existe mais. Então eles já têm a internet. Eles procuram na internet, você começa a falar muito eles já abrem, eles perdem, né... o interesse, a gente percebe. Então a gente tem que ir mesclando as nossas aulas para gente conseguir levar ao aprendizado. Então, diferenciar metodologia, ficar... fazer uma simulação com eles, uma prática no laboratório a partir do que eles já sabem, né, para gente começar a construir o conhecimento... Então, assim, no dia a dia, e o próprio perfil do aluno que vai mudando vai mostrando para gente que a gente vai ter que evoluir, vai ter que chegar mais próximo do aluno e trabalhar de uma maneira que a gente consiga construir o conhecimento com esse aluno. Então, a ideia que eu tinha antes que era o professor lá na frente e todo mundo quietinho sentado, ouvindo o professor, copiando o que ele falava, essa ideia não existe mais. Hoje em dia você não consegue mais* (Professora Ofélia).

> […] *hoje eu tenho mais possibilidades, hoje eu tenho mais formas de buscar esse conhecimento. Mais espaço aberto, com a ajuda da mídia, com a internet, outras coisas, eu tenho mais... é um facilitador para mim. Então eu acho que o que mudou em mim foi a busca rápida!* (Professora Cláudia).

Elas percebem mudanças em sua maneira de atuação e referem que essas mudanças foram motivadas pela formação pedagógica e pela experiência em sala de aula. Além disso, apontam mudanças na maneira de organizar as aulas mais dinâmicas focadas no perfil do aluno, que foi se modificando nos últimos anos.

7.4.1 Experiência com a coordenação do curso

Algumas das participantes desta pesquisa, além de atuarem na Etec como docentes, atuam ou já atuaram como coordenadoras do curso de EPNME. Ao longo das falas é possível perceber que elas têm como pontos em comum a grande exigência do cargo, a sobrecarga de atividades e a burocracia.

No Centro Paula Souza, o coordenador do curso faz parte da equipe gestora. O coordenador surge como peça fundamental no início do século XXI, quando o número de escolas do Centro Paula Souza aumentou consideravelmente, aumentando a capacidade de atendimento dos cursos em torno de 80% (CONSTANTINO; POLETINE, 2018).

Nessa fase da diversificação, Huberman (2007) refere que os professores estão mais motivados, empenhados, ambiciosos, buscam mais responsabilidades e tentam angariar mais postos administrativos. Entende-se que é o que acontece com os professores que assumem a coordenação dos cursos.

Para Lück (2000, p. 16), a gestão de um curso deixa de ter um papel puramente administrativo, pois abarca várias outras concepções, como

> a democratização do processo de construção social da escola e a realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino.

Dessa maneira, o papel do coordenador é de grande importância e deveria ir muito além de atividades burocráticas.

A professora Ofélia refere a sobrecarga de trabalho em relação às funções que assume como professora e coordenadora de curso e, por esse motivo, acabou diminuindo sua carga horária de aulas. Ela também aponta que as horas estabelecidas em contrato como horas de coordenação são poucas, o que a leva sempre a dispender uma carga horária maior do que a contratual para cumprir com as obrigações.

> […] *a coordenação da enfermagem, ela exige muito. Então, assim, a gente tem dois módulos com oito turmas em campo de estágio. E, assim, fazer esse contato com os campos de estágio, ela exige muito. E a gente não tem alguém assim, um secretário, alguém que ajude, né. E é muito papel, é muita coisa para levar nas instituições, nos hospitais e nas unidades de saúde, então, assim, é muito difícil.*

Então hoje em dia eu optei por dar só o mínimo de aulas, eu dou só três aulas de primeiros socorros, que é uma coisa que eu domino bem, para que eu não... porque, assim, se eu fosse dar mais aulas eu não daria conta. Porque as férias todas a gente passa sem férias preparando toda essa parte para que os alunos entrem em estágio. Então, assim, as horas de coordenação são poucas e a gente acaba trabalhando muito mais do que é o estabelecido, né, o que a gente ganha para isso, porque é um curso muito amplo, exige demais da gente. Mas assim, 14 anos a gente já está acostumada [risos]. *Mas docência e coordenação é pesado. Por isso eu pego o mínimo de aula mesmo* (Professora Ofélia).

A professora Ofélia refere sobrecarga em relação às atividades direcionadas à coordenação do curso, sendo necessário que ela dedique parte do seu tempo fora da carga horária estipulada para a realização das atividades. Para Lopes Neto et al. (2007), analisar o trabalho de coordenação apenas pela carga horária estabelecida em contrato pode causar distorções, pois esse fator sozinho não permite avaliar a capacidade do coordenador em relação à gestão do curso. Para que se opere o projeto político-pedagógico do curso, é necessário que o coordenador estabeleça acordos coletivos, estabeleça uma rede de apoio, de relações com outros docentes, com os serviços de extensão e que também possa contar com docentes que participem efetivamente do processo político-pedagógico do curso.

Para a professora Lúcia, a coordenação de curso surgiu de maneira inesperada, por meio de um convite e ela pensou antes de aceitar o cargo devido à grande burocracia e redução do salário.

[…] *eu não esperava coordenar o curso não. Uma outra colega anterior a mim, ela foi para coordenação pedagógica, então tinha que ter um outro professor para assumir. Mas eu não esperava que pudesse ser eu, né, porque, assim, há quatro anos o diretor faz o convite para o professor se ele quiser ser, e aí ele faz o projeto e tudo mais, né. Também a diretora me chamou, disse que precisava falar comigo e perguntou se eu queria ser, no momento eu fiquei meio assim chocada, eu não esperava aquilo de jeito nenhum e ainda perguntei: "nossa, mas porque eu?".* [...] *Eu até falei que eu ia pensar um pouco porque é muito diferente, muita burocracia, muito papel, e eu estava muito na sala de aula. Mas aí tudo bem, fiz o projeto e tal. Ela até perguntou se outros professores tinham interesse* [...], *mas como coordenador a gente não ganha 80% das aulas atividades. Se eu sou professor eu ganho mais do que ser coordenador. Aí você tem que optar, você ganha uma gratificação para ser coordenador, mas não compensa se for ver, então professores que estão com o nível lá em cima eles nem querem ser coordenadores, a hora aula é bem mais alta. Então também não é um cargo que todo mundo quer. Eu, por exemplo, eu estou lá no P2, mas o professor que já está aqui a mais tempo ele é P3 com a hora aula lá em cima. Então ele ganha o dobro ou até mais do que eu, então para ele não é interessante ser coordenador do curso. Eu gosto, até já me acostumei, e para mim também é vantajoso porque eu consigo conciliar mais meus horários. Então, assim, mesmo eu trabalhando em outra*

> *unidade, eu consigo conciliar porque coordenação você faz um horário só e aula tem o horário mais fixo. Então, assim, me adaptei superbem, precisei de ajuda, lógico, no começo, mas depois foi tranquilo também. E é uma coisa que já estava imersa, né, na sala de aula um pouco de burocracia a mais, mas, enfim, deu para controlar certinho* (Professora Lúcia).

Pela fala da professora Lúcia, é possível compreender que a coordenação do curso de enfermagem surgiu para ela de maneira inesperada, mas acabou se adaptando, aponta vantagens e desvantagens em ocupar esse cargo.

Segundo Nogueira (2015) é preciso levar em consideração a importância do cargo de coordenação para o curso e também o fato de ser um cargo que exige preparo, pois o papel do coordenador é de extrema importância para a avaliação e o recadastramento do curso por meio de elementos que ficam sob os cuidados desse profissional e que visam garantir a boa formação do aluno como o corpo docente, a organização didático-pedagógica, as instalações físicas, entre outros.

Observa-se também no relato da professora Lúcia a classificação docente, a questão salarial e o sistema de progressão na carreira que podem influenciar no aceite ou não da coordenação do curso. De acordo com o Manual de Integração Empregado Público-Docente Etec (São Paulo, 2016 p. 8), a

> classificação docente determina a posição dos professores em relação aos demais na escola, escalonando-os em uma pontuação numérica decrescente para a atribuição de aulas. Esse valor é aferido por uma comissão de pontuação, levando-se em conta os conhecimentos adquiridos, a produção acadêmica, técnica e artística, a experiência profissional no CPS e aspectos como assiduidade, pontualidade e eficiência no cumprimento de deveres.

O Centro Paula Souza conta com um esquema de progressão funcional regulamentado pela Deliberação 34, de 2017. Esse esquema de progressão trata-se de uma passagem de um patamar para outro imediatamente superior na mesma função. Essa progressão ocorre a cada dois anos de efetivo exercício e obtenção de resultado igual ou superior a 75%, em cada uma das duas avaliações de desempenho, consecutivas ou não. Essas avaliações têm como base a avaliação de competências (avaliação do superior imediato e autoavaliação), atualização profissional e os indicadores do Sistema de Avaliação Institucional (SAI), realizado com os alunos egressos. A progressão na carreira está diretamente ligada ao aumento do valor da hora aula do docente (SÃO PAULO, 2017b).

A professora Helena também refere enfrentar a burocracia em seu cotidiano de trabalho como coordenadora, porém, por outro lado aponta que poder contar com a ajuda dos pares foi de fundamental importância para ela.

> […] *como a gente é um grupo tão unido, tão homogêneo, e as decisões eram feitas muito junto, a gente não carrega muito esse peso. Lógico que tem essa parte burocrática de receber os* e-mails *do pessoal de São Paulo que manda alguma coisa pra gente, e a gente faz essa tramitação, mas eu acho que foi tranquilo, eu acho que é uma experiência bacana, que a gente também vê uma outra coisa, a gente fala que o professor tem uma parte por trás das salas de aula, o coordenador também tem essa questão burocrática de preencher, de fazer o calendário escolar, de fazer cronograma de estágio, então tem essas outras coisas que é um pouco mais burocrático, mas eu acho que foi tranquilo* (Professora Helena).

Para a professora Helena, a coordenação foi uma tarefa mais leve, pois foi dividida com os colegas de trabalho. Constantino e Poletine (2018) referem que as ações gestoras dos coordenadores de curso devem ter foco em mobilizar a equipe. Porém, nem sempre é fácil realizar uma gestão compartilhada com os pares, de maneira não hierarquizada, como a professora Helena refere fazer.

As professoras entrevistadas referem muitas vezes sobrecarga, um trabalho solitário e fortemente burocrático na coordenação dos cursos de enfermagem. Apesar do trabalho do coordenador de curso ser normalmente associado à burocracia ou ao simples atendimento de demandas cotidianas, o coordenador precisa participar ativamente do planejamento dos trabalhos pedagógicos coordenados por ele, além de um colaborador ativo no processo de ensino-aprendizagem e ajudar e incentivar os docentes constantemente a melhorarem suas práticas pedagógicas (CONSTANTINO; POLETINE, 2018).

Assim, faz-se possível compreender, por meio das falas das professoras, que a formação continuada por elas realizada e proposta pela escola tem o intuito de atender às questões mais racionais do trabalho docente, como maneiras mais práticas de encontrar o conteúdo para uma aula ou de organizar e apresentar a aula para determinado perfil de aluno.

No entanto, é preciso refletir sobre essa prática. Para Gatti (2003), os cursos de formação continuada são planejados de modo a oferecer conteúdo e informações pontuais não trabalhadas a fundo e estimular a racionalidade dos professores e espera-se que, dessa

maneira, a partir do domínio de novos conhecimentos, os professores mudem seus modos de agir. Gatti (2003, p. 192) ainda afirma que os

> conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos.

Dessa maneira, seria importante fortalecer os espaços de trocas e reflexões entre os professores para que suas demandas possam ser pensadas, refletidas criticamente para que então possam gerar mudanças em sua prática docente.

7.5 Fase de pôr-se em questão

De acordo com Huberman (2007), nessa fase os professores algumas vezes passam a sentir uma sensação de rotina ou até mesmo uma crise existencial em relação às suas carreiras. Em muitos casos acontece também de os professores fazerem um balanço de suas carreiras e aceitarem a hipótese, em alguns casos, de encarar a incerteza e a insegurança de um outro percurso. Segundo o autor, as condições do local de trabalho podem gerar uma influência no aparecimento ou não dessa fase no ciclo de vida profissional dos professores.

A professora Maria refere ter optado exclusivamente pela docência em determinado momento de sua vida e refere que, algumas vezes, é abordada pelos alunos, questionando se ela só "dá aulas ou trabalha também".

> […] *agora eu brinco que meus alunos falam assim: "professora, agora você não trabalha mais? Só dá aula?"* [risos]. *Eu falei: "é, gente, agora eu não trabalho mais, porque docência, né…". Mas, assim, o que é que eu vejo… relacionada à assistência, eu saía do hospital e parecia que assim… tudo o que eu fazia, nada estava bom, eu sentia que... assim, você corre atrás do prejuízo, né. A enfermeira está sempre… aí, não sei… remando contra a maré. Eu saía de lá muito exausta, era bem sacrificante. Não que a docência não seja. Mas eu tenho mais realizações, sabe… Eu acho que a docência é árdua, não é fácil. Na visão dos enfermeiros, né, que estão lá trabalhando na assistência, eles nos veem assim: "nossa, lá vem a professorazinha que não faz nada, dar aula é bom…". E é só vivendo mesmo. E são prazeres e desprazeres sempre. Mas eu me sinto mais*

realizada na docência hoje em dia, mais feliz, porque o ensino te suga bastante, mas eu estou sempre querendo, é… eu estou criando situações para eu melhorar, pra eu buscar o conhecimento. Então eu acho que não me deixa parada, sabe? O desgaste é tão grande, mas a gente tem fôlego. Eu acho que é isso (Professora Maria).

Para Kawakami (2008) é possível perceber por meio desse relato uma diminuição da importância da docência, depreciando a profissão. É uma concepção comum sobre o papel do professor enfermeiro e não faz parte da visão apenas dos alunos, uma vez que a professora também refere a mesma percepção das enfermeiras dos serviços de saúde em relação a ela enquanto docente, quando vai supervisionar estágio: "nossa, lá vem a professorazinha que não faz nada, dar aula é bom…". Para Oliveira (2016, p. 381),

> a hipótese de que a ausência do professor como sujeito na historiografia do trabalho, perpetuada pelo distanciamento da prática docente à própria ideia de trabalho, constitui um problema que dificulta uma percepção identitária crítica, bem como sua organização docente no bojo da luta trabalhista, isto é, a luta de classes.

Para além disso, a autora refere que a profissão docente está ligada ao imaginário de uma profissão de cunho missionário, romântico e vocacional, o que acaba distanciando-a ainda mais da ideia de trabalho e torna sua precarização ainda mais grave pois distancia o que é real do que é imaginário e favorece o adoecimento dos docentes.

Outras professoras refletem sobre alguns arrependimentos gerados durante os seus percursos profissionais, como iniciar o trabalho como enfermeira assistencial e depois partir para pós-graduação *stricto sensu* ou o arrependimento de ter feito o mestrado em uma fase da vida profissional complicada, gerando sofrimento, como pode-se observar nas falas a seguir.

Um dos grandes arrependimentos que eu tenho é de não ter ficado em Ribeirão, iniciado um trabalho em instituição, depois ter partido para mestrado… porque eu amo! Amo estudar, amo ler, amo pesquisar, entendeu? (Professora Olinda).

[…] *na minha época, quando eu fiz o mestrado foi tão sacrificante, mas tão sacrificante, por quê? Eu estava dando aula na* Etec, *trabalhando no hospital e tinha duas crianças pequenas. E o meu marido na época fazia mestrado também. Então foi uma coisa que eu peguei ojeriza. Tanto que eu nunca mais nem olhei para minha dissertação, não consigo nem olhar para ela. É uma coisa* [tema] *que eu gosto, mas eu fiz um vídeo de fototerapia e eu não consegui divulgar esse vídeo*

> *depois de dez anos, para você ter uma ideia. Então, assim, é uma coisa que não deu certo, não era o que eu queria, e aí eu vou te falar uma coisa: a* Etec*, ela preza muito pelo seu tempo de experiência para atuar no ensino, então o mestrado e o doutorado financeiramente não têm muita diferença em questão de valores* (Professora Fernanda).

Para Gonçalves (2009), o professor, ao longo do tempo, reavalia suas experiências na educação, suas atitudes e valores em relação ao ensino, aos alunos e à educação e por esse motivo reelabora suas perspectivas profissionais. Por esse motivo, em algum momento de sua vida profissional, as professoras Olinda e Fernanda reavaliaram seus percursos e consideraram que poderiam ter optado por seguir um caminho diferente do que traçaram, mas que provavelmente não era a melhor ou mais viável opção no início de sua carreira.

É possível observar que a professora Fernanda realizou o mestrado em um momento de vida em que estava sobrecarregada, conciliando área assistencial com a docência, com dois filhos pequenos e provavelmente sem uma rede de apoio, uma vez que refere que o marido também cursava o mestrado no mesmo período. Além disso, ela relata que observou um retorno muito pequeno da Etec em relação ao título uma vez que a instituição leva mais em consideração o tempo de experiência assistencial do que os títulos e os cursos de formação. O que vai ao encontro do descrito por Huberman (2007) nessa "fase de pôr-se em questão", onde os professores tendem a apresentar uma espécie de crise existencial diante da evolução da carreira. É uma fase que acontece geralmente quando os professores estão no meio da carreira e que também pode gerar um balanço da vida profissional.

Esse balanço da vida profissional muitas vezes leva os professores a pensar em pontos positivos e negativos de todo o seu percurso e, em alguns casos, considerar a hipótese de mudar de carreira. Isso pode ser motivado, por exemplo, por desencantos causados pelos fracassos de reformas estruturais ou experiências frustrantes. É o que se percebe nas falas das professoras Ofélia, Lúcia e Cláudia, a seguir.

> […] *às vezes a gente tem uma pressão muito forte do Centro Paula Souza, porque a gente tem que segurar a evasão* [de alunos]. *Só que tem coisas que não dependem da gente. E aí a gente não consegue. Então a gente acaba, de 40 formando 28... 27... E aí a gente tem aquela coisa de que o curso não vai abrir novamente... E aí tudo isso deixa o professor... Porque a gente sente muito nas nossas costas esse peso do sucesso escolar. E muitas vezes não depende do professor. Tudo o que depende do professor, a gente... a gente corre atrás. A gente*

> *segura muito aluno por problemas internos, alguma coisa interna. Mas tem problemas que a gente não consegue segurar esse aluno mesmo. E essa evasão é uma coisa que pesa bastante para o docente hoje em dia.* […] *A questão da evasão sendo tratada pelo Centro Paula Souza como alguma coisa muito... a gente se sente muito só de trabalhar para o sucesso escolar. Porque se o curso não abre são seus colegas que ficam sem o emprego, então essa previsão é muito ruim. É muito pesado para o dia a dia da gente* (Professora Ofélia).

> […] *não me vejo mesmo sem* [a docência]. *Se eu tivesse que escolher, optar entre uma e outra eu ficaria aqui na docência. É que acontece que a gente sempre tem concurso, e se a gente não tem ninguém para prestar ou se os alunos largam o curso, né... E no Centro Paula Souza a gente acaba tendo um pouco de receio, né, porque tem que abrir turma todo semestre, se não abrir turmas e perder aulas, você corre risco de pegar menos aulas e você tem que pedir ampliação para uma outra* Etec*, por exemplo, uma outra cidade. Então você acaba tendo algumas dificuldades, você fica com um pouco de receio, mas acho que é natural do ser humano, né, então as coisas são assim mesmo* (Professora Lúcia).

Por meio das falas das professoras Ofélia e Lúcia, é possível perceber que a evasão escolar é um tema que as aflige e que se sentem bastante pressionadas por esse fator, que pode interferir na rotina de seus empregos.

Favoreto (2016) realizou uma pesquisa sobre a evasão escolar em uma Etec e, ao questionar os gestores sobre os motivos da evasão escolar, três deles colocam o professor como responsável pela evasão escolar, dado que difere um pouco do encontrado no presente estudo. As professoras Lúcia e Ofélia são também coordenadoras dos cursos de enfermagem e referem pressão do Centro Paula Souza no que diz respeito à evasão: “a gente tem que segurar a evasão... só que tem coisa que não depende da gente”.

Para Favoreto (2016), a evasão escolar é um problema social de grande importância que preocupa gestores e professores e que não tem uma causa única, podendo ser motivada, por exemplo, por uma política educacional engessada, desestruturação familiar, a falta de condições básicas de vida como o desemprego, a desnutrição, uma estrutura escolar rígida, com professores desmotivados, mal remunerados e com condições inadequadas de trabalho e a própria relação professor-aluno. Ainda ressalta que a “evasão escolar já pode ser tratada como sendo um fenômeno de proporções continentais, sendo pauta de grandes reuniões governamentais, fruto de diversas pesquisas educacionais dentro e fora dos limites territoriais de nosso país*”* (FAVORETO, 2016, p. 60).

Uma vez que a evasão escolar é um problema social multicausal, não se pode responsabilizar apenas uma das partes pelo problema. É necessário dar ao professor condições para que, junto aos pares, compreenda sua prática e o cenário onde ela está inserida, para que então ele possa ter condições de mudá-la. E, para além disso, é necessário investigar e investir nas outras causas sociais que colaboram para a evasão, inclusive as políticas educacionais.

Por outro lado, a professora Cláudia percebe algumas mudanças que estão surgindo na educação, o formato das aulas, a relação da escola com os professores e dos alunos com a escola. Isso traz insegurança e medo de ter que voltar para a área assistencial e abandonar a docência.

> *Eu estou com muito medo dessas novas mudanças que estão havendo em relação à área da educação na enfermagem e eu acredito que transformações drásticas vão vir para nós e eu tenho muito medo de ter que voltar, deixar a docência, ter que voltar para um ambiente hospitalar e não ter mais a docência. Então… mas eu acredito que num futuro não tão distante, mais uns quatro ou cinco anos, eu acho que isso vai acontecer. Eu acho que alguns posicionamentos que a gente está vendo tá dando a direção de que só a docência não vai ser mais o suficiente para nós, né… Eu gosto muito da docência e se eu tivesse que optar eu optaria pela docência.* […] *o professor ele é fundamental e eu consigo ver a exclusão desse professor mediante a todas essas tecnologias que nós temos aí, ensino à distância ou* EaD*… Eu acho que o papel desse indivíduo, a presença deve resistir, e como vai ser porque com essa tecnologia a gente não sabe o que vem por aí, mas a gente até imagina o que possa acontecer, mas o professor é fundamental* (Professora Cláudia).

A professora demonstra, em sua fala, medo, insegurança em relação ao seu futuro na docência devido a possíveis mudanças que podem vir a acontecer em relação à organização dos cursos e teme ter que optar por seguir outro percurso em sua carreira.

De acordo com Veloso e Mill (2018), as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) têm influenciado diretamente a organização dos modos de trabalho contemporâneos. Ao mesmo tempo em que elas possibilitam algumas facilidades aos professores, como a flexibilidade de horários e locais de trabalho, elas também estão alicerçadas em algumas tendências atuais do mercado de trabalho que buscam flexibilizar os meios de produção, explorando os professores e a precarização do trabalho docente.

Em relação ao modelo de Educação à Distância, os autores acima citados acompanham as tendências atuais do mercado de trabalho e os docentes encontram-se, então, à mercê de um modelo capitalista, que visa um aumento da produção e dos

resultados sem se preocupar com a deterioração das relações trabalhistas. Assim, os docentes acabam sendo contratados temporariamente, quando o são, o que dilui ou extingue os direitos trabalhistas e causa insegurança, como trazido na fala da professora Cláudia (VELOSO; MILL, 2018).

Dessa maneira, é possível perceber que os professores passam por essa fase de pôr-se em questão analisando seus percursos profissionais até o momento e ponderando os pontos positivos e negativos. Eles demonstram arrependimentos por terem seguido determinado caminho ou por não terem mudado a trajetória no início da carreira, temor pelas mudanças que observam acontecer na educação, na configuração dos cursos e na organização do trabalho docente. Também sentem o peso por serem cobrados pelos índices de evasão escolar e se questionam sobre isso.

7.6 Serenidade e distanciamento afetivo

A fase de serenidade descrita por Huberman (2007) é encontrada após uma fase de questionamentos, como se pode observar na fase de pôr-se em questão. Segundo Huberman (2007), muitos também passam a lamentar a fase de ativismo. É possível perceber, por meio das falas, que as professoras passam a encarar com maior serenidade as situações vividas em sala de aula.

A professora Maria refere que aceitou a docência logo que a proposta lhe foi oferecida, por necessidade, sem pensar nas dificuldades, acreditava que era um trabalho simples, mas hoje consegue avaliar que não problematizava tudo o que acontecia durante as aulas. Refere que, com o passar do tempo, foi amadurecendo, ficando mais crítica e cobrando-se mais.

> […] *quando eu recebi a proposta eu não pensei duas vezes, eu não fiquei avaliando se ia ser bom ou se não ia, se eu gostava ou não. Eu precisava, sabe, era necessidade. E hoje eu vejo as dificuldades que tem, hoje eu consigo avaliar melhor. É um campo riquíssimo, em que a gente tem a opção de muita oportunidade, mas a gente também tem que correr atrás. A gente não pode ficar parado, a gente não pode ficar esperando as coisas acontecerem. Então é uma área em que me realizo, mas que também não é fácil não. A gente dá o sangue para estar onde está* (Professora Maria).

> *Então, no começo foi muito simples… muito fácil… Eu chegava lá, pegava meus alunos… Foi aula prática em campo de estágio dentro do hospital, no qual eu*

> *dava esse estágio… então foi acontecendo muito fácil, sabe? Mas parece que, assim, com o passar do tempo eu fui amadurecendo mais, me tornando mais crítica comigo mesma, me cobrando mais, me cobrando mais com os alunos, né… tanto tecnicamente quanto como pessoa… e foi um amadurecimento constante assim… no início foi fácil porque eu acho que eu ainda não estava pronta, não estava madura para passar todo esse… essa importância que tem na formação do profissional. Acho que eu ainda não tinha tanto essa noção.* […] *eu não problematizava… simplesmente: "ah, é simples dar aula". Só que não. Não é. Porque eu não tinha ainda essa noção, com esse afinco todo de falar: "nossa, eu preciso estudar mais, preciso fazer melhor"* (Professora Maria).

A professora Olinda também iniciou sua atuação na docência sem uma formação pedagógica, com a intenção de complementar a renda, sem muitas pretensões. Mas, refere que depois de dois ou três anos atuando como docente – a fase de entrada na carreira, de sobrevivência, como descrito por Huberman (2007) – com a experiência, com os cursos de formação pedagógica e após ver os alunos formados sente-se satisfeita com seu trabalho enquanto docente.

> *No início, a minha intenção era ganhar dinheiro. Com o passar dos anos, dois, três anos já lecionando, né, e acompanhando todas as exigências, porque o Centro Paula Souza exige várias coisas do curso técnico, inclusive aprimoramento, né, porque tem pontuação, eu vejo o meu perfil como uma professora que fez alguma diferença na vida de cada um que passou por mim, assim como pelos colegas, entendeu? Então eu vejo que um pouco de mim ficou. Ou o aprendizado, ou a forma de dar a aula, a didática, a forma de relacionar… E hoje eu vejo ex-alunos atuando, não só aqui, na região, e a postura pelo menos aprendeu, né… a ser profissional, a ter empatia, que eu gosto muito da empatia, do respeito e da humanização. Então eu vejo meu trajeto assim, que eu cumpri a minha função. E que eu pretendo manter esse meu perfil até aí, os últimos cinco anos que me faltam pra aposentar* (Professora Olinda).

A professora Lúcia refere ter passado por várias transformações durante sua atuação e sente-se mais tranquila, mais segura em sua atuação, pelos anos de experiência na docência, na prática clínica e que, apesar de ainda ter dúvidas, se sente mais confiante diante delas ou para procurar um colega para pedir ajuda. Para Huberman (2007, p. 44), nessa fase "os professores evocam uma 'grande serenidade' em situação de sala de aula (Consigo prever praticamente tudo o que vai acontecer-me e tenho respostas na manga)". É possível identificar semelhança com o texto do autor na fala da professora Lúcia, conforme vemos abaixo.

Eu acho que transformações acontecem, sempre para melhor. Então, por exemplo, se eu tinha aquela insegurança que eu te falei lá no começo que a gente tem, hoje não, se eu chegar lá na sala de aula, até pelos anos de experiência isso muda, né! Passaram-se aí vários anos da minha formação. Então a gente fica muito melhor num caso com experiências, a gente fica mais seguro para falar de determinados assuntos... Então eu acho que a experiência conta muito. Então hoje eu me sinto mais segura, mas não total, né, porque eu acho assim que aprendizado a gente está aprendendo todos os dias, não é porque eu fui enfermeira ou fui técnica e estou na área desde 2003, de técnica para cá, que a gente sabe tudo, né! Não! Eu tenho dúvida, você pode procurar um colega para perguntar alguma coisa já que ele é mais experiente naquilo. A gente aprende com os alunos também, a gente aprende muito com eles! Desde uma dúvida que ele te fala, você fala: "puts! Nunca pensei que ele fosse perguntar isso, né". Aí a gente vai em busca, a gente vai atrás. Então eu acho que é um aprendizado, uma troca professor-aluno é uma troca, né! (Professora Lúcia).

Para Chaquime (2014), a docência enquanto profissão tem uma característica muito importante – o fato de seu aprendizado não ser estanque. Ele é contínuo e durante o desenvolvimento da profissão, o professor reinterpreta, ressignifica e agrega outros saberes à sua formação inicial. A formação pedagógica permeia todo esse caminho de conhecimentos e descobertas.

É importante relembrar que as professoras entrevistadas iniciaram sua atuação na docência sem uma formação pedagógica. Assim, é possível perceber como a falta da formação pedagógica influencia no modo como elas lidam com suas experiências na docência no início da atuação e como, com a experiência de sua atuação e a formação pedagógica, elas reconstroem suas concepções a respeito da docência.

É possível perceber que elas ressignificaram essas experiências e que a docência se tornou uma profissão mais leve com o passar dos anos. Como trazido por Huberman (2007, p. 44), nessa fase "a sensação de serenidade e confiança aumentam. As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias".

Outro ponto trazido por algumas professoras é a respeito de suas relações com os alunos. Essa relação também é ressignificada com os anos de atuação na docência como se pode perceber nos relatos das professoras Olinda, Ofélia e Cláudia. Consideram que o início de suas atuações na docência é marcado pela rigidez na relação com os alunos, mas com o passar do tempo, referem que passaram a ouvir mais os alunos, a colocarem-se no lugar deles.

Hoje, de uns 15 anos para cá, eu vejo que o aluno ele tem as suas necessidades, ele tem os motivos pra falar porque é que chegou atrasado, porque é que a roupa está amarrotada… A maioria dos nossos alunos não é só da nossa cidade, é da

nossa região, vêm de moto, toma chuva, suja o sapato… então, não que eu fui relaxando, mas eu fui abrindo um leque pra ouvir o aluno, pra entender a sua real formação cultural… porque a maioria trabalha e a maioria quer estudar e… o envolvimento mesmo, o envolvimento do professor e aluno no caso da simpatia, da empatia e de ouvir um pouquinho. Porque eu não tinha isso. Pau pau, pedra pedra, entendeu? [...] *Os anos de convivência com os alunos* [me fizeram mudar] *e eu tenho certeza que depois que eu fui mãe e depois que eu acompanhei algumas dificuldades de alguns alunos com perdas, falecimento, acho que o coração amoleceu um pouquinho, né! A gente vai passando de uma idade, vão passando alguns anos, a gente vai aprendendo. E eu aprendo muito com os tombos. Com os meus e com os dos outros também. Então a gente vai modificando a forma de pensar. Não é tudo que tem que ser tão rígido, né! Algumas coisas a gente pode contornar a situação e ajudar* (Professora Olinda).

[...] *e outra coisa também é a aproximação com o aluno... eu era muito rígida! Hoje eu tento ver por que aquele aluno está dormindo, porque que ele está ausente... E a gente tem alunos assim, com vários problemas. Às vezes assim, ele tem vontade, eles são muito diferentes também. Eu aprendi bastante a tentar ter um olhar para toda a sala, principalmente praquele que não está conseguindo desenvolver, ele não tá... então não é só assim, aplicar uma progressão parcial, né, é sentar junto, é ver o que tá acontecendo, né, porque que ele não está conseguindo chegar lá, de que maneira ele conseguiria. Então, assim, a experiência traz pra gente esse olhar que eu não tinha no começo, sabe... não estudou, não estudou, fica de DP, entendeu, fica pro próximo ano... então nisso hoje em dia eu mudei bastante. A professora que começou lá em 1999 e a professora de hoje é outra, completamente diferente* [...] *agora que eu estou mais velha, mais experiente, que eu aprendi a ter essa preocupação maior com o aluno, essa maneira de não ficar lá na frente só com teoria, ir fazendo metodologias diferentes... E isso que eu aprendi agora que eu estou mais experiente, eu acho que eu deveria já ter começado há mais tempo, sabe... porque dá muito certo, é muito gostoso* (Professora Ofélia).

[…] *eu mudei muito por toda uma transformação que teve... eu falo que antes eu era... não era mais brava, eu era mais rígida. Hoje eu consegui entender um outro contexto do aluno, tá... Eu consigo me ver no papel de professor e não no papel de mãe deles, mas eu consigo entender alguns posicionamentos que o jeito de falar, se eu falar ao contrário eu consigo conquistar ele, já que estamos em outro perfil de aluno, eu consigo de repente levar eles ao conhecimento melhor, assumo as posições deles, aquele aluno mais disperso: "ah, vem cá, menino, senta aqui perto de mim!". Antes eu não entendia, eu achava que ele estava ali e tinha que ficar quieto e acabou. Hoje não. Hoje eu já entendo que os alunos já vêm com uma defasagem muito grande. Antes eu falava assim: "eu não entendo porque que é que esse aluno tá escrevendo errado fralda, escreveu um monte de vezes fralda errado", mas isso já vem dele e hoje eu entendi. Veio um erro lá do ensino médio, ele não se capacitou, qual era o perfil, qual a convivência desse aluno? Então hoje eu consigo entender algumas coisas, cobro ele dessa mudança, aponto*

para ele: "então vamos entender o que está acontecendo que você tá escrevendo errado? Olha, vamos ver no dicionário! Olha, vamos escrever! Não sabe essa palavrinha, escreve na caderneta". Hoje eu vi que eu me modifiquei, de acordo com o contexto em que eu estou. Então eu mudei (Professora Cláudia).

Para as professoras acima citadas, com o passar do tempo, enquanto elas vão ganhando confiança e experiência por meio da prática e da formação pedagógica, elas se abrem para uma troca, um diálogo com os alunos.

Para Gadotti (2001), embasado em Paulo Freire, o diálogo é uma relação horizontal permeado por amor, esperança, fé e confiança. O diálogo é um instrumento com muitos valores, entre eles o respeito ao aluno enquanto indivíduo e enquanto manifestação de uma prática social, instrumento que possibilita compreender as urgências e possibilidades dos alunos, a tolerância. É possível perceber isso na fala das professoras quando referem que começaram a tentar compreender o contexto social em que o aluno está inserido para então buscar meios para ajudá-lo, procuraram entender as razões para comportamentos que consideravam inadequados, a deixar de se colocarem como únicos protagonistas das aulas para dar voz aos alunos. E quando passam a assumir essa postura, passam a se aproximar mais dos alunos e percebem melhoras no processo ensino-aprendizagem.

Ainda, por meio das falas das professoras, é possível perceber que elas encontram uma certa fase de serenidade na prática docente. Passam a se preocupar menos com a carga de conteúdos que vão trabalhar nas aulas e encaram isso de maneira mais leve, com menos cobrança pessoal. Também estabelecem um relacionamento mais leve com os alunos, com mais compreensão, menos cobranças, menos rigidez. Porém, não é possível perceber um momento de distanciamento afetivo das professoras nesse ponto, ou lamentações dos investimentos feitos por elas durante o percurso.

7.7 Conservantismo e lamentações

De acordo com Huberman (2007) e com a fala de algumas das professoras entrevistadas, é possível identificar essa fase da carreira quando passam a queixarem-se da evolução dos alunos, da atitude com o ensino em relação às políticas educacionais, dos colegas mais jovens.

As professoras Maria e Olinda queixam-se da postura dos alunos, da imaturidade deles, dos motivos que os levam a realizar o curso, da falta de respeito.

Na docência há uma complexidade de alunos que […] *eu estou aqui para lapidar, né, o que o aluno me traz. Cada um tem sua experiência de vida, o seu contexto. Mas os valores, né... para cuidar. Às vezes a gente se depara com situações em que o aluno já chega para gente em condições em que ele precisa de cuidado. O aluno nem sempre está pronto para cuidar. Aí às vezes a gente vê que vai para o mercado de trabalho, ele é um pouco imaturo* […] *postura, dentro do estágio, distorções de conduta, sabe? Então o aluno chega para gente com um perfil bem difícil da gente trabalhar. É preocupante saber que você vai levar para o mercado de trabalho pessoas tão complexas e diferentes, que vão cuidar do próximo. Isso é desgastante. No campo de estágio, conduta de aluno, má índole. Eu fico muito angustiada* (Professora Maria).

[…] *hoje a gente vê alguns profissionais que se formam e no cuidar do paciente, dedicar no curso técnico, não é como era há um tempo atrás. Eu vejo meio que os alunos estão fazendo curso técnico pra… 50% da sala não por opção, porque deseja, porque ama a profissão, porque se identifica. Mas sim pelo dinheiro, porque é um curso que dá emprego* (Professora Olinda).

Hoje eu vejo uma clientela de alunos com uma bagagem cultural empobrecida, com muitos problemas familiares e aquele respeito para com o professor não é como era antes, né. Então hoje eu vejo o professor como mais um elemento que está sujeito a apanhar, sofrer vários tipos de traumas e que não tem retorno. Você é um professor, você ganha e pronto e acabou. Mas aquele respeito, aquele professor que tem conhecimento, que passa, não é visto da mesma forma pelos alunos atuais. Então eu sinto isso (Professora Olinda).

Observa-se pelas falas das professoras que suas relações com os alunos são permeadas por problemas de várias naturezas, entre eles problemas familiares e psicológicos, perfil do aluno e falta de respeito. São questões que interferem diretamente no trabalho do professor e no cotidiano em sala de aula e, assim, precisam ser trabalhadas por ele.

Para Charlot (2013), o professor não é mais um profissional que aplica regras predefinidas, mas um profissional que precisa resolver problemas e que tem certa autonomia para isso, porém passa a ser responsabilizado pelos resultados. Para conseguir resolver esses problemas, o professor precisa adaptar sua ação ao contexto, levando em conta as características da comunidade onde a escola está inserida e as características do aluno, criar parcerias, envolver o aluno na elaboração de projetos; porém isso tudo requer

uma mudança na cultura profissional e o professor que não foi preparado para isso sente-se perdido.

Dessa maneira, a partir do momento em que o professor conhece os alunos, suas motivações, a maneira como eles pensam e os fatores que influenciam esse processo, ele consegue gerenciar com mais segurança o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, em se tratando do perfil do aluno do curso técnico de nível médio, é importante compreender que a educação profissional, conhecida popularmente como uma educação voltada para o trabalho, é associada, muitas vezes, exclusivamente com a formação de mão de obra e equivocadamente destinada à parcela menos favorecida da sociedade (BRASIL, 1999).

Além disso, a área tem um histórico de poucos investimentos do governo e o fato de ser organizada de maneira segmentada dos outros níveis de educação, o que agrava os problemas. Porém, a educação profissional é extremamente importante e deve ser vista como uma estratégia para que a população possa ter acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade onde vive (BRASIL, 1999).

Assim, os professores precisam lidar com um perfil de alunos que muitas vezes apresenta certas particularidades, como descrito pelas professoras nas falas a seguir.

> […] *os pais acham que a educação tem que partir da escola, né, a partir do momento em que eu deixo meu filho na escola o professor é que tem que dar toda a educação. Nós demos uma palestra na semana passada sobre gravidez na adolescência para ensino médio, as meninas não sabem nem se cuidar, nem higienizar, que são coisas que os pais traziam isso muito… e hoje a gente vê que não, né. A maioria dos pais trabalham, os filhos ficam à mercê de avós ou ficam em casa sozinhos… então tem uma cultura, né, de que a família também é base junto com a escola, que se perdeu. Hoje se o professor chama a atenção do aluno, os pais vão lá, achar que o professor é que é errado, né* (Professora Olinda).

> […] *o nosso aluno está chegando para gente totalmente despreparado da parte de... saber quem ele é, de saber princípios básicos de cuidados com ele, a parte psíquica dos nossos alunos está muito ruim. Nós temos que acudir situações que não aconteciam há dez anos atrás quando eu era docente! Problemas de abandono mesmo. A família achar que é responsabilidade da escola... ah, está na escola, a escola resolve, porque lá eles ficam o dia todo. Vamos supor, eu tive situações quando tive que cuidar da parte de higiene, ajudar na parte de orientação sexual desse aluno... Eu fui além do meu papel de professor, eu tive que fazer papéis sociais que, por uma questão de outros fatores, eu estava já preparada. Porque que aí veio a questão do mestrado que era na minha área de educação sexual e eu soube direcionar de forma adequada, mas e aquele que não*

estava preparado, né? De repente uma questão de uma violência sexual... Nossa, mas a gente ter que enfrentar isso como educador, né? Como é que eu vou ajudar a menina frente a uma situação de violência sexual? (Professora Cláudia).

As professoras Cláudia e Olinda referem encontrar problemas em relação ao perfil do aluno, com a violência e com a postura da família em relação à escola. Queixam-se também da falta de preparo para lidar com essas situações.

Para Arendt (2016), na sociedade moderna, a autoridade vem perdendo suas características e espaço e a cultura muitas vezes é vista como um campo de ruínas, que a despeito de não tentar incutir autoridade, mal consegue despertar interesses. A importância dada às experiências de vida e dos saberes acumulados foi banalizada e deu lugar à hostilidade e à violência.

Em trabalho de Pereira e Zuin (2019) foi encontrado que, quase em unanimidade, os professores culpam os fatores acontecidos fora da escola pela violência escolar, como encontrado também nas falas das professoras entrevistadas neste estudo. Os professores entrevistados por Pereira e Zuin inclusive acreditam que a partir do momento em que o aluno é moldado por esses fatores externos à escola, eles, enquanto professores, nada podem fazer e acabam desconsiderando a capacidade de cada aluno de reagir aos contextos sociais onde está inserido.

Em suas falas, as professoras queixam-se do pouco envolvimento da família na comunidade escolar, inclusive acusando as famílias de, muitas vezes, abandonarem os alunos aos cuidados exclusivos da escola.

Pereira e Zuin (2019) também encontram nas falas dos professores que entrevistaram que os mesmos se sentem abandonados pelo sistema jurídico, educacional e pela família, instituições que antes davam suporte às decisões e práticas do docente. Os professores tendem a acreditar que a maioria dos problemas apresentados pelos alunos em sala de aula são resultado de uma desestruturação familiar. Porém, para os autores, a família também apresenta problemas que atingem a escola, como insegurança socioeconômica e cultural; e não têm condições de arcar sozinhas com toda a responsabilidade imposta pela sociedade, uma vez que os alunos também vão sofrer influência de muitos outros ambientes sociais.

As professoras Fernanda e Lúcia queixam-se do sistema do plano de carreira da Etec, que, segundo elas, não valoriza alguns investimentos feitos por elas, o que as fazem

sentir-se desmotivadas. Falam de toda a dedicação, todo o esforço empenhado e a sensação de pouco retorno por parte da instituição.

> […] *nós temos uma classificação pra escolha de aulas. E as professoras que estão na minha frente e na frente dessa professora que tem o doutorado, são professoras que não têm nem especialização, para você ter uma ideia. Elas têm o curso de licenciatura, mas duas delas já são aposentadas, ou seja, elas já têm um tempo de trabalho maior do que eu tenho, né, então o que eu consigo visualizar é que o tempo de trabalho na prática, porque não é tempo de trabalho lá, é tempo de trabalho na enfermagem que conta na minha área, tá, no curso técnico de enfermagem, então o que eu vejo, o que é mais valorizado é o tempo de atuação na enfermagem assistencial. Porque quando eu tenho três docentes acima de mim que nem mestrado tem e nem especialização, então a gente vê que essa parte de pós-graduação infelizmente a* Etec *não valoriza, né, porque se fosse desse jeito, se fosse pela valorização de certificação profissional eu com certeza escolheria na frente delas. Mas a minha pontuação nunca chega ao nível dessas três docentes que estão anteriormente a mim.* […], *tem uma professora que trabalha comigo, ela terminou o doutorado agora, quatro anos, tá com um bebezinho de um ano, estava grávida, um caos, e ela fazia em uma universidade pública. E sabe quanto ela vai ter de aumento do salário dela? Três reais! Risos* (Professora Fernanda).

A professora Fernanda refere que se sente desmotivada em face da política de plano de carreira da instituição que, ao invés de valorizar o esforço dos professores que realizam os cursos de formação pedagógica, acaba por dar maior valorização ao tempo de atuação na prática assistencial. Por esse motivo, ela refere que não se sente estimulada para continuar investindo em cursos de formação pedagógica como o doutorado, por exemplo.

Santos (2015) refere que os professores enfrentam cinco tipos de desvalorização, a saber, a desvalorização econômica, a desvalorização social, a desvalorização psicológica, a desvalorização da obsolescência e a desvalorização da desqualificação ou degenerescência.

Para o autor, a desvalorização econômica obriga o professor a ter jornadas duplas ou triplas para complementar a renda, favorece o adoecimento físico e psicológico, interfere na qualidade do trabalho que ele realiza e desqualifica a profissão.

Outro tipo de desvalorização apresentado por Santos (2015) refere-se à desvalorização social. A desvalorização social está ligada à desvalorização econômica. A valorização social de uma profissão é importante para a autoestima de quem trabalha na área, mas principalmente para o desenvolvimento e investimento na profissão e para a imagem que a sociedade faz dela.

A partir do momento que uma instituição de ensino valoriza mais o tempo de trabalho do docente na área clínica assistencial do que os cursos de formação pedagógica realizados por ele, percebe-se que "o saber-fazer" sobrepõe-se ao investimento na formação docente e, com isso, perpetua-se a ideia de que quem sabe fazer automaticamente sabe ensinar.

O terceiro tipo de desvalorização da docência apresentado por Santos (2015) refere-se à desvalorização psicológica ou autodesvalorização. A desvalorização psicológica é consequência da perda de identidade profissional. O professor perde o sentido e significado da profissão. Afinal, para que são necessários a formação pedagógica e o investimento na área se o tempo de atuação na clínica assistencial é mais valorizado?

O quarto tipo de desvalorização trazido pelo autor é a desvalorização da obsolescência. Acontece quando a profissão perde seu sentido com a evolução histórica. No caso da docência, ainda há mercado para ela, mas há uma baixa procura pela profissão, há um déficit de professores em várias áreas. Esse fato se deve às outras desvalorizações citadas acima.

Além disso há uma obsolescência em relação aos métodos e práticas da profissão, como trazido na fala da professora Cláudia.

> *Eu acho que o respeito pelo professor, o respeito pela docência se perdeu. E se misturou alguns papéis, estão havendo muitas transformações em relação a posicionamentos políticos, novas organizações, novas formas de se pensar e eu estou sentindo que a gente está perdendo nosso espaço. Eu estou perdendo o meu poder de transmitir um ensinamento. Então, assim, eu estou perdendo a minha voz, eu estou perdendo a minha posição de transmissão e eu sinto que em alguns momentos eu estou cumprindo formalidades e não é o que eu gostaria* (Professora Cláudia).

A quinta e última forma de desvalorização da docência trazida por Santos (2015) refere-se à desqualificação ou degenerescência que, segundo o autor, é o mais grave pois atinge a essência da profissão. "(Des)qualificar é tirar a qualidade, e qualidade é o que determina a natureza, o ser da coisa. Quando se tira o ser da coisa, promove-se a coisificação. Logo; desqualificar é um modo de tirar da profissão àquilo que a faz ser ela mesma" (SANTOS, 2015, p. 356).

Para o autor, é através do valor promovido pela prática docente que o professor é valorizado diante da sociedade. E é a qualidade dessa prática que lhe confere o valor.

Quando se deixa de investir em fatores que melhoram a qualidade dessa prática, ela passa a se descaracterizar e perde sua essência. É essa desvalorização que se vê descrita na fala das professoras acima.

A professora Lúcia queixa-se da política de contratação da instituição que seleciona docentes por tempo determinado e também se queixa da baixa remuneração, o que a leva ao acúmulo de empregos e a uma carga horária excessiva de trabalho para complementar a renda.

> […] *na questão da docência, na questão educação profissional, de repente a questão salarial que acaba mudando de um professor pra outro, até mesmo por conta de plano de carreira. Então tem vezes que a gente acaba se desmotivando um pouco porque a gente sabe que tem bastante diferença entre um professor e outro, existe a questão de concurso, a questão de processo seletivo que você vê que o professor entrou no processo seletivo, ele é ótimo, superbacana, e acaba dando dois anos e ele tem que sair. Então, assim, para alguns é uma carreira que acaba não tendo essa continuidade até por conta de mercado mesmo, né, a questão da gente parar com os concursos, ter menos concurso e mais processo seletivo, acaba se encerrando aí uma profissão que o professor tem potencial pra continuar e acaba tendo que parar, né. Mas não deixa de ser uma experiência e tudo mais. Ser professor, ser enfermeiro, lidar com doenças, lidar com muitas pessoas, são questões que sempre colocam a gente à prova, né. A questão de ter dois empregos, a gente não consegue ter um emprego só. Então a carga horária acaba sendo excessiva. Por exemplo, eu tô trabalhando, eu saí da minha casa 6h da manhã e segunda e terça-feira eu vou embora 22h da noite. Então, assim, às vezes você tá lá com as coisas que você deixou em casa, deixou filho em casa com outras pessoas. E você às vezes não está sendo muito valorizado pra ter um emprego só...* (Professora Lúcia).

Uma das modalidades de contratação de docentes da Etec é por prazo determinado, por meio de processo seletivo simplificado e não como concurso público, como o dos docentes por prazo indeterminado.

Vieira e Maciel (2011) referem que houve precarização das condições de trabalho com início na década de 1970, um marco que deu início a uma série de flexibilizações dos processos de produção que proporcionaram oportunidades para a criação de contratos de empregos temporários, inclusive de professores, em diferentes níveis de ensino. Esses tipos de contratos contribuem para a superexploração dos empregados. Para os autores, muitos docentes vêm exercendo a profissão por meio dos contratos por prazo determinado, geralmente por um ano e com possibilidade de prorrogação para mais um ano e com perda dos direitos trabalhistas como registro em carteira de trabalho, visto que ele se submete a um regime específico de contratação.

Esse tipo de contrato acaba por precarizar o trabalho docente, uma vez que o professor não consegue criar um vínculo efetivo com a instituição e com os alunos, a situação de trabalho é insegura, pois não é permanente e ele precisa muitas vezes se submeter ao acúmulo de empregos.

Por fim, a professora Olinda queixa-se dos colegas docentes. Refere que eles não se envolvem, não criam vínculos com os alunos, não se atualizam.

> *Hoje eu me sinto decepcionada.* […] *Pela formação que você vê em outras escolas e até na Etec, né… professores que às vezes estão ali por estar, dão a aula bem sucinto, leitura… os alunos não aprendem, não têm como conversar. E aí os alunos vão se formando meio que de qualquer jeito. E nessa área não dá para fazer de qualquer jeito, não dá para fazer mais ou menos. Tem que fazer sempre mais. Então eu ando cansada. Sinceramente, eu não vejo a hora de me formar* [aposentar], *porque eu, a gente tem que dar aula como se o aluno fosse cuidar amanhã de um ente familiar ou de nós mesmos entendeu? E algumas coisas deixam a desejar e a fala dos alunos me deixa muito entristecida. Porque com uns aprende, com outros não. Professor não se envolve, professor não vai atrás de dar bagagem, de dar a melhor bagagem para esse aluno sair depois na sua formação* (Professora Olinda).

Assim, como descrito por Huberman (2007), a professora Olinda queixa-se dos colegas, alegando que eles são menos envolvidos, menos empenhados.

Shiroma e Lima Filho (2011) entrevistaram, em um estudo, professores com contratação em tempo determinado e nos resultados encontraram que aqueles professores apresentaram um menor envolvimento com a instituição, uma vez que eles estavam sempre alertas com o fim do contrato e a necessidade de encontrar um novo emprego. Fato esse que também inibe o trabalho coletivo.

Observa-se que os docentes apresentam falas características dessa fase "conservantismo e lamentações": queixam-se dos alunos, dos problemas apresentados por eles, do pouco envolvimento da família com as atividades escolares e até mesmo de abandono do aluno, queixam-se da pouca formação para lidar com esses problemas, dos colegas também pouco envolvidos e percebe-se um distanciamento afetivo quando se referem à política de plano de carreira da instituição, quando dizem não ter intenção de continuar investindo na carreira ou na formação docente pela pouca valorização da instituição.

7.8 O desinvestimento

De acordo com Huberman (2007) e conforme observado nas falas das professoras entrevistadas, pode-se observar nessa fase uma interiorização que acontece no final da carreira pelo fato de a aposentadoria estar próxima para elas, isto é, procuram dedicar mais tempo a si mesmas. Ocorre um desinvestimento em relação à sua atuação profissional.

A professora Olinda parece contraditória, pois em alguns momentos diz que não pretende continuar investindo na carreira porque sua aposentadoria está próxima, no entanto, continua fazendo cursos e refere que ainda pretende cursar outra graduação na área da educação, comportamento esse que pode ser motivado pelo plano de carreira da Etec já mencionado anteriormente.

> *Sinceramente não* [faço mais planos para a carreira]. *A minha intenção é aposentar e continuar mais um pouco. Porque parar de uma vez, né… eu não gostaria… Mas planos eu não tenho não. Porque eu acho que eu até já passei da idade de fazer um mestrado.* [...] *Eu continuo estudando, porque eu acho que isso vai ser bom pra mim em primeiro lugar, pra minha formação, até na minha vida pessoal não só na profissional, né… E como às vezes eu dou estágio em creches, em instituições como a* Apae, *eu quero entender, eu quero entender mais aquilo ali, por isso é que eu estudo. E sempre também pensando em melhorar minha formação para trazer o melhor sempre. Mesmo no final aí, que faltam cinco anos da minha formação, não é porque eu estou prestes a me formar* [aposentar] *que tudo para, não faz mais sentido o ensino, entendeu? A gente tem que estar sempre aprendendo,* […] *agora estou fazendo formação pedagógica em pedagogia, estou querendo fazer uma pedagogia depois, mas tudo relacionado ao ensino mesmo* (Professora Olinda).

A professora Ofélia também não faz mais planos de continuar investindo na carreira. Ela já está aposentada e diz que começa a se preparar e preparar os colegas para afastar-se das atividades da docência e coordenação do curso em busca de uma melhor qualidade de vida.

> [...] *eu estou começando a me preparar para termi... para parar, né. Porque eu já estou há 25 anos, dois empregos, então eu já estou aposentada há dois anos... então eu já estou falando lá na escola que eu estou me preparando para começar a diminuir, né... minhas aulas... para eu me aposentar de fato. A gente vai ficando cansada... Então a gente precisar ir se preparando para uma qualidade de vida melhor mesmo, né. Precisa ir fazendo outras coisas. Parar um pouquinho de trabalhar, posso fazer alguma coisa voluntariada, não quero parar de tudo. Mas é um momento que a gente precisa ter um pouquinho de qualidade de vida. Então eu estou me preparando pra isso agora* (Professora Ofélia).

Já a professora Fernanda refere não pretender investir mais na docência por entender que está perto da aposentadoria e que não teria um retorno vantajoso da instituição a partir dos seus investimentos.

> *Não pretendo investir mais na docência* [risos]. *Vou te falar porque, bom, agora a gente nem sabe como é que vai ficar essa questão da aposentadoria, mas pelo meu tempo de trabalho, eu tenho quase vinte e dois anos trabalhando. Se eu fosse fazer o doutorado, seria pelo menos mais quatro, vamos colocar três, para eu fazer o quê? Tem mais dois anos aí, um ano para aposentar, e eu acho que na minha época, quando eu fiz o mestrado foi tão sacrificante* (Professora Fernanda).

Pode-se observar na fala da professora Olinda que, mesmo na iminência da aposentadoria, ela continua fazendo planos e não pretende parar de trabalhar imediatamente após se aposentar. Ela se contradiz em sua fala, pois, ao mesmo tempo em que diz não fazer mais planos de continuar investindo na carreira docente, diz que não quer parar de uma vez e que pensa em fazer graduação em pedagogia.

A professora Ofélia também continuou atuando após a aposentadoria, mas agora refere estar desinvestindo da carreira, preparando outras pessoas para assumir seu lugar e pensando em melhorar sua qualidade de vida. Krawulski et al. (2017, p. 56) referem que

> o trabalho possui elevado grau de centralidade na vida dos indivíduos, criando padrões de referência e influenciando diretamente na forma como eles se reconhecem e são reconhecidos. [...] mais do que suprir necessidades de sobrevivência física, também proporciona realização e possibilita *status* econômico e social.

E, talvez por esses motivos, a aposentadoria costuma ser um evento tão complexo. Além disso, Meira e Leite (2015) apontam que um dos fatores que pode explicar o reingresso ou a continuação na carreira após a aposentadoria refere-se à inatividade, que pode levar o indivíduo a sentir-se improdutivo. Isso pode fazer com que a pessoa, já aposentada, volte ou permaneça no mercado desempenhando a mesma função ou até mesmo exercer serviço voluntário, como foi trazido pela professora Ofélia em sua fala. Também pode ser que o indivíduo que esteja se aposentando seja o mantenedor da família e precise continuar trabalhando pela renda.

Segundo as autoras, essa fase do desinvestimento pode acontecer de maneira diferente com cada pessoa e vai depender do contexto, do local de trabalho e de como

essa fase foi planejada e vivenciada. Dessa maneira, foi possível perceber nos relatos das professoras Fernanda e Ofélia que elas passam pelo distanciamento afetivo da profissão cada uma a seu modo. Às vezes mais serenamente, com a intenção de continuar atuando como docente mesmo após a aposentadoria e até mesmo de realizar trabalho voluntário após desligar-se da escola.

De acordo com Cardoso (2017), no Brasil a fase do desinvestimento na docência tende a acontecer mais cedo devido às más condições de trabalho, à pouca remuneração, à jornada extenuante de trabalho para complementar a renda, fatores esses que fazem muitas vezes o professor desistir de investir na carreira.

Porém, esse fato não foi encontrado na atual pesquisa e, novamente, volta-se a supor que isso se deve à maior estabilidade proporcionada pelo salário, pelo cargo público e o plano de carreira oferecido pela instituição.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação profissional técnica de nível médio no Brasil é tradicionalmente marcada pela dualidade, sendo o ensino dirigido a parcelas menos favorecidas da população, com a intenção de que aprendessem um ofício e pudessem ser empregados como mão de obra nas indústrias do país, enquanto o ensino propedêutico era dirigido às classes dominantes, com vistas à sua formação intelectual. O sistema educacional brasileiro passou por várias reformas, mas essa dualidade nunca foi superada e a formação nesse nível continua predominantemente voltada ao mercado de trabalho e ao tecnicismo.

Na área da saúde/enfermagem não há muita diferença, uma vez que os programas destinados à formação de técnicos na área da saúde/enfermagem ainda mantêm características tecnicistas, com alguns esforços de mudanças, no entanto, sem promover efetivas mudanças nas condições de trabalho dessas pessoas.

Outra questão que merece destaque é sobre a formação dos docentes para a educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. As iniciativas são poucas, descontínuas e demonstram descaso quando não especificam a formação necessária para a atuação nessa área. As políticas que surgem de maneira emergencial acabam tornando-se permanentes e a formação docente para a atuação nesse nível continua sendo vista essencialmente como burocracia.

Ao se buscar compreender como é construída a carreira docente de professores da EPTNM em enfermagem, encontram-se algumas características em comum no perfil das professoras, ou seja, todas são mulheres, com estado civil casado para seis das participantes e uma apresenta união estável. Quanto ao número de filhos, todas têm pelo menos um filho e o número varia entre um e dois filhos. A idade das participantes variou entre 57 e 37 anos, sendo a média de 43,4 anos. Em relação à formação pedagógica para a docência, quatro delas cursaram licenciatura e as demais realizaram curso de formação docente oferecido pela Escola Técnica Estadual (Etec). As professoras que cursaram licenciatura realizaram o curso ou no último ano da graduação ou após a graduação, como uma especialização. Atuam na docência por um período de tempo que varia entre 12 e 25 anos, com média de 17,4 anos, o que leva a compreender que elas se estabilizaram na profissão e na instituição, talvez por sentirem maior segurança em relação ao tipo de contrato empregatício estabelecido com a instituição (concurso público). Apesar da estabilidade na área, seis delas trabalham em outros empregos concomitantes à docência.

O acúmulo de empregos acontece muitas vezes por um baixo salário pago aos docentes, o que os leva à necessidade de complementar a renda, fato esse que também dificulta o investimento e o estabelecimento de uma carreira na docência. Apenas uma das docentes entrevistadas dedica-se à profissão de maneira integral.

O ingresso na graduação em enfermagem foi influenciado por familiares, motivo muito presente na escolha profissional, ou pela identificação advinda da imagem de enfermeiros projetada por profissionais da área ou pela literatura; ou a ideia de maior chance de inserção no mercado de trabalho e de ser uma profissão voltada ao cuidar de pessoas. O início na carreira de enfermagem se deu pela surpresa de conseguirem emprego em áreas específicas, as quais não havia desejo de atuar, gerando insegurança e frustração, mas, mesmo assim, acabam identificando-se com a profissão, além das dificuldades encontradas no relacionamento com a equipe de saúde.

O ingresso na carreira docente foi permeado por sentimentos como insegurança, ansiedade, medo e rigidez. Destaca-se a oportunidade de emprego para complementar renda e muito raramente como escolha planejada, na lógica de que "quem sabe fazer, sabe ensinar".

Passada a fase de exploração e sobrevivência ocorre a adaptação à profissão e investimento em cursos de formação docente. Nessa fase percebe-se também uma mudança de postura em relação à atuação e ao relacionamento com os alunos.

No decorrer dos anos, alguns fatores influenciaram no percurso das docentes na profissão. Entre eles, a maternidade, seguido pela necessidade de, em determinado momento, precisar optar por um único emprego, sendo a opção em algumas situações a dedicação integral à docência.

Também é possível perceber que, ao longo de suas trajetórias, as professoras vão mudando a maneira como veem a profissão docente – no início era uma profissão idealizada e essa idealização vai dando lugar à visão de uma profissão que exige grande dedicação, é permeada por vários problemas sociais e políticos, mas que se mostra muito prazerosa como relatado pelas professoras.

Suas preocupações passam a ser outras – o foco não está mais em si mesmas, na maneira como trabalham com o conteúdo ou na maneira como os alunos ou os pares veem suas atuações, como acontecia no início da carreira. O foco passa a ser nos problemas pessoais dos alunos e na busca por maneiras de tentar ajudá-los, em objetivos pessoais dentro da profissão – almejar outro cargo dentro da instituição, como a coordenação, realizar outros cursos, como mestrado, doutorado ou uma nova graduação. Além de

enfrentar muitos desafios, como a desvalorização da profissão diante da sociedade, medo de mudanças na estrutura organizacional da profissão (aproximação das práticas de educação à distância, por exemplo) e mudanças políticas dentro da instituição.

As preocupações com os problemas pessoais dos alunos, com o comportamento de professores mais novos que agem de maneira diferente à que estão acostumados, a insatisfação com a visibilidade da profissão e com as políticas da instituição, levam as professoras a um desgaste que motiva, inclusive, algumas delas a não continuarem investindo na profissão, porém elas não chegam a pensar em mudança de profissão por conta desses problemas, mas vivem sob tensões. Algumas docentes já próximas à aposentadoria ou já aposentadas começam a desinvestir da carreira também, não fazem mais planos relacionados à profissão, mas têm planos pessoais como dedicar-se mais a *hobbies*, descansar, diminuir o ritmo de trabalho.

A instituição onde trabalham incentiva a constante atualização dos docentes por meio de cursos. Porém, ao ouvi-las pode-se perceber que os cursos abordam a formação de maneira pontual, com o intuito de atender às questões mais racionais do trabalho docente, como maneiras mais práticas de encontrar o conteúdo para uma aula ou de organizar e apresentar a aula para determinado perfil de aluno. O que vem ao encontro da atual política educacional regida pelo modelo econômico neoliberal em que os cursos oferecidos, em sua maioria, devem ser emergenciais, rápidos, com menor custo possível, com visão ao treinamento para exercer a profissão e atender a legislação vigente.

Porém, entende-se ser necessário que os docentes consigam refletir sobre suas práticas em sala de aula para que as transformem e não apenas cumpram determinações da instituição sem questionamentos; que efetivamente tenham a preocupação com a formação do cidadão, não com uma visão tecnicista, mas uma formação que possibilite a articulação de saberes e reflexão crítica sobre sua formação e a profissão.

Dessa maneira compreende-se que é de grande importância para o desenvolvimento da prática pedagógica das docentes que a instituição invista em cursos de formação docente por meio do plano de carreira, o que estimula o interesse pelos cursos, no entanto, entende-se, também, que se faz necessário repensar a maneira como os cursos são organizados pela instituição, de modo que os docentes possam realmente ser parte ativa da mudança do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, é possível considerar que analisar a carreira das docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem nas Etecs permitiu compreender

melhor a profissão inserida no atual contexto político, os seus desdobramentos, a imagem que a sociedade constrói a seu respeito, sua visibilidade e suas características.

Compreende-se que a realidade apresentada nas Etecs em relação ao salário e tipo de contrato não representa a realidade da maioria dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, no Brasil, onde os professores não têm nenhum tipo de contrato com as escolas – que são, em sua grande maioria, particulares – e esses professores são pagos por hora aula, o que contribui para que a docência na educação profissional técnica de nível médio, na maior parte das escolas do país, seja encarada como um "bico" e não como profissão principal ou de escolha. Cabe destacar que seria interessante também investigar a carreira docente na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem em escolas com realidades distintas. Além disso, entende-se, aqui, que são necessários investimentos em políticas públicas que possam garantir a qualidade da educação profissional técnica de nível médio, que aconteça de maneira articulada com o ensino médio, menos pontual e tecnicista, além de investir em políticas públicas e legislações mais efetivas que estabeleçam uma formação docente de qualidade para esse nível de ensino.

Referências

ALMEIDA, F. H.; MELO-SILVA, L. L. Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. **Psico-USF**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 75-85, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712011000100009&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 20 nov. 2020.

AMARAL, M. R. T. C. **A docência no ensino técnico de enfermagem**: concepções, experiências e desafios. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/24318/Tese-11225.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 nov. 2020.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Contra a descaracterização da Formação de professores**- Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015. 09 de 0utubro de 2019. Disponível em: https://anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da Acesso em 30 nov. 2020.

ÁVILA, L. I. *et al*. Implicações da visibilidade da enfermagem no exercício profissional. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 102- 109, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rgenf/v34n3/a13v34n3.pdf . Acesso em: 20 nov. 2020.

BARRON TORREZ, M. N. F. B. **Políticas de formação docente para a educação profissional técnica na área da saúde na perspectiva da reforma sanitária**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/319175. Acesso em: 22 nov. 2020.

BASSINELO, G. A. H.; BAGNATO, M. H. S. Projeto Larga Escala: uma análise a partir da bibliografia existente. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 194-200, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ean/v13n1/v13n1a27.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.

BASTOS, J. C. Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino público: um olhar sobre suas trajetórias. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 31-43, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000200004. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRAGA, M. J. G. Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 13, n. 25, p. 98-117, 2013. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/4962/4167. Acesso em: 21 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº 2.208/ 97.** Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da educação, 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso: 14 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n° 02/97**. 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 de nível médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 23 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho nacional de Saúde, 2012. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf. Acesso em: 18 mar. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF, 1971a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 8 de nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 9 de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 16, de 05 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: Minitério da Educação, 1999. Disponível em: http://www.desenvolvimentocurricular.ueg.br/conteudo/6108_diretrizes_curriculares__educacao_basica Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971**. Normas para a organização curricular do Esquema I e do Esquema II. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1971b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)**. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pronatec. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n° 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. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.189, de 18 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação do Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (PROFAPS). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009b. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt3189_18_12_2009.html. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n º 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n º 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 8 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 9 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/ CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília- DF, 11 de março de 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 30 nov. 2020.

BRAZ, M. C. D. L.; CARVALHO, M. R. F. Trabalho docente: do objeto dado ao encontrado. Representações sociais (RS) de docência por licenciados em física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 1., 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Champagnat, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4219_3470.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019. Acesso em: 22 nov. 2020.

CARDOSO, S. Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: EDUCERE, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528_13853.pdf . Acesso em 22 nov. 2020.

CARVALHO, A. C. Associação Brasileira de enfermagem- 1926/1976: documentário. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 55, n. 3, p. 249- 263, maio/jun. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reben/v55n3/v55n3a03.pdf . Acesso em: 17 nov. 2020.

CASTRO, M. A. D. R.; COSTA, C. B. C.; BARBOSA, S. C. Diálogos com a história da educação profissional no Brasil: permanências e contradições. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 12, n. 1, p. 291-303, abr. 2020. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/34909/21842. Acesso em: 9 nov. 2020.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155-187.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 273-289, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n246/2176-6681-rbeped-97-246-00273.pdf . Acesso em: 21 nov. 2020.

CHANLAT, J. F. Quais carreiras e para qual sociedade? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 67-75, 1995. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/viewFile/38319/37035. Acesso em: 21 fev. 2015.

CHAQUIME, L. P. **A prática pedagógica na educação à distância transformando a docência**: uma análise sobre saberes e desenvolvimento profissional de tutores virtuais. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2733/6219.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 22 nov. 2020.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Perdizes: Cortez, 2013.

COLENCI, R.; BERTI, H. W. Formação profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de egressos de graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 158-166, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v46n1/v46n1a22.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Nota técnica do Cofen esclarece a questão do voluntariado**. Ementa: apresenta a posição do COFEN acerca do trabalho voluntário exercido por profissional de Enfermagem à guisa de adquirir experiência. Brasília, DF, 15 out. 2014. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/nota-tecnica-do-cofen-esclarece-questao-do-voluntariado_29766.html. Acesso em: 21 nov. 2020.

CONSTANTINO, P.; POLETINE, M. Coordenadores de curso no ensino técnico: relato de pesquisa-ação voltada à gestão da educação profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 44-58, 2018. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8394. Acesso em: 21 nov. 2020.

CORDEIRO, M. H. T. *et al*. O significado do curso de licenciatura para enfermeiros egressos da Universidade Federal de Pernambuco. **Atas CIAIQ2015**, Bustelo, v. 1, p. 590-593, 2015. Trabalho apresentado no 4º Congresso Ibero-americano de Investigação Qualitativa em Saúde, 2015, [Aracaju]. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/133/129. Acesso em: 21 nov. 2020.

CORRAL-MULATO, S.; BUENO, S. M. V.; FRANCO, D. M. Docência em enfermagem: insatisfações e indicadores desfavoráveis. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 23, n. 6, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002010000600009. Acesso em: 17 mar. 2014.

CORRÊA, A. K. Formação em desenvolvimento da docência universitária na área da saúde: experiencia de coordenação de um projeto de apoio à pesquisa e ao ensino na saúde. *In*: Convención Internacional de Salud, Cuba “Salud 2015”, Havana. **Anais** [...]. Havana: 2015. Disponível em: http://actasdecongreso.sld.cu/index.php?P=FullRecord&ID=699&ReturnText=Search+Results&ReturnTo=index.php%3FP%3DAdvancedSearch%26Q%3DY%26F80%3D%253DeCIMED%26RP%3D5%26SF%3D14%26SD%3D1%26SR%3D1950 Acesso: 14 dez. 2020

CORRÊA, A. K.; SORDI, M. R. L. De onde vêm e para onde vão as licenciaturas em enfermagem: implicações com a formação do trabalhador técnico de nível médio no

contexto do SUS. *In*: CORRÊA, A. K; SOUZA, M. C. B. M. (org.). **Formação de professores em debate**: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem. Curitiba: CRV, 2016.

CORRÊA, A. K.; SORDI, M. R. L. Educação profissional técnica de nível médio no Sistema Único de Saúde e a política de formação de professores. **Revista Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. e2100016, 2018.

CORRÊA, A. K; SOUZA, M. C. B. M. (org.). **Formação de professores em debate**: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem. Curitiba: CRV, 2016.

CORRÊA, A. K.; SOUZA, M. C. B. M.; CLAPIS, M. J. Formação de professores para educação profissional em enfermagem: reflexões a partir de um curso de bacharelado e licenciatura. *In*: CORREA, A. K.; SOUZA, M. C. B. M. (org.). **Formação de professores em debate**: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem. Curitiba: CRV, 2016. p. 157- 172.

COSTA, M. O.; SILVA, L. A. Educação e democracia: base nacional comum curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. e240047, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100302. Acesso em: 9 nov. 2020.

CUNHA, L. A. **O ensino dos ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2005.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, 2009. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3664. Acesso em: 21 nov. 2020.

DAY, C. **Developing teachers**: the challenges of lifelong learning. Londres: Falmer, 1999. (Educational change and development series).

DIAS, A. O.; GUARIENTE, M. H. D. M.; BELEI, R. A. O enfermeiro recém graduado e o primeiro emprego. Percepções da formação na graduação e na atuação profissional. **Arquivos de Ciências da Saúde da Unipar**, Umuarama, v. 18, n. 1, p. 19-24, 2004. Disponível em: https://www.revistas.unipar.br/index.php/saude/article/view/237. Acesso em: 21 nov. 2020.

DOURADO, L. F. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, n. e0224639, 2019a. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100203. Acesso em: 22 nov. 2020.

DOURADO, L. F. **Entrevista sobre as propostas de alterações nas Diretrizes 02/2015 para Formação de Professores.** ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). 15 de outubro de 2019b. Disponível em:

https://anped.org.br/news/entrevista-com-luiz-dourado-ufg-sobre-propostas-de-alteracoes-nas-diretrizes-022015-para Acesso: 15 dez. 2020.
EBISUI, C. T. N. **A identidade profissional do enfermeiro professor do ensino técnico de enfermagem**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação em Saúde e Formação de Recursos Humanos) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-31052005-163355/publico/EBISUI_CTN.pdf . Acesso em 20 nov. 2020.

ESQUINSANI, R. S. S.; CRUZ SOBRINHO, S. O retrocesso da reforma do ensino médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos Institutos Federais - IFs. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 151-168, 2020. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/61630. Acesso em: 17 nov. 2020.

FAVORETO, J. F. **A evasão escolar na educação profissional**: uma análise junto à comunidade escolar da ETEC de Nova Odessa - SP. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Nova Odessa, 2016. Disponível em: https://unisal.br/wp-content/uploads/2017/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Jo%C3%A3o-Francisco-Favoreto.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

FERNANDES, N. L. F. R. Formação de professores da educação profissional: um estudo sobre a constituição da docência dos professores do PROEJA do IFCE. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10552_5381.pdf . Acesso em: 22 nov. 2020.

FERRY, G. Huberman (Michaël) et al- La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 95, p. 146- 148, 1991. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_95_1_2486_t1_0146_0000_2. Acesso em: 18 nov. 2020.

FONSECA, L. F.; SILVA, M. J. P. Desafiando a imagem milenar da enfermagem perante adolescentes pela internet: impacto sobre suas representações sociais. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 11, p. 54- 62, 2012. Supl. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/17052/pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, 2014. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/9620. Acesso em: 22 nov. 2020.

FROZONI, R. C.; SOUZA, M. C. B. M. Educação profissional técnica de nível médio em enfermagem: perfil sócio econômico dos professores de um município do estado de São Paulo. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 1680-1693, mar. 2013. Edição especial. Disponível em:

https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/212/201. Acesso em: 7 de nov. 2020.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. S. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. Revista Formação docente, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 85- 97, 2011. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/48 Acesso: 14 dez. 2020.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. v. 2.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11- 49, 2010. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17. Acesso em: 21 nov. 2020.

GATTI, B. Formação continuada e professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191- 204, jul. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf/. Acesso em: 18 mar. 2014.

GEOVANINI, T.; MOREIRA, A.; DORNELLES, S.; MACHADO, W. C. A. **História da enfermagem**: versões e interpretações. 4. ed. Rio de Janeiro: Thieme Revinter, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente - fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo**: revista de ciências da educação, Lisboa, n. 8, p. 23- 36, jan./abr. 2009. Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf. Acesso em: 21 fev. 2015.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

GROSSMAN, P.; VALENCIA, C. T. S. **District policy and beginning teachers**: where the Twain shall meet: a research report. Washington, DC: Center for the Study of Teaching and Policy, 2001. Disponível em: https://www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/DistrictPolicy-PGSV-06-2001.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar. O ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HUBERMAN, M.; THOMPSON, C. L.; WEILAND, S. Perspectives on the teaching carrer. *In*: BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. (org.). **International**

handbook of teachers and teaching. Dordrecht: Springer Science + Business Media, 1997.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto editora, 2007.

KAGAN, D. M. Professional growth among preservice and beginning teachers. **Review of Educational Research**, Ithaka, v. 62, n. 2, p. 129- 169, 1992. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1170578?read-now=1&seq=14#page_scan_tab_contents. Acesso em: 21 nov. 2020.

KAWAKAMI, V. F. E. O professor na sociedade: um estudo de representações sociais. Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 70 f. 2008. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br Acesso: 14 dez. 2020.

KRAWULSKI, E. *et al*. Docência voluntária na aposentadoria: transição entre o trabalho e o não trabalho. **Psicologia**: teoria e prática, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 55-66, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872017000100004&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 22 nov. 2020.

LESSA, A. B. S. L.; ARAÚJO, C. N. V. A enfermagem brasileira: reflexão sobre sua atuação política. **Reme -** revista mineira de enfermagem, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 474- 480, 2013. Disponível em: http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/664. Acesso em: 20 nov. 2020.

LIMA, J. C. F. **Política de saúde e formação profissional dos trabalhadores técnicos de enfermagem**. 2010. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=196045. Acesso em: 17 nov. 2020.

LIMA, M. A. B. **Educação profissional em enfermagem**: prazer e sofrimento no trabalho docente. Dissertação (Mestrado) - Escola de enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-01022016-160836/pt-br.php. Acesso em: 23 set. 2017.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012. Acesso em: 21 nov. 2020.

LIMA, R. S.; SILVA, M. A. I.; ANDRADE, L. S.; GÓES, F. S. N.; MELLO, M. A.; GONÇALVES, M. F. C. A construção da identidade profissional em estudantes de enfermagem: pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-cultural. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 28, p. e3284, jun. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692020000100341&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 18 nov. 2020

LOPES NETO, D. *et al*. Aderência dos cursos de graduação em enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 60, n. 6, p. 627-634, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reben/v60n6/02.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2634. Acesso em: 21 nov. 2020.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional Tecnológic**a, Natal, 2008. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862/1003. Acesso em: 18 nov. 2020.

MACHADO, L. R. S. Formação docente para a educação profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 200- 216, 2019. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13061. Acesso em: 18 nov. 2020.

MACHADO, M. H. (coord.). **Perfil da enfermagem no Brasil**: relatório final. Rio de Janeiro: FIOCRUZ: COFEN, 2017. v. 1. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/perfilenfermagem/pdfs/relatoriofinal.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

MALDANER, J. J. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 13, p. 182-195, 2017. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811. Acesso em: 21 nov. 2020.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. 317 p.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2796/DissALSM.pdf?sequence=1. Acesso em: 21 nov. 2020.

MATOS, N. S. D.; BARROCO, S. M. S. Entrevista com Dermeval Saviani. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.19, n. 3, p. 613-620, dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300613.

Acesso em: 8 nov. 2020.

MAURO, M. Y. C. *et al.* Condições de trabalho da enfermagem nas enfermarias de um hospital universitário. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 13-18, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ean/v14n2/05.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

MEDEIROS NETA, O. M. *et al*. A educação profissional nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação: pontos e contrapontos. **Holos**, Natal, v. 4, p. 172- 189, 2018. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6982/pdf. Acesso em: 8 nov. 2020.

MEIRA, V. R. A.; LEITE, Y. U. F. O que leva professores aposentados retornarem à docência? **Nuances**: estudos sobre a educação, Presidente Prudente, v. 26, p. 219- 233, 2015. Número especial. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2821 Acesso em: 22 nov. 2020.

MELO, V.; CAVALCANTE, M. S. A. O. "Torne-se professor e aumente a sua renda": o discurso de negação da docência como profissão. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 42, p. 146-166, 2019. Disponível em: https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7777. Acesso em: 22 nov. 2020.

MEREGHI, M. A. B. *et al.* Ser docente de enfermagem, mulher e mãe: desvelando a vivência sob a luz da fenomenologia social. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 1, 8 telas, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n1/pt_22. Acesso em: 19 nov. 2020.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MIRANDA, P. V.; PEREIRA, A. R. Contextos históricos e políticos da educação profissional brasileira nos últimos 30 anos. **Revista Cocar**, Belém, v. 12, n. 24, p. 171-192, 2018. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1908. Acesso em: 6 nov. 2019.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora da UNESP, 2013. p. 23-54.

MOREIRA, F.; FERREIRA, E. Teoria, prática e relação na formação inicial na enfermagem e na docência. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 41, p. 127-148, 2014. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78172/2/99642.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020

MOURA, D. H. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul./set. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/12.pdf. Acesso em: 9 nov. 2020.

NASCIMENTO, S. M. N.; SILVA, J. M. N. A reforma do ensino médio (Lei 13415/2017) e suas implicações para educação profissional. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 4.; COLÓQUIO INTERNACIONAL, 1. A produção de conhecimento em educação profissional, 2017, Natal. **Anais** [...]. Natal: IFRN, 2017. Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A4.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

NOGUEIRA, S. M. S.; VIEIRA, J. A. O ensino médio integrado à educação profissional, o currículo e a formação de professores: perspectivas. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 28, p. 341- 358, 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3125. Acesso em: 22 nov. 2020.

NOGUEIRA, V. O. Competências do enfermeiro coordenador de cursos de graduação em enfermagem: um estudo paulista. 2015. Tese (Doutorado em Ciências) - Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/47412. Acesso em: 21 nov. 2020.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155-187.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Lisboa, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf . Acesso em: 22 nov. 2020.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, 2017. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/128194/125112. Acesso em: 22 nov. 2020.

OGO, M. Y.; LABURÚ, C. E. A permanência na carreira do professor de ciências: uma leitura baseada em Charlot. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 101-118, maio/ ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/epec/v13n2/1983-2117-epec-13-02-00101.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBPAE**, Brasília, DF, v. 27, n. 1, p. 25-38, 2011. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19917/11557. Acesso em: 22 nov. 2020.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista**. **O Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, J. S. A. *et al*. Tendências do mercado de trabalho de enfermeiro/as na visão de gestores. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 71, n. 1, p. 160-167, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reben/v71n1/pt_0034-7167-reben-71-01-0148.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

OLIVEIRA, M. E. “Professor, você trabalha ou só dá aula?”: o fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 381- 382, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8647617. Acesso em: 22 nov. 2020.

OLIVEIRA, R. A divisão de tarefas na educação profissional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 185-203, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 nov. 2020.

OLIVEIRA, V. A. C.; GAZZINELLI, M. F.; OLIVEIRA, P. P. Articulação teórico-prática em um currículo de um curso de enfermagem. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 1-8, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ean/v24n3/1414-8145-ean-24-3-e20190301.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, Natal, v. 2, p. 193-205, 2012. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913/542. Acesso em: 21 nov. 2020.

PEREIRA, A. I. B.; ZUIN, A. A. S. Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalhos pedagógicos. **Educação em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000400331. Acesso em: 22 nov. 2020.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERES, M. A. A.; BARREIRA, I. A. Significado dos uniformes de enfermeira nos primórdios da enfermagem moderna. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 25-38, 2003. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1277/127717968004.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

PICCIAFUOCO, P. R. F. *et al*. **Curso de formação docente**: trabalhos de conclusão de curso-TCC selecionados. São Paulo: FUNDAP, 2011.

PINHO, L. A.; LEITE, T. C. M.; DAÓLIO, E.; SILVA. E. M. Analisando criticamente a formação de auxiliares e técnicas de enfermagem no Brasil. **Repen**, São Paulo, v. 29, n. 1/3, p. 117-126, 2018. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-970774. Acesso em: 17 nov. 2020.

PRONKO, M.; CORBO, A.; STAUFFER, A.; LIMA, J. C.; REIS, R. **A formação de trabalhadores técnicos em saúde no Brasil e no Mercosul**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2011. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l168.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. 121 p. (Formação pedagógica, v. 5). Disponível em: https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf. Acesso em: 8 nov. 2020.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaços para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 nov. 2020.

RESENDE, J. A. C. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o neoliberalismo e o ensino profissionalizante no Brasil, a partir da década de 1990**. 2020. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2020. Disponível em: http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29893/4/LeiDiretrizesBases.pdf. Acesso em: 8 nov. 2020.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf/. Acesso em: 21 nov. 2020.

ROUSSEFF, D. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante a cerimônia de lançamento do Programa Nacional de Acesso ao ensino Técnico e ao Emprego**. Brasília, DF, 28 abr. 2011. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-lancamento-do-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-ao-emprego. Acesso em: 18 nov. 2020.

SÁ, M. A. A. S.; SOUZA, D. M. R. Envelhecimento ou desenvolvimento profissional? Apontamentos para uma discussão sobre trajetórias docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 267-280, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9442. Acesso em: 22 nov. 2020.

SANT'ANNA, S. R. *et al*. A influência das políticas de educação e saúde nos currículos dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 415-431, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/05.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

SANTOS, W. A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 349- 358, 2015. Disponível em:

http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/9764. Acesso em: 22 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEETEPS nº 003, de 18 de julho de 2013. Aprova o regimento comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, São Paulo, p. 91, 28 ago. 2013. Disponível em: http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/regimento-comum/regimento-comum-2013.pdf Acesso em: 14 dez 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Estrutura e funcionamento dos cursos supletivos de qualificação profissional na área de enfermagem**: normas para curso de auxiliar de enfermagem. São Paulo: Secretaria da Educação, 1979.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. Centro Paula Souza. **Perfil dos cursos ETECS e FATECS. Mercado de trabalho. Onde estudar**. São Paulo, 2017a. Disponível em: http://www.portal.cps.sp.gov.br/publicacoes/perfis-de-cursos-etecs-fatecs/2017/2017-perfil-cursos-cps.pdf
Acesso em: 14 dez. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. **Deliberação CEETEPS nº 34, de 27 de março de 2017**. Regulamenta a evolução funcional- progressão dos empregados públicos e servidores estatutários do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza- prevista nos artigos 14 e 16 da Lei Complementar 1.240 de 22. 04. 2014 e dá outras providências correlatas. São Paulo, 2017. Disponível em: https://evolucaofuncional.cps.sp.gov.br/documentos.aspx . Acesso em: 21 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Manual de integração. Empregado público. Docente- ETEc. São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.portal.cps.sp.gov.br/crh/manuais/2016_manual_de_integracao_empregado_publico_docente_etec.pdf Acesso: 14 dez. 2020

SCHÖN, D. A. Preparando os profissionais para as demandas da prática. *In*: SCHÖN, D. A. (org.). **Educando o professional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a06.pdf. Acesso em: 6 nov. 2019.

SGARBI, A. K. G. *et al*. Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 254-273, 2018. Disponível em: https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/423. Acesso em: 20 nov. 2020.

SGUISSARDI, V. O produtivismo acadêmico: sequestro de tempo livre e ócio criativo do professor-pesquisador. *In*: CONGRESO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, 2013,

Buenos Aires. 2013a. Painel. Disponível em: http://docslide.com.br/documents/vs-o-produtivismo-academico-e-o-sequestro-do-tempopdf.html. Acesso em: 6 nov. 2019.

SGUISSARDI, V. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 34, n. 124, p. 943-960, 2013b. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/15.pdf. Acesso em: 6 nov. 2019.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a07v32n116.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

SIGAUD, C. H. S. *et al.* Motivos de estudantes de enfermagem para a escolha da carreira. **Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermeria**, Madri, v. 6, n. 4, p. 18-24, 2016. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bde-29813. Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, D. G. V. *et al.* Os desafios enfrentados pelos iniciantes na prática de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 511-516, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v44n2/38.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, M. A. *et al*. Conciliando maternidade e carreira profissional: percepções de professoras do ensino superior. **Vianna Sapiens**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 190-216, 2019. Disponível em: https://www.viannasapiens.com.br/revista/article/view/586/335. Acesso em: 22 nov. 2020.

SILVA, M. F.; BRAUN, J. R.; LIMA, I. T. C. Caracterização do perfil dos professores que atuam no curso técnico de enfermagem no Colégio Estadual Jorge Schimmelpfeng da cidade de Foz do Iguaçu. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 1, n. 11, p. 45-56, 2015. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4269. Acesso em:17 nov. 2020.

SILVA, W. P.; MACIEL, P. H. F.; SOUZA, A. C. B. Educação e trabalho em tempos de precarização. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v.11 , n.1, p. 153-161, abr. 2019. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27688. Acesso em: 20 nov. 2020.

SIMÕES, J. F.; ALARCÃO, I.; COSTA, N. Supervisão em ensino clínico de enfermagem: a perspectiva dos enfermeiros cooperantes. **Revista Referência**, Coimbra, n. 6, p. 91-108, 2008. Disponível em: http://www.index-f.com/referencia/2008pdf/0691108.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

SOUSA, L. M. A.; MOURA, M. G. C. A especificidade da docência na educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 16, p. 1-17, 2019. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7506/. Acesso em: 21 nov. 2020.

SOUZA, E. G.; PRESOTO, L. H. O perfil dos docentes do ensino técnico profissionalizante em enfermagem. **Recien** - revista científica de enfermagem de são Paulo,
São Paulo, v. 3, n. 9, p. 23-30, 2013. Disponível em: https://www.recien.com.br/index.php/Recien/article/view/59. Acesso em: 17 nov. 2020.

SOUZA, F. A.; PAIANO, M. Desafios e dificuldades enfrentadas pelos profissionais de enfermagem em início de carreira. **Reme** - revista mineira de enfermagem, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 267-273, 2011. Disponível em: https://cdn.publisher.gn1.link/reme.org.br/pdf/v15n2a16.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

SOUZA, F. C. S.; RODRIGUES, I. S. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 612-638, 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682. Acesso em: 18 nov. 2020.

SOUZA, T. R. A.; SOUZA J. F. Formação profissional e perfil docente da educação profissional e tecnológica: um estudo no IFTM- campus Paracatu. **Holos**, Natal, v. 3, p. 303- 314, 2018. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2916/pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.

SPINDOLA, T. *et al.* Significado da profissão para alunos que ingressam na graduação em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 64, n. 4, p. 725-731, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reben/v64n4/a15v64n4.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

TAYEBI, Z. *et al*. Motives for entering nursing in Iran: a qualitative study. **Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research**, Isfahan, v. 18, n. 1, p. 59-64, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/256190425_Motives_for_entering_nursing_in_Iran_A_qualitative_study. Acesso em: 20 nov. 2020.

TOGNI, A. C.; CARVALHO, M. J. S. A escola noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación e Investigación em Enfermeria**, Madri, n. 44, p. 61-76, 2007. Disponível em: https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a04.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

TOZETTO, S. S. Docência e formação continuada. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Educere, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627. Acesso em: 21 nov. 2020.

VELOSO, B. G.; MILL, D. Precarização do trabalho docente na educação à distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 111-132, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20005. Acesso em: 22 nov. 2020.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JR., A. A educação profissional no Brasil. **Revista Interacções**, Lisboa, v. 12, n. 40, p. 152-169, 2016. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691. Acesso em: 7 nov. 2020.

VIEIRA, R. A.; MACIEL, L. S. B. Repercussões da acumulação flexível no campo educacional: o professor temporário em questão. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, p. 156-169, 2011. Número especial. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639902/7465. Acesso em: 22 nov. 2020.

WERMELINGER, M.; LIMA, J. C. F.; VIEIRA, M. A formação do auxiliar e do técnico de enfermagem: a "era SUS". **Divulgação em Saúde para Debate**, Rio de Janeiro, n. 56, p. 36- 51, 2016. Disponível em: http://cebes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/12/Divulga%C3%A7%C3%A3o_56_Cofen.pdf Acesso em: 17 nov. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Roteiro norteador para entrevista semi- estruturada

Questões para identificação do perfil docente:

Idade:
Sexo:
Naturalidade:
Estado Civil:
Filhos/ idade:
Graduou-se quando? Onde?
Titulações/ano/ área/ local de realização:
Tempo de atuação na docência:
Tempo de atuação na instituição:
Cargos que ocupa na instituição:
Locais de trabalho no ensino:
Outros locais de trabalho:
Quantos salários ganha (somando todos os empregos): 1 a 2/ 3 a 4/ 5 a 6/ mais de 6 salários mínimos
Atua na teoria e na prática:

Questões semi- estruturadas:

Como foi sua formação na enfermagem?
A que razões você atribui a sua escolha pela enfermagem?
Você atua/ já atuou na parte assistencial da enfermagem? Como foi/ é a sua experiência?
Influencia na docência (antes de ser professor, onde você trabalhou?) ?
Qual o caminho percorrido até a docência na enfermagem (Como se tornou professor)?
A que razões você atribui sua escolha pela docência?
Qual o significado da docência pra você?
Como foi no início da carreira e como é ser professor hoje?
Como você se vê nessa profissão (O que você tem feito como professor, quais os investimentos nessa profissão)? Você tem planos para a sua carreira docente?
Quais as concepções que você tinha a respeito da docência antes e depois de se tornar docente?
O que contribuiu pra a mudança na sua concepção à respeito da profissão?
Descreva sua formação pedagógica para a atuação na docência no ensino profissionalizante de enfermagem- o que você mudaria e o que manteria da mesma maneira na sua formação pedagógica?
Quais foram os aspectos mais significativos e que influenciaram na sua prática em sala de aula?
Como você percebe o contexto da escola onde você atua como docente (relação com os pares, com os alunos)? Como você gostaria que fosse?
Como percebe a sua relação com os alunos no processo de constituição da sua profissão?
Tem algum ponto que eu não abordei durante a entrevista e que você gostaria de trazer?

APÊNDICE B- Carta convite para as instituições participantes da pesquisa

Carta Convite

Ribeirão Preto, fevereiro de 2018.

Ilmo. (a) Sr. (a)

Prezado (a) Sr. (a)

A pesquisadora Raquel Cequalini Frozoni mantendo sua preocupação com a qualidade do ensino profissionalizante, volta-se, nesse momento, para as escolas de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza e seus docentes, enfocando-os como tema de sua pesquisa. A intenção é identificar como se deu o ingresso na docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem e como a carreira nessa profissão é construída, conhecendo o percurso profissional do professor ao longo de sua atuação na docência em educação profissional. Assim, proponho realizar uma pesquisa, cujo objetivo é compreender o percurso profissional para a formação da identidade e da carreira docente dos professores dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. Neste sentido solicitamos seu consentimento para termos acesso à lista de docentes dos cursos de auxiliar e técnico de enfermagem das regiões administrativas de Franca, Barretos e Central, para entrarmos em contato com esses docentes, os quais serão sujeitos dessa pesquisa (serão convidados a participar voluntariamente). Esse projeto será encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/ USP, e quando da realização das entrevistas, serão garantidos todos os cuidados éticos relativos à pesquisa envolvendo seres humanos. Assim, aguardamos sua colaboração e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Segue em anexo resumo do projeto. Sem mais para o momento, despeço-me cordialmente.

Atenciosamente,

_____

Raquel Cequalini Frozoni- Doutoranda do departamento de Enfermagem psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto.

APÊNDICE C- Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada (o) a participar, como voluntária (o), do estudo intitulado O processo de constituir-se docente na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem: carreira e identidade. Este estudo tem por objetivo compreender o percurso profissional para a formação da identidade e da carreira docente dos professores dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem.

Tendo em vista a complexidade da formação de professores para o ensino profissional de nível médio em enfermagem e para dar voz aos professores, no sentido de compreender as relações que eles estabelecem com sua profissão, com a construção de sua carreira na docência no ensino profissionalizante de enfermagem e compreender processo de construção da identidade desses docentes é que se justifica esse trabalho.

Você foi selecionada (o) por meio de sorteio entre todos os professores da instituição onde você trabalha e que atendiam aos critérios de seleção do estudo. Sua participação não é obrigatória, mas fundamental para realização desta investigação. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não lhe acarretará prejuízo.

Se durante sua participação nesta pesquisa você sentir algum tipo de desconforto ou mesmo se sentir em risco por qualquer motivo, poderá solicitar ajuda junto ao pesquisador que deverá acolhê-los e ouvir suas solicitações/ inquietações, procurando amenizá-las ou solucioná-las. Os resultados da pesquisa poderão contribuir para a reflexão pessoal sobre a prática docente e para que as coordenações dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem possam refletir sobre a formação pedagógica de professores para esse nível de ensino.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista que terá em média uma hora de duração, onde serão abordados aspectos relacionados à construção da sua carreira como docente. A entrevista poderá ser áudio gravada se você consentir, para que facilite a transcrição dos dados posteriormente. Você não terá sua identidade revelada em momento nenhum deste estudo, assim como a escola onde leciona e a cidade onde se encontra. A entrevista está prevista para ocorrer em apenas um encontro e em data, local e horário de sua escolha, previamente agendados e será realizada apenas por mim.

Os dados obtidos serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, para assegurar o sigilo de sua participação. Os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação tornar-se-ão públicos nos meios acadêmicos e científicos.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador

responsável, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Raquel Cequalini Frozoni Tesolin, Enfermeira, Doutoranda da Escola de Enfermagem de Riberão Preto da Universidade de São Paulo-EERP/USP. E-mail: rafrozoni@yahoo.com.br. Telefone: (19) 982386313. Endereço: Avenida dos Bandeirantes, n 3900, Campus Universitário, Monte alegre. Ribeirão Preto, SP.

Esta Pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (CEP-EERP/USP), que tem como função proteger eticamente o participante de pesquisa e caso você tenha alguma dificuldade em contatar o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da EERP/USP por telefone ((16) 3315 9197) ou pelo endereço (Avenida dos Bandeirantes, 3900. Campus Universitário - Bairro Monte Alegre. Ribeirão Preto - SP - Brasil) de segunda a sexta-feira, em dias úteis, das 10 às 12 horas e das 14 às 16 horas. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2019.

Assinatura da (o) participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

ANEXOS

Anexo A: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

Centro Colaborador da OPAS/OMS 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@usp.br

Ofício CEP-EERP/USP nº 244/2018, de 03/10/2018

Prezada Senhora,

Comunicamos que o projeto de pesquisa abaixo especificado foi analisado e considerado **aprovado "ad referendum"** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (CEP-EERP/USP) em 03 de outubro de 2018.

Protocolo CAAE: 94833818.2.0000.5393

Projeto: O processo de constituir-se docente na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem: carreira e identidade.

Pesquisadores: Raquel Cequalini Frozoni Tesolin
Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza (orientadora)

Em atendimento às normativas éticas vigentes, em especial as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016, deverão ser encaminhados ao CEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Atenciosamente,

Prof.ª Dra. Angelita Maria Stabile
Coordenadora do CEP-EERP/USP

Ilma. Sra.
Prof.ª Dra. Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza
Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP