

PROFISSIONALIZAÇÃO DA ENFERMAGEM: PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Nursing professionalization: perceptions of teaching practice

Fabiano dos Anjos Pereira Martins¹
Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues²
Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira³
Mônica Luciana da Silva Pereira⁴

Resumo: Este estudo visa identificar as possibilidades e desafios que a formação docente de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, ofertada pelo Instituto Federal de Brasília, Campus Samambaia, suscita para bacharéis em enfermagem que atuam na docência em cursos técnicos. Como possibilidade de fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS), o caminho metodológico percorrido, baseou-se na elaboração de estudo descritivo, qualitativo, do tipo relato de experiência de estágio supervisionado, dividido em quatro etapas de formação, denominadas estágio supervisionado I, II, III e IV, aplicada a profissionalização docente, de bacharéis em enfermagem, para cursos técnicos. Identificou-se que os alunos são sujeitos ativos da própria aprendizagem e que os professores produzem as condições de construção do conhecimento. A elaboração do curso de formação inicial e continuada possibilitou a construção coletiva da prática docente e, em tempos de pandemia de Covid-19, identificou-se possibilidades educacionais para fortalecimento do SUS, proposta como tríade de conhecimentos para formação docente, de enfermeiros e enfermeiras no Brasil. Por fim, entende-se que a formação do professor enfermeiro, requer o domínio e integração de conhecimento científico e tecnológico de enfermagem, entrelaçados aos saberes didáticos-pedagógicos, que tenham como princípio o compromisso ético político e societário, assumido pela Reforma Sanitária Brasileira, em defesa de um sistema público, único, descentralizado, fundamentado nos princípios da integralidade, universalidade, equidade, participação popular e controle social.

Palavras-chave: Emancipação Humana, Licenciatura em Enfermagem, Sistema Único de Saúde, Trabalho e Educação.

Abstract. *This study aims to identify the possibilities and challenges that the teacher training of Licentiate in Professional and Technological Education, offered by the*

¹ Licenciado em Educação Profissional e Tecnológica - IFB/Samambaia. Servidor da Secretaria de Saúde do Distrito Federal.

² Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade Católica de Brasília e Doutor em Estado, Políticas e História da Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás. Docente no IFB/ Samambaia.

³ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Servidor da Secretaria de Saúde do Distrito Federal.

⁴ Mestra em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí. Docente no IFB/ Samambaia.

Federal Institute of Brasília, Campus Samambaia, raises for bachelors in nursing who work in teaching in technical courses. As a possibility to strengthen the Public Health System (SUS, in Portuguese), the methodological path taken was based on the elaboration of a descriptive, qualitative study, of the type of experience report of supervised internship, divided into four training stages, called supervised internship I, II, III and IV, applied to teaching professionalization, from bachelors in nursing, to technical courses. It was identified that students are active subjects of their own learning and that teachers produce the conditions for knowledge construction. The elaboration of the initial and continuing training course enabled the collective construction of teaching practice and, in times of the Covid-19 pandemic, educational possibilities were identified to strengthen the SUS, proposed as a triad of knowledge for teacher training, of nurses and nurses in Brazil. Finally, it is understood that the training of the nurse teacher requires the mastery and integration of scientific and technological nursing knowledge, intertwined with didactic-pedagogical knowledge, which have as their principle the political and societal ethical commitment, assumed by the Brazilian Sanitary Reform, in defense of a single, decentralized public system, based on the principles of integrality, universality, equity, popular participation and social control.

Key-words: *Human Emancipation; Degree in Nursing; Health Unic System; Work and education.*

1 Introdução

A prática docente pode se aproximar ou se distanciar de uma prática docente crítica e emancipadora; tal afirmação só pode ser concebida a partir da reflexão teórica e da experiência. Como discente do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica - LEPT, em momentos distintos, foi possível construir tal reflexão a partir de experiências prévias e adquiridas durante a formação. Desta maneira, surge a indagação que irá nortear este estudo: Quais as oportunidades e desafios que a formação docente, ofertada na Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica – LEPT do Instituto Federal de Brasília, Campus Samambaia, suscita para bacharéis em enfermagem, que atuam na docência em cursos técnicos, como possibilidade de fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS)?

Embora, inicialmente, o curso de Formação de Professores para a Educação Profissional – Licenciatura, do Instituto Federal de Brasília, Campus Samambaia, tenha sido projetado e criado em nível de licenciatura, para os docentes bacharéis e tecnólogos, professores dos Institutos Federais (IFs), em especial para aqueles que atuam no ensino de nível médio e também aberta à comunidade; a formação de professores na área de enfermagem para a docência na educação profissional é uma lacuna política. A formação de professor (a) enfermeiro (a) ainda é restrita às instituições públicas, ainda assim, muitas vezes opcional ou então após a formação, neste caso, resta ao bacharel optar por uma especialização ou licenciatura curta (IFB, 2018).

Como subsídio prático para reunir elementos que demonstrem tal necessidade, parte-se da descrição do relato de experiência da disciplina de estágio supervisionado I, II, III e IV, ocorrida entre janeiro de 2019 à março de 2021, totalizando 27 meses. Houve um atraso da finalização do semestre letivo que se deu em consequência da Pandemia de

Covid-19, exigindo adaptações e grandes mudanças no cotidiano do ambiente escolar, a começar pelo distanciamento social e a adaptação a aulas remotas (virtuais).

Segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2015, o estágio curricular supervisionado é parte integrante obrigatória, com cumprimento de tempo mínimo de 300 horas, de atividade específica, articulada com a prática e demais atividades acadêmicas (BRASIL, 2015). Neste sentido, reflexões a partir da experiência enquanto docente, vivenciadas na disciplina de estágio supervisionado, nos quatro semestres do curso, ofertado na modalidade de ensino presencial do Instituto Federal de Brasília – IFB, Campus Samambaia, intitulado “Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica”, para bacharéis e tecnólogos serão a tessitura da problematização da formação de professor (a) de enfermagem no Brasil. Desenvolvem-se, ainda, argumentos sobre a perspectiva de formação humana, emancipadora e crítica, a partir do resgate da história, criação e estruturação da enfermagem brasileira, evidenciando a importância da formação pedagógica docente de enfermeiras e enfermeiros.

Tem como objetivo geral investigar as possibilidades e desafios que a formação docente, ofertada na Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Brasília, Campus Samambaia, traz para bacharéis em enfermagem que atuam na docência de cursos técnicos, como possibilidade de fortalecimento do Sistema Único de Saúde – SUS, refletindo sobre a formação político-pedagógica, a partir da experiência vivenciada na disciplina de estágio supervisionado, associada a riqueza da formação teórica e prática adquirida no mesmo período, além de descrever a experiência experimentado no desenvolvimento do estágio supervisionado, com o enfoque nas contribuições que este componente curricular traz para a docência de enfermeiros e identificar elementos essenciais à constituição de uma perspectiva de formação docente crítica e emancipadora para enfermeiros, em contraposição à lógica de mercado que legitime o fortalecimento do Sistema Único de Saúde.

Tanto o professor quanto o enfermeiro, possuem histórias semelhantes, seja pela predominância do gênero feminino, dupla jornada ou desvalorização. A força de trabalho da enfermagem é uma das maiores, mãos de obra, do país; divide - se nas categorias profissionais de Enfermeiro, Técnico de Enfermagem, Auxiliar de Enfermagem e Parteiro. As diversas transformações sociais, políticas e econômicas que a sociedade brasileira vem passando, requer ampliação do processo de qualificação pedagógica na área de saúde; de formação pedagógica complementar, com tempo e conteúdo suficiente para solidificar as bases teórico-conceituais que possibilitem ao professor e/ou a professora uma atuação docente contextualizada e crítica.

Os avanços necessários para o fortalecimento, qualificação e regulamentação do exercício da profissão docente, em cursos técnicos em enfermagem, requer, primeiramente, o reconhecimento da situação contemporânea de enfermeiros e enfermeiras docentes, bem como, a institucionalização de políticas de formação docente de profissionais de enfermagem nas instituições formadoras.

Diante do exposto, partindo da descrição da experiência na disciplina de estágio supervisionado, remetendo a uma perspectiva de formação humana, emancipadora, é necessário fazer um resgate da história, da criação e estruturação da enfermagem brasileira, destacar sua importância, problematizar a formação pedagógica docente de enfermeiras e enfermeiros que desejem trabalhar com disciplinas do currículo da educação profissional de nível médio, como possibilidade de fortalecimento do Sistema Único de Saúde.

O referencial teórico, desenvolve um resgate histórico do surgimento de uma classe trabalhadora, que cuida da saúde de cada brasileiro, considerada também como um instrumento de reprodução e manutenção da força de trabalho, que tem o fator humano como ferramenta de produção. Perpassa os movimentos higienista, médico sanitário e da Escola Nova, evidenciando a necessidade de se compreender a relação historicamente construída, entre o trabalho profissional de enfermagem e educação, associado a fatores fortemente institucionalizados, como cultura e ou classe social, gênero e raça.

Destaca-se o branqueamento da enfermagem brasileira, em seu princípio, escancarando o racismo institucionalizado, que tinha como pano de fundo o rompimento com a opinião pública de uma prática baseada em cuidados empíricos, exercida por classes sociais mais baixas, ignorantes e sem embasamento científico. Contextualiza-se a instituição da Enfermagem Moderna no Brasil, com padrões semelhantes aos estabelecidos por Florence Nightingale, em 1860 na Inglaterra e a preocupação com a continuidade do ensino científico, a partir da criação da Associação Brasileira de Enfermagem (Aben) e seu processo de regulamentação, marcado pela tradição tecnicista, na divisão do trabalho, evidenciando a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, imposta pelo modo de produção do capital.

A metodologia se baseia em um estudo descritivo, qualitativo, do tipo relato de experiência, com a finalidade de integrar conhecimentos teóricos e práticos, interrelacionando conteúdo da diversidade humana, perpassando por aspectos culturais, históricos, políticos, econômicos e sociais problematizados e refletidos durante todo o período dedicado à formação educacional no Instituto Federal de Brasília, no Campus Samambaia - IFB-SAM. Vale destacar que parte-se da construção histórica de um sujeito permeado de crenças, valores, comportamentos, fruto de seu meio social, sua origem e ancestralidades; evidenciando, a partir do relato de experiência, a importância da formação emancipadora e crítica do corpo docente da classe trabalhadora de enfermagem no Brasil, problematizando assim, a timidez de políticas públicas, do estado brasileiro, que priorize a formação, não apenas manual, mas também intelectual, de uma das maiores categorias profissionais do país.

2 Marco Teórico

Em momentos de crise na saúde pública, de pandemias ou grandes epidemias, como o que se vivenciou a partir de 2020 com a Covid-19, os olhares da sociedade, dos políticos e do mercado se voltam para a saúde. O motivo é óbvio e perpassa pelo o que a saúde representa enquanto meio de fortalecimento do poder econômico, pois além de ser

um instrumento de reprodução e manutenção da força de trabalho, a saúde é considerada objeto de consumo para uns e representa o lucro para outros. Entretanto, muitas vezes, o discurso pretenda transparecer apenas preocupações assistenciais ou relacionados aos conhecimentos e habilidades profissionais (GEOVANINI et al, 2019).

Refletir sobre a origem da enfermagem no Brasil é necessário, para que se compreenda a relação historicamente construída entre o trabalho profissional de enfermagem e a educação, associados a fatores institucionalizados, como a cultura classe social, gênero e raça (MASCARENHAS, MELO & SILVA, 2016). Neste contexto, torna-se necessário, um resgate histórico do surgimento da classe trabalhadora, que cuida da saúde de cada brasileiro, embora não tenha a visibilidade e o reconhecimento social almejado e merecido, representa a produção de uma necessidade, um produto, quando a saúde é colocada como um bem de consumo.

A lógica empresarial capitalista, penetra de forma voraz, todos os segmentos produtivos da saúde, envolve tanto indústrias como a farmacêutica e de equipamentos médicos, quanto a produção de vacinas, outros produtos biológicos, fitoderivados e de maneira nenhuma, exclui a prestação de serviços de saúde (GADELHA, 2003).

Dentre as quatro fases históricas referentes aos conceitos de saúde e doença elaborado por Peixoto 1938 e apresentados por Arouca 1975, destaco o quarto ciclo, em que considera a doença como um mal evitável e que pode ser combatida. Nesta perspectiva, o doente nada mais é que uma ferramenta ou máquina em que sua finalidade é a produção de riquezas, porém, parada ou estragada. Fica claro neste pensamento, as relações que se estabelecem, muitas vezes de maneira subliminar, entre a saúde do indivíduo e o processo produtivo, em que nesta ligação, o fator humano é a ferramenta de produção (AROUCA, 2003).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a área de saúde brasileira é composta por um contingente de 3,5 milhões de trabalhadoras e trabalhadores (COFEN, 2015). Neste universo, há uma classe que representa pelo menos a metade deste contingente, a qual garante a prestação de serviços assistenciais, de saúde, aos 210 milhões de brasileiros e também a estrangeiros que necessitem de assistência, seja de um modelo de sistema integrado de atenção à saúde, de referência mundial, garantido pelo SUS, ou mesmo do setor privado. Embora realize um trabalho essencial à vida humana, durante 24 horas e nos 365 dias do ano, muitas vezes passa despercebida, seja por questões de gênero, pois mais de 80% dos profissionais são mulheres ou ainda pela visão romancista ideológica, arraigada no cerne da sociedade, associando a profissão a valores éticos, a virtude, caridade ou mesmo fatores culturais (SIOBAN, 2011; LIMA, 1994).

2.1 Violência institucionalizada na emergência da enfermagem brasileira

A enfermagem brasileira esteve nas mãos de irmãs de caridade e leigos por décadas. Segundo Medeiros, Tripple e Munari (2008), o exercício da enfermagem brasileira nas Santas Casas de Misericórdia, associava-se às práticas de cuidados

empíricos e não existia regulamentação que exigisse qualquer nível de escolaridade para quem se dispusesse a exercê-la.

Na década de 1920, o Decreto nº 3.987, datado de 02/01/1920, criou o DNSP (Departamento Nacional de Saúde Pública). Situado em um ambiente e contexto favorável ao estabelecimento de uma escola de enfermeiras, o momento histórico era de preocupação com a saúde pública, associado aos interesses da economia cafeeira, que impulsionava o crescimento progressivo dos núcleos urbanos e escancarou doenças e problemas de saneamento e epidemias, como a gripe espanhola, que chegou no Brasil em 1918 (FIOCRUZ, [s.d.]). A emergência institucionalizada da enfermagem como profissão, no país, foi consequência de dois fatos históricos da década de 20 do século passado: a reforma sanitária e a aproximação político-econômica que se consolidou entre o governo brasileiro e os governos dos Estados Unidos da América – EUA (MASCARENHAS; MELO; SILVA, 2016), consequência da necessidade de se implementar no país, uma categoria de trabalhadores especializados que atendessem as demandas de cidadãos brasileiros, acometidos pelas grandes epidemias, e combatesse doenças infecto contagiosas, como a gripe espanhola (RIZZOTTO, 2012; MONTEIRO; PAIVA, 2011).

O modelo médico sanitário que adota uma concepção positiva da saúde, voltado para o indivíduo e não mais para o ambiente, contribuiu para que surgissem os movimentos higienista, médico sanitário e o movimento da Escola Nova, que se espalharam pela Europa e Estados Unidos. (LIMA, 1994). O momento ecoava o pensamento de que ao se higienizar o país e educar povo se corrigiria a natureza e se aperfeiçoaria o homem (SCHWARCZ, 1993).

O serviço de enfermagem organizado pelo DNSP, sob o comando de Carlos Chagas, inaugurou a Enfermagem Moderna no Brasil. A atuação do grupo de enfermeiras norte-americanas, trazidas pela Fundação Rockefeller, com a missão de formar enfermeiras, influenciou fortemente o conteúdo presente na legislação, que definiria o currículo a ser adotado, no país, com enfoque no modelo médico sanitário, implantado nos Estados Unidos, a partir do modelo urbano industrial, com suporte nas descobertas do campo da biologia (MEDEIROS; TIPPLE; MUNARI, 2008; LIMA, 1994; MOREIRA, 1998).

Embora a sistematização do ensino, a princípio, tivesse como objetivo a formação profissional, para garantir o saneamento urbano e organização do serviço de enfermagem de saúde pública, o decreto presidencial datado de 1923, que criou oficialmente a Escola das Enfermeiras, já especificava no capítulo XIII, art. 393, que tinha como objetivo, educar enfermeiras para serviços sanitários, trabalhos gerais ou especializados, dos hospitais e clínicas privadas (BRASIL, 1923; FIOCRUZ, [s.d.]). Vale destacar que na política de organização da escola, comandada pelas enfermeiras americanas, a estratégia inicial era evitar propositalmente a admissão de mulheres negras, até que a opinião pública tivesse outra visão e opinião, em relação à profissão, desta maneira, priorizavam-se moças, pela classe e nível sociocultural (LIMA, 1994).

O branqueamento à brasileira da enfermagem, no período pós-abolição, escancara o racismo institucionalizado. A elite intelectual e hegemônica, que ambicionava construir

uma nação viável, se apoiava em ideias, como as de Friedrich Philipp Von Martins, que associava o desenvolvimento do país ao aperfeiçoamento das três raças, atribuindo aos brancos a função de civilizar as demais; aos índios, o resgate da dignidade que perderam e aos negros, considerados como fator de impedimento do avanço da sociedade (LISBOA, 2013).

Para Carlos Chagas, a saúde articulada à educação, demarcava o espaço privilegiado de atuação da enfermagem, embora associa-se a competência técnica da enfermagem à uma relação de complementaridade com a medicina, através de componentes que reforçam a subordinação, por outro lado, demonstra a superação de um estágio empírico e religioso, para um estágio de desenvolvimento de técnicas e conhecimentos (LIMA, 1994). Subentende-se em seu discurso uma análise e julgamento sob uma perspectiva machista, ao defender a continuidade da construção da “profissão feminina” na sociedade brasileira, expressa no seguinte pensamento:

A competência profissional aparecia atrelada à competência feminina, isto é, ao desempenho dos papéis naturalizados de mulher/esposa/dona de casa, inclusive os sentimentos inerentes a eles, mas domesticados pela formação técnico-científica e enquadrados nas hierarquias que subordinavam as funções de enfermagem às ações médicas (MOREIRA, 1999, p. 634).

O nascimento da enfermagem no Brasil, carrega em seu gene heranças do período escravista colonial, evidencia a discriminação cultural, social, racial e de gênero, tendo como pano de fundo, a justificativa de ter que romper, com a imagem solidificada pela opinião pública, de uma prática de cuidados empírica, exercida por classes sociais inferiores, ignorantes e sem embasamento científico (LIMA, 1994). A intolerância reinante percebida, evidencia o preconceito, dá visibilidade às discriminações, ao não reconhecimento, a negação ou mesmo a falta de respeito as diferenças socioculturais, raciais e de gênero, criando novos padrões de violência, validados pela valoração negativa das condições de diferenças, pelo poder político, seja por sua etnia, raça, religião, sexo, região, etc., negando assim, a legitimidade de existência e de expressão de muitos outros segmentos, seja pela discriminação, exclusão ou negação, portanto violência (BANDEIRA; BATISTA, 2002).

2.2 Ensino e prática profissional

Preocupadas com a continuidade do ensino científico, em 1926, as primeiras enfermeiras formadas pela Escola de Enfermeiras do DNSP, criaram a Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas, em 1928, vindo a se chamar ABEN no ano de 1954 (ABEN, [s.d.]). Os primeiros doze anos de história da associação foram perdidos em um incêndio no ano de 1951. Dentre as ações desenvolvidas, pela associação, uma delas foi a revista *Anais da Enfermagem*, hoje *Revista Brasileira de Enfermagem - REBEn*, demonstrando a preocupação e contribuição da associação com o ensino e prática profissional, pois tinham conhecimento dos desafios que teriam que enfrentar para o desenvolvimento da profissão, como construção de bibliotecas, organização de institutos de educação, cursos de administração e instrução, manutenção do padrão da escola,

elevação de outras escolas ao padrão da primogênita, organização da enfermagem nos estados, entre outros. (ABEN, [s.d.]).

A necessidade de ajudantes para as enfermeiras surge a partir de uma prática que se baseava no cuidado individual e conseqüentemente alta demanda por serviços assistenciais de enfermagem, situação fértil que possibilitou o surgimento da divisão do trabalho. Desta maneira, em 1941, foi criado o curso de auxiliares de enfermagem, oficializado na lei nº 775, de 6 de agosto de 1949, que estabeleceu o ensino de enfermagem no país, definindo dois cursos: curso de enfermagem e curso de auxiliar de enfermagem; o primeiro com duração de trinta e seis meses, incluindo os estágios práticos e o segundo, dezoito meses e tinha como finalidade formar auxiliares de enfermagem para o adestramento, vale destacar, que a mesma lei que regulamentou a divisão do trabalho da enfermagem, permitiu o ingresso de homens, até então proibidos, pelo modelo *nightingaleano* de exercício da enfermagem (BRASIL, 1949; BRAGA, 2013).

A enfermagem, assim como outras profissões, tem seu processo de regulamentação no país marcado pela tradição tecnicista, na divisão social do trabalho, visando aumentar a capacidade de prestação de serviços, cabe às enfermeiras e enfermeiros a atuação em atividades administrativas e de educação e aos auxiliares e técnicos em enfermagem o cuidado assistencial. A dinâmica de divisão do trabalho regulamentada por lei, evidencia dualidade exercida por esta categoria profissional, entre trabalho manual e trabalho intelectual, imposta pelo modo de produção do capital (BRAGA, 2013; MOURA, 2014).

O ensino e a prática profissional de enfermagem, foram preocupações desde o século passado, não obstante, logo no início do século 21, a licenciatura em enfermagem, foi excluída do texto final das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), na prática, foi desvinculada do bacharelado, por ser considerada uma formação complementar à graduação (SANTOS, 2011; CNS, 2001; BRASIL, 1949).

Na atualidade, a enfermagem é definida como uma ciência humana, de pessoas e de experiências, que tem como foco o cuidado dos seres humanos, se fundamenta em conhecimentos teóricos e práticos, relacionados desde o estado de saúde e de doença, mediado por transações pessoais, profissionais, científicas, estéticas, éticas e políticas. Dentre as principais ações propedêuticas atribuídas a profissão, optou-se por destacar ações de ensino, que se pretende explorar de maneira mais aprofundada, pois além de formação para o trabalho, prepara através da prática, do aperfeiçoamento e procura transcender o pensamento abstrato das teorias, considerando aspectos concretos, conexos, complexos, circunstanciais, criativos e transformadores da realidade (LIMA, 2005).

O processo de formação do professor enfermeiro passa, necessariamente, pela consciência de pertencimento a uma classe trabalhadora, ocorrendo em meio à hegemonia das relações sociais capitalistas. Com isso, torna-se necessária a formação de profissionais enfermeiros docentes, de nível superior, para a participação ativa, reflexiva e transformadora, tanto na vida social, em função das necessidades econômicas, sociais e

políticas, quanto na vida profissional, através do domínio e integração de conhecimentos científicos e tecnológicos de enfermagem. Neste sentido, é imperativo que os saberes didáticos pedagógicos tenham como princípio o compromisso ético-político, incluindo a formação humana emancipatória a partir de uma lógica contra a hegemônica (MOURA, 2014; LIBÂNEO, 1990).

3 Método

Trata-se de um estudo descritivo, qualitativo, do tipo relato de experiência. O estudo, que faz parte da estrutura do curso, foi dividido nas quatro etapas de formação, denominadas disciplina de estágio supervisionado I, II, III e IV. Surgiu da afinidade com o curso e do desejo de ampliar esta oportunidade, ofertada pelo IFB, para a formação político pedagógica para a docência de profissionais de enfermagem do Brasil, que desejem trabalhar com disciplinas do currículo da educação profissional de nível médio, como política de fortalecimento do SUS.

Destaca-se que a base formativa desse percurso está fundamentada nos conhecimentos científicos adquiridos nos componentes teóricos de formação (Quadro 1).

Quadro 1 – Conhecimentos adquiridos nos componentes teóricos na formação de enfermeiros em licenciatura no Instituto Federal de Brasília.

- Educação e Sociedade
- Estrutura e Legislação da Educação Brasileira
- Introdução à Didática
- Leitura e Produção de Texto
- Libras I
- Mulher, Trabalho, Educação e Sociedade
- Tópicos da história da educação (abordagem geral e história da educação profissional no Brasil)
- Trabalho e Educação
- Educação Inclusiva
- Educação Profissional e Ensino Médio
- Fundamentos da Antropologia Aplicada à Educação
- Fundamentos da Filosofia Aplicada à Educação
- Fundamentos da Sociologia Aplicada à Educação
- Fundamentos do Desenvolvimento e da Aprendizagem
- Letramento e Educação
- Libras II
- Avaliação da Aprendizagem
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação Estética
- Educação na Contemporaneidade
- Elaboração Material Didático
- Inovação, Tecnologia e Educação
- Libras II
- Organização Didático Pedagógica e Trabalho de Conclusão de Curso

Além dos componentes teóricos de formação, para subsidiar este estudo buscou-se referencial bibliográfico da história, criação e estruturação da enfermagem brasileira.

A prática vivenciada, no Curso de LEPT do IFB-SAM, deu-se nas disciplinas de: Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV.

3.1 Contextualizando o cenário de prática

O IFB está localizado no Distrito Federal - DF, é considerado uma das principais possibilidades de acesso e ingresso à educação profissional, a instituição cumpre as prerrogativas legais que determinam: “educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas (IFB, 2017)

O campus Samambaia está localizado a pouco mais de 40 quilômetros do Plano Piloto, é um dos dez campi do IFB, localizado na Região Administrativa (RA) de Samambaia, que iniciou suas atividades em 2010. A RA de Samambaia, cujo nome deve-se ao córrego Samambaia, foi oficialmente criada em 1989 e compreende áreas urbana e rural. A população urbana estimada de Samambaia era de 232.893 pessoas, sendo 51,6% do sexo feminino e idade média de 30,8 anos (PDAD, 2018).

São ofertados no campus Samambaia, além do curso de LEPT, que iniciou em 2015, cursos profissionalizantes subsequentes e Ensino Médio Integrado em: meio ambiente (Técnico em Controle Ambiental, Ensino Médio Integrado em Controle Ambiental), construção civil (Técnico em Edificações e PROEJA) e produção industrial (Técnico em Produção Moveleira e Ensino Médio Integrado em Design de Móveis) (IFB, 2018).

A disciplina de estágio supervisionado é dividida em quatro etapas, uma por semestre, totalizando uma carga horária de 300 horas de estágio supervisionado. Nas três etapas iniciais foram realizadas atividades distintas de estágio, sendo uma atividade de educação profissional no primeiro semestre, visando que no quarto semestre seja selecionada a modalidade que fará a intervenção pedagógica.

4 Análise e discussão dos dados

4.1 Estágio Supervisionado: contribuições para a docência na formação de enfermeiras e enfermeiros

4.1.1 Relação dialógica e problematizadora estabelecida entre docente e discente

O encontro com a realidade de uma sala de aula, vivenciado na prática de estágio supervisionado I, já no primeiro semestre, estimula e motiva o discente a buscar, a partir da vivência da observação, a reflexão sobre os conhecimentos teóricos que estão sendo estudados. Este momento é oportuno para perceber na atitude do docente algumas características que se encontram na literatura. Como exemplo, Veiga (2004) afirma que é possível traduzir o comportamento de docentes:

O professor não é uma construção do seu ambiente escolar, mas sim uma construção histórica de sua vida nos aspectos de relações sociais familiares;

crenças, valores, preferências etc, sua prática e saber é resultante da apropriação que ele mesmo fez da prática e dos saberes históricos sociais. Enfim, a postura pedagógica do professor reflete o seu papel social, fruto de sua identidade que também é produto da relação indivíduo sociedade (VEIGA, 2004, p. 155).

Conforme observado na prática do estágio supervisionado I, tais atitudes advindas do comportamento, ou melhor, da formação do professor, passariam despercebidas, não fosse o objetivo de estar ali, não apenas e simplesmente para observar, mas observar com uma bagagem teórica de conhecimentos inicialmente já adquiridos em sala, possibilitando alguns ensaios reflexivos a partir da vivência observacional.

Para Frigotto (2015), os professores possuem um papel importante, como educadores, para evidenciar que os trabalhadores produzem ciência e técnica, as quais têm a virtualidade efetiva de liberar tempo livre, de fruição, de arte, de humanização, mas que, por sua apropriação privada pelo capital, voltam-se contra eles na forma de desemprego, de trabalho precarizado e de superexploração.

Por ser o primeiro contato como “aprendiz de professor”, a primeira inquietação era para identificar, no trabalho do professor, elementos que pudessem indicar que tipo de aula era dada. O objetivo ali, era observar tudo o que pudesse captar, fosse do professor ou mesmo dos alunos, do processo educacional que fluía, pude perceber que a interação professor e aluno era incrível, a segurança passada aos alunos, o comportamento e conteúdo discutido, os momentos estratégicos das intervenções, a capacidade de correlacionar os conceitos teóricos, com questões do dia a dia. Ou seja, o movimento de levar o cotidiano para dentro da sala e transformá-lo em aula, em uma prática reflexiva.

O empoderamento dos alunos, os colocavam em seu local verdadeiramente de fala, de sujeitos, de construtores de associações com o conteúdo já trabalhado em sala, de novas descobertas e reforços. Algo que ficou muito evidente foi o respeito e consideração com o conhecimento e vivência dos alunos, a interação da turma, além da dinâmica da aula, havia uma fluidez; onde o que era apresentado pelos alunos em seguida era discutido e avaliado em conjunto, uma educação que se traduz no pensamento de Frigotto (2015), considerada como plurilateral, tecnológica ou politécnica, característica de um curso técnico de edificações, formadora de sujeitos autônomos e protagonistas da emancipação humana.

Ao mesmo tempo havia controle e disciplina, direcionamento de ações e condução das participações, estímulo a criatividade e criticidade, a capacidade do professor conduzir situações inesperadas e improvisação, evidenciando a tecnologia como uma ferramenta para a aula, com foco no conhecimento que parte da vivência profissional do aluno. Constituída no fundamento para responder às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva, como resposta a necessidade de elementos da vida biológica (FRIGOTTO, 2015).

Esta aula foi definida como aula invertida, devido às características mais evidentes. O que observei foi de um lado, alunos sujeitos ativos da própria aprendizagem e de outro um professor que produz as condições e direciona as atividades de modo que o processo de ensino e aprendizagem acontecesse. As inquietações provocadas por estes momentos

de observação, motivadas primeiro por estar na condição de observador, motivada pelo desejo de aprender com aquela experiência, identificar atitudes e práticas de ensino, ao mesmo tempo em que buscava nas disciplinas teóricas conhecimentos que pudesse associar com a prática observada; na verdade só percebi mais tarde que aquela inquietação era fruto de uma construção, enquanto sujeito, aprendiz de professor, aluno em formação (LIBÂNEO, 2002).

A relação professor(a) aluno(a), se dá em um contexto que antes de ser educacional é social, parte-se da interação de sujeitos, dotados de crenças, valores, percepções de mundo diferenciadas, histórias de vida, contextos sociais distintos, não tem como estar ali e não querer estar, a partir da criação de vínculo, se dá o processo de construção contínua do conhecimento. Neste mesmo sentido expressa Fazenda (1991) em:

O profissional que não consegue investigar questões específicas de sua área de conhecimento ou que não tenha tido a oportunidade de pesquisar-se a si mesmo necessariamente, não terá condições de projetar seu próprio trabalho, de avaliar seu desempenho e de contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos (FAZENDA, 1991, p. 55).

Desta maneira ao se pensar o trabalho docente partindo-se da concepção de aprendizagem contínua, de um ser ainda em construção, o professor neste processo está construindo e ressignificando sua própria existência, algo que vai além da profissão, mas em sua condição de professor desenvolve e ou aperfeiçoa. Qualquer profissional que se predispõe a enveredar por este caminho, mesmo que inconscientemente, desenvolveu a percepção de sua condição humana, de “Aprendiz da Educação” (DASSOLER; LIMA, 2012).

Ressalte-se que tais observações são fundamentadas em teorias humanizadoras e civilizatórias da educação, divergente daquelas em que o relacionamento interpessoal é irrelevante, assim como debates, discussões e questionamentos, quanto a relações afetivas e interpessoais, como por exemplo a educação bancária e tradicional, onde o professor é um mero repassador de informação e o aluno mero receptor (FREIRE, 1998), como expressas também por Frigotto, considerada plurilateral, tecnológica ou politécnica, formadora de sujeitos autônomos e protagonistas da emancipação humana (FRIGOTTO, 2015).

4.1.2 Integração do conhecimento científico e tecnológico de enfermagem aos saberes didáticos-pedagógicos na docência do ensino profissionalizante

O segundo semestre do ano de 2019 foi marcado pelo resgate de reflexões sobre o conhecimento e práticas do professor, a partir de entrevistas realizadas com profissionais docentes que possuem formação na área de saúde e tem como área de atuação profissional à docência em saúde. Quando perguntados sobre o questionamento de alunos que já possuem a experiência do trabalho e questionam o professor sobre o conhecimento teórico, as respostas reportadas são referidas a experimentação, a construção do conhecimento a partir das experiências, que sendo processos educacionais, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras e formadoras da sociedade em que vivemos (FRIGOTTO, 2002).

A preparação para estar na sala de aula foi uma das reflexões realizadas com os docentes, porém, quando se está na faculdade, no bacharelado, não se trabalha a formação ou preparação profissional. Entende-se que não se discute, até porque o foco da formação é outro, afinal, a instituição deve cuidar da organização e reprodução do conhecimento e dos valores, caracterizada pelo que o autor supracitado define como pragmatismo, instrumentalismo, adestramento da formação profissional restrita e na ótica das demandas de mercado, enfim para os trabalhadores (FRIGOTTO, 2015), portanto, oportunidades e ou opções de formação profissional, para o exercício da docência na educação profissional ainda é limitada.

Trabalhar a formação profissional de nível técnico, na atualidade, requer muito mais que a formação da escola clássica, o processo de formação do professor enfermeiro, requer o domínio e integração de conhecimento científico e tecnológico de enfermagem, entrelaçados aos saberes didáticos-pedagógicos, que tenham como princípio o compromisso ético político, com a formação humana emancipatória a partir de uma lógica contra hegemônica (MOURA, 2014; LIBANEO, 1990). Acreditando ainda em um projeto societário, assumido pela Reforma Sanitária Brasileira, em defesa de um sistema público, único, descentralizado, fundamentado nos princípios da integralidade, universalidade, equidade, participação popular e controle social (CORRÊA; SORDI, 2018).

4.1.3 A experiência do planejamento coletivo e da prática docente em tempos de pandemia

O terceiro semestre letivo foi marcado pelo início da Pandemia de Covid-19 no Brasil, especificamente, no dia 13 de março de 2020. Cinco semanas após o início do ano letivo, as aulas foram estão suspensas devida à pandemia e o semestre letivo só foi retomado em agosto de 2020. A proposta pedagógica para este período foi a elaboração do curso de formação inicial e continuada – FIC. Foi então formado um grupo de alunos, separado por profissão, e definiu-se o curso de Cuidador de Idosos. Os grupos foram formados por profissionais enfermeiros, administradores, pedagogos e advogados, visando elaborar e desenvolver o referido curso, de modo que a vivência em ambiente virtual promovesse a experiência do estágio docente, pré-requisito para obtenção do título de Licenciado em Educação Profissional e Tecnológica.

A elaboração do curso, além de contar com a participação dos discentes do Curso de LEPT, teve a orientação da professora responsável pela disciplina de estágio supervisionado III, nesta etapa foram definidas as disciplinas e seus respectivos responsáveis. O plano de curso foi construído coletivamente e o plano de cada disciplina, conteúdo, metodologia e referências bibliográficas, foi atribuído a cada discente responsável. Ficou a cargo da secretaria do Campus IFB-SAM, a publicidade, definição do número de vagas, publicação do edital, seleção de alunos e a realização de matrícula.

O processo de construção do curso FIC, proporcionado pelo IFB, de maneira coletiva e compartilhada, foi uma experiência muito rica e ao mesmo tempo desafiadora, destacando-se as dificuldades impostas pelo contexto da pandemia, as limitações e as dificuldades de adequações tecnológicas, a disciplina e a disponibilidade de tempo. Tais fatores contribuíram, para um processo de construção de autonomia, responsabilidade e

transformação, em sujeito ativo da aprendizagem e em segundo, pela legitimação da vontade, do sonho de tornar-se professor.

De sentir, como definido por Nóvoa (1992), a legitimação do saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção de professor centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas que também é lugar de reflexão sobre as práticas e coloca a todos que se propõe a percorrer este caminho, como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

4.1.4 A prática docente crítica e reflexiva no mundo virtual

O quarto e último semestre, foi marcado pela experiência de estar em uma sala de aula virtual com alunos, colocando em prática, o curso proposto. O processo de seleção contou com 251 inscrições, sendo que foram contemplados 30 alunos, todos com inscrição efetivada. Como o formato do curso foi de educação a distância - EAD, através da plataforma do classroom, ferramenta disponibilizada pelo Google, foi elaborado um cronograma do curso, com previsão de dia e horário de aulas, escala de professores e data de finalização.

O formato do curso se dividiu em atividades síncronas e assíncronas. As aulas síncronas foram programadas para ocorrer duas vezes na semana, com duração de duas horas por dia e as assíncronas foram disponibilizadas à medida que os encontros síncronos foram ocorrendo. Essas agendas se deram a partir de atividades online, no formato de fóruns e questionários, além de todo o referencial teórico, como textos, livros, apresentações em powerpoint, vídeos e links diversos e aula gravada, disponibilizados na plataforma EAD.

A construção de todo o material teórico para elaboração e desenvolvimento da disciplina e da aula síncrona, baseou-se nos referenciais teóricos, didáticos e pedagógicos adquiridos durante o período de criação e nos referenciais da formação profissional prévia. Porém, ressalta-se que para o desenvolvimento dessa prática educacional, crítica e reflexiva, só foi possível reconhecê-la e reproduzi-la a partir da formação didático-pedagógica, adquirida neste período de 24 meses, no IFB-SAM.

4.2 Formação docente crítica e emancipadora para enfermeiros: possibilidades educacionais para fortalecimento do sistema único de saúde

A história da enfermagem no Brasil foi desenvolvida com base nos interesses econômicos vigentes na época e não foi pensado, pelo menos inicialmente, na lógica de implementar melhorias para a saúde pública. Neste sentido, é perceptível o interesse da economia cafeeira, fato que escancarou as doenças a partir do impulsionamento da formação de núcleos urbanos. Fica ainda mais evidente o interesse econômico a partir do Decreto Presidencial de 1923, que ao criar a Escola das Enfermeiras, já especificava o objetivo de educar enfermeiras para trabalhos sanitários, trabalhos gerais ou especializados, dos hospitais e clínicas privadas (BRASIL, 1923; FIOCRUZ, [s.d.]).

Segundo Frigotto, o trabalho em quase todas as sociedades é regulado pelas relações capitalistas, que se baseiam em um modo de produção social da existência

humana, contrapondo-se ao modo de produção feudal e tem como característica a acumulação de capital, a partir do surgimento da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção. Destaca-se que tal ação, possibilita a constituição a partir da relação social assimétrica em que de um lado encontram-se os proprietários dos meios e instrumentos de produção e do outro aqueles dependentes de sua própria força de trabalho (FRIGOTTO, 2002).

O trabalho e a educação são atributos essenciais do ser humano, não sendo possível dissociá-los, pois sua existência deve ser reproduzida continuamente por não a ter garantida pela natureza, neste sentido o homem forma-se a si mesmo e aprende com o próprio processo ou ato de produzir (SAVIANI, 2007).

No processo de formação docente da enfermeira e do enfermeiro, é importante refletir sobre a relação entre trabalho e educação no ensino médio, entre o que se sabe ou se adquiriu enquanto conhecimento técnico científico e a prática, bem como executar determinada técnica ou procedimento apreendido. Neste sentido, o autor expressa que o saber tem uma autonomia relativa, em relação ao processo de trabalho do qual se origina, desta maneira, a escola exerce o papel de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho, que ultrapassa o domínio teórico e se traduz na articulação do saber com o processo produtivo, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (SAVIANI, 2007).

Considerando que grande parte dos profissionais de saúde exercem a docência, tendo tão somente seu conhecimento técnico e científico, resultante de uma formação mercadológica, sem nenhum conhecimento didático pedagógico (LUDKE; CUTOLO, 2010), sabendo-se que a formação para a prática docente implica envolver, além do domínio teórico, uma prática capaz de refletir a maneira do saber se articula com o processo produtivo; propiciando aos alunos o domínio dos fundamentos de técnicas diversificadas, utilizadas na produção e não somente o mero adestramento em técnicas de produção (SAVIANI, 2007).

Sendo assim, o desafio da formação docente de enfermeiros e enfermeiras, nesta perspectiva, é composto por uma tríade denominada de conhecimentos didáticos pedagógicos, técnicos científicos e sanitário (Figura 1), que pretende romper com uma lógica de formação fragmentada, seja no aspecto de formação para a educação ou para a da saúde.



Figura 1 - Tríade de conhecimentos para formação docente, de enfermeiros e enfermeiras no Brasil, 2021. Fonte: elaborado pelo autor.

4.2.1 Conhecimento didático pedagógico

A formação de enfermeiros para a docência, perpassa necessariamente pela formação didático pedagógica, envolve os conhecimentos da história da educação, filosofia, sociologia e da própria pedagogia, que auxiliam no processo de esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico social. Conta também com a formação técnico prática, no contexto da formação profissional para a docência de disciplinas, como didática, metodologias específicas das matérias, como psicologia da educação, pesquisa educacional, entre outras (LIBÂNEO, 2013).

A formação docente, possibilita a construção de reflexões críticas sobre aspectos relevantes para a formação, que perpassam uma compreensão ampliada da relação entre escola e sociedade (SAVIANI, 2013). Exemplifica-se, o resgate histórico da construção dos conceitos de saúde - doença, dentre os diversos conceitos construídos ao longo dos séculos, cito o que considera a doença como um mal evitável e que pode ser combatida, o que coloca o doente em uma condição de ferramenta ou máquina, que tem como finalidade a produção de riquezas. Porém, parada ou estragada, evidenciando as relações que se estabelecem entre a saúde do indivíduo e o processo produtivo, em que nesta ligação, o fator humano é a ferramenta de produção, pois conta apenas com a sua mão de obra, sua capacidade individual de produzir, dependente de sua própria força de trabalho (AROUCA, 2003; FRIGOTTO, 2002).

É evidente a necessidade de serviços de saúde para atender a demanda do modo de produção capitalista, pois, a condição de saúde torna-se uma mercadoria, sendo assim, o doente além de não produzir mais valia, também não consome. Neste sentido, o processo de formação docente deve despertar a competência técnica, que compreende o domínio teórico e prático, dos princípios dos conhecimentos que norteiam a instituição escolar e não exclui o compromisso político. A escola, por ser naturalmente um ambiente impregnado do aspecto político, é um ambiente do contraditório, onde os interesses da

sociedade capitalista entram em disputa pela apropriação do conhecimento. Sendo assim, a competência técnica é política e produtora de incompetência técnica a serviço do capital, produtor de deformação na formação docente (SAVIANI, 2013).

4.2.2 Conhecimento técnico e científico

A formação profissional é uma construção entre Educação e Trabalho e está intrinsecamente relacionada à atuação profissional. Desta maneira, a formação docente para educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, deve pautar-se por necessidades sociais, sendo imperativo que ocorra no território e estabelecimentos de saúde públicos, atuando diretamente na atenção, na educação e desenvolvimento do SUS, que seja na coordenação da equipe de enfermagem, no gerenciamento de serviços e sistemas, bem como nas instâncias de participação e controle social. Tal ação, deve fundamentar-se em elementos das bases filosóficas, conceituais e metodológicas, que propiciem um perfil profissional humano, autônomo e ético-legal, com responsabilidade social, para atuar com qualidade, efetividade e resolubilidade, no SUS (CNS, 2018).

A formação docente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem - EPTNME, já manifestada e transformada em resolução pelo Conselho Nacional de Saúde - CNS, envolve a integração entre a formação generalista de enfermagem e a formação para a docência. Embora a licenciatura em enfermagem tenha sido excluída do texto final das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), desvinculando-a do bacharelado, deve assegurar uma base sólida de conhecimentos, que subsidiem a tomada de decisões, reconhecimento da educação profissional, como prática histórico-social, pertencente à estrutura político-social, além de contribuir para a formação de trabalhadores técnicos de nível médio, considerando as dimensões ético-política, cultural, social, técnica e estética, comprometidos com o SUS e realização de pesquisas e/ou aplicação de resultados de investigações que sejam de interesse da área educacional (CNS, 2018).

4.2.3 Conhecimento sanitário

O papel do SUS, na formação profissional docente em enfermagem, é de interlocução, orientando a elaboração de projetos políticos pedagógicos e não somente a incumbência de campo de prática (estágio/aprendizagem). Pressupõe-se assim, a necessidade de articulação e integração do MS com as áreas da saúde, educação, trabalho, seguridade, meio ambiente, cultura, dentre outras, para o desenvolvimento de recursos humanos para o SUS (COSTA; MIRANDA, 2009).

O conhecimento sanitário que deve compor a formação docente para a EPTNME, precisa contemplar reflexões sobre as tensões entre interesses do mercado, que transformaram a saúde em mercadoria e o projeto societário, assumido pela Reforma Sanitária Brasileira, em defesa de um sistema público, único, descentralizado. Este projeto está fundamentado nos princípios da integralidade, universalidade, equidade, participação popular e controle social (CORRÊA; SORDI, 2018), sempre pautando-se na perspectiva de formação humana, emancipadora, em contraposição à lógica de mercado.

Ao propor um projeto de formação docente para a EPTNME, baseando-se em Marx, Curado Silva (2018) expressa que, deve-se pensar a epistemologia que pode originar um movimento de elaboração de formas teóricas e práticas, desenvolvendo a dialética da crítica e da transformação da realidade, capaz de fomentar o agir em busca da liberdade humana. Neste sentido, torna-se necessário focar na compreensão da articulação orgânica e dialética da estrutura e das relações ideológicas culturais da superestrutura, que permeiam a criação do SUS, no Brasil, fruto do processo de formação crítica e luta coletiva, golpeado ano após ano por políticas neoliberais.

5 Considerações finais

A vivência prática na disciplina de estágio supervisionado, a partir da bagagem teórica já adquirida no curso de docência, possibilita a significação e ou ressignificação dos conhecimentos teóricos estudados e experienciados. A formação pedagógica do professor evidenciou a percepção de horizontalidade, entre discentes, sujeitos ativos da própria aprendizagem e o professor que produz as condições e conduz as atividades de aprendizagem de modo que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. A relação professor (a) aluno (a), se dá em um contexto que antes de ser educacional é social, parte-se da interação de sujeitos, dotados de crenças, valores, percepções de mundo diferenciadas, histórias de vida, contextos sociais distintos, não tem como estar ali e não querer estar, a partir da criação de vínculo, se dá o processo de construção contínua do conhecimento.

Trabalhar a formação profissional de nível técnico, na atualidade, requer muito mais que a formação da escola clássica. O processo de formação do professor enfermeiro, requer o domínio e integração de conhecimento científico e tecnológico de enfermagem, entrelaçados aos saberes didáticos-pedagógicos, que tenham como princípio o compromisso ético político, que acredite no projeto societário, assumido pela Reforma Sanitária Brasileira, em defesa de um sistema público, único, descentralizado, fundamentado nos princípios da integralidade, universalidade, equidade, participação popular e controle social.

Referências

ABEN. **História - ABEn Nacional**, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.abennacional.org.br/site/historia/>> Acesso em: 22/03/2020.

AROUCA, Sergio. **O dilema preventivista: contribuição para a compreensão e crítica da medicina preventiva**. Unesp, 2003.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Anália Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 119-141, 2002.

BRAGA, Maria Jacinta Gomes et al. Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente. Universidade Metodista, São Paulo, **Cadernos de Educação**, v. 13, n. 25, jul. de 2013.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, p. 8-12, 2015.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018. Aprova o Parecer Técnico nº 28/2018 contendo recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS) à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação Bacharelado em Enfermagem. **Diário Oficial da União**. p. 38-42. 2018.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, v. 134, n. 248, p. 2783427841-2783427841, 1996.

BRASIL. Decreto Federal nº 16.300, de 31 de dezembro de 1923. Aprova o regulamento do Departamento Nacional de Saúde Pública. 1923.

BRASIL. Decreto Federal nº 27.426, de 14 de Novembro de 1949: Aprova o regulamento básico para os cursos de enfermagem e de auxiliar de enfermagem. **Diário Oficial da União**, 1949.

BRASIL. DOCUMENTO BASE. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília, DF: MEC; SETEC, dez. 2007.

BRASIL. Lei nº 775, de 6 de agosto de 1949: Dispõe sobre o ensino de enfermagem no País e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1949.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. **Diário Oficial da União**, p. 37-37, 2001.

CARVALHO, Anayde Corrêa de. A Associação Brasileira de Enfermagem e sua contribuição para o desenvolvimento de ensino de enfermagem no Brasil. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 8, p. 45-123, 1974.

COFEN. **Pesquisa inédita traça perfil da enfermagem**, [s.d.]. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/pesquisa-inedita-traca-perfil-da-enfermagem_31258.html> Acesso em: 18/03/2020.

CORDEIRO, Kátia Augusta Curado Pinheiro et al. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018.

CORRÊA, Adriana Katia; SORDI, Mara Regina Lemes de. Educação profissional técnica de nível médio no sistema único de saúde e a política de formação de professores. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 27, 2018.

COSTA, Roberta Kaliny de Souza; MIRANDA, Francisco Arnaldo Nunes de. Formação profissional no SUS: oportunidades de mudanças na perspectiva da estratégia de saúde da família. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 3, p. 503-518, 2008.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 2012, Caxias do Sul, v. 9, p. 1-12, 2012.

DISTRITO FEDERAL, Companhia de Planejamento do. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD)**: Microdados Ceilândia e Brazlândia. Brasília, DF: CODEPLAN, 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: **DP&A**, v. 2, p. 11-27, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 228-248, 2015.

GADELHA, Carlos Augusto Grabois. O complexo industrial da saúde e a necessidade de um enfoque dinâmico na economia da saúde. **Ciência & saúde coletiva**, v. 8, p. 521-535, 2003.

GALLEGUILLOS, Tatiana Gabriela Bressea; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, n. 1, p. 80-87, 2001.

GEOVANINI, Telma et al. **História da enfermagem: versões e interpretações**. Thieme Revinter Publicações LTDA, 2018.

IFB. **INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. Projeto do curso de Licenciatura em Educação Profissional**. Brasília, DF: Campus Samambaia, abril de 2018. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/art_icle/18357/plano.pdf> Acesso em: 03 jan. 2020.

IFB. **INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. Projeto Pedagógico Institucional**. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/16333/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Institucional%20Alterado.pdf>> Acesso em: 03 jan. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: velhos e novos temas. 2002.

- LÜDKE, Luise; CUTOLO, Luiz Roberto Agea. Formação de docentes para o SUS—um desafio sanitário e pedagógico (Training Teachers for the SUS: A health and pedagogical challenge). **Saúde & Transformação Social/Health & Social Change**, v. 1, n. 1, p. 88-98, 2010.
- LIMA, Júlio César França. **Trabalhadores de saúde (1900-1920): contribuição para a sua história**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.
- LIMA, Maria José de. O que é enfermagem? **Cogitare Enfermagem**, v. 10, n. 1, 2005.
- LISBOA, Josefa. O discurso do branqueamento na realidade brasileira da segunda metade do século XIX e a valorização do nacional. **Revista GeoNordeste**, n. 2, 2013.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. (rev.). Campinas: Alínea, 2010.
- MASCARENHAS, Nildo Batista; MELO, Cristina Maria Meira de; SILVA, Livia Angeli. Gênese do trabalho profissional da enfermeira no Brasil (1920-1925). **Escola Anna Nery**, v. 20, p. 220-227, 2016.
- MEDEIROS, Marcelo; TIPPLE, Ana Clara Ferreira Veiga; MUNARI, Denize Bouttelet. **A expansão das escolas de enfermagem no Brasil na primeira metade do século XX**. 1999.
- MOREIRA, Martha Cristina Nunes. A Fundação Rockefeller e a construção da identidade profissional de enfermagem no Brasil na Primeira República. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 621-645, Feb. 1999. Available from <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-&lng=en&nrm=iso>.
- MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Instituto Federal do Paraná, Coleção formação pedagógica, v. 3, 2014.
- NELSON, Sioban. A imagem da enfermeira-as origens históricas da invisibilidade na enfermagem. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 20, p. 223-224, 2011.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, 2013.
- REAL, Museu. Dicionário histórico-biográfico das ciências da saúde no Brasil (1832-1930). **Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz**, 2014.
- RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. A origem da enfermagem profissional no Brasil: determinantes históricos e conjunturais. **Navegando na história da educação brasileira. Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), Unicamp**, v. 1, p. 1-9, 2006.

SANTOS, Sueli Maria dos Reis et al. Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem: experiências e expectativas de estudantes. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 32, p. 711-718, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Trabajo y educación: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores associados, 11ª Edição Revista, Campinas, SP, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 99-133, 1993.

SILVEIRA, Cristiane Aparecida; PAIVA, Sônia Maria Alves. A evolução do ensino de enfermagem no Brasil: uma revisão histórica. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 10, n. 1, p. 176-183, 2011.

THOFEHRN, Maira Buss et al. A dimensão da subjetividade no processo de trabalho da enfermagem. **Journal of Nursing and Health**, v. 1, n. 1, p. 190-198, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a didática**. Papirus Editora, 2014.