

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



SABERES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM¹

KNOWLEDGE OF TECHNICAL EDUCATION TEACHERS IN NURSING

Nilton César Granvile
Adriana Katia Corrêa

Universidade de São Paulo- USP

Resumo

A docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem é uma das dimensões importantes na qualificação da formação de trabalhadores técnicos, no Brasil. Apesar disso, é marcada por fragilidade nos processos formativos, adversas condições de trabalho, incluindo, a precariedade. O objetivo é descrever e analisar os saberes dos professores de uma escola privada de educação profissional em enfermagem, no município de Ribeirão Preto, considerando suas vivências na prática pedagógica, a partir de referencial de Tardif. Trata-se de pesquisa descritivo-exploratória e qualitativa. A técnica de coleta de dados utilizada foi entrevista semiestruturada com 13 professores, realizadas de novembro de 2014 a fevereiro de 2015. As entrevistas foram analisadas, mostrando significativamente as relações com a diversidade nas possibilidades de formação, dada a fragilidades das políticas de formação docente, bem como suas relações com as condições concretas de trabalho na educação profissional, o que traz implicações para a conformação dos saberes da docência.

Palavras-chave: Educação Profissionalizante. Docência. Enfermagem.

Abstract

Teaching in technical professional education of mid-level nursing is an important dimension in the quality of training technical workers in Brazil. Nevertheless, it is marked by weakness in the formative processes, adverse working conditions, including the precariousness. The aim is to describe and analyze the knowledge of teachers from a private school of professional nursing education, in Ribeirão Preto, considering his experiences in pedagogical practice, from Tardif benchmark. Descriptive and exploratory qualitative study. The data collection technique used was semi-structured interviews with 13 teachers, carried out between November 2014 and February 2015. The interviews were analyzed, showing significant relations with diversity in training possibilities, given the weaknesses of teacher education policies, as well as its relations with the concrete conditions of work in education, which has implications for the conformation of teacher knowledge.

Keywords: Technical education; Teaching; Nursing.

¹ Este trabalho foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Programa Pró-Ensino na Saúde nº2037/2010 intitulado “A formação de professores no contexto do SUS: políticas, ações e construção de conhecimento”, vigente do ano de 2011 a 2016.



1 Introdução

A proposta de construção de um sistema de saúde universal e resolutivo, voltado não apenas para a prevenção ou cura de doenças, mas para a promoção da saúde, exige mudanças na formação dos trabalhadores, incluindo os técnicos de nível médio, o que se torna pauta de discussão nos meios políticos e acadêmicos, desde o final da década de 80. Avançar em direção a processos formativos construtores de novos perfis profissionais significa responder às demandas de formação de profissionais críticos, ético-políticos e tecnicamente competentes para o cuidado em saúde/enfermagem.

Essa perspectiva de formação técnica exige, dentre outros aspectos, a atuação de professores com conhecimentos políticos, éticos e técnicos, comprometidos com processos de aprendizagem promotores de formação de auxiliares e técnicos de enfermagem voltada à valorização do Sistema Único de Saúde (SUS). Perspectiva essa que implica atuação docente não somente instrumental, mas focada na formação de um ator social, comprometido com as políticas públicas de saúde e educação, reconhecendo o SUS para além de um grande empregador, mas sim como conquista social (CORRÊA et al., 2011).

Cabe destacar que a formação de docentes é um dos entraves na melhoria da qualidade da educação profissional técnica de nível médio, incluindo a área da saúde, no Brasil. Nesse contexto, contudo, a docência vem sendo pouco considerada em sua especificidade como prática social que comporta conhecimentos e organização próprios, enfim como profissão específica. Os salários são em sua maioria insuficientes, estimulando o abandono dos professores da carreira docente ou a rotatividade. Acrescenta-se a isso que os cursos de graduação não vêm qualificando professores para essa modalidade de ensino e, especificamente, os cursos de pedagogia pouco trabalham com questões referentes ao trabalho e à educação profissional. Há ainda fragilidades na constituição de um campo de conhecimento próprio e estável em relação à formação

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



docente para a educação profissional, o que pode intensificar a ideia de que professores dessa modalidade de ensino não pertencem ao campo educacional, podendo até serem substituídos por monitores ou instrutores (BRASIL, 2004; GARIGLIO; BURNIER, 2012).

Historicamente, as políticas de formação de professores para a educação profissional, no Brasil, são frágeis, permitindo descontinuidades, propostas de formação aligeiradas e improvisações, sendo essencial a definição de política nacional de valorização da formação de professores para a educação profissional que leve em conta as especificidades dessa modalidade de ensino sem, contudo, desqualificá-la (MACHADO, 2008).

Apesar das fragilidades, as licenciaturas são vias possíveis de formação para o professor da educação profissional. A Lei nº 9.394 de 1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, passa a focar o processo de formação para o exercício da docência, como uma formação específica e não mais como parte complementar de quem está concluindo ou concluiu uma graduação (BRASIL, 1996, p. 26).

A partir de 2002, com as Resoluções sobre formação de professores para a educação básica, a lógica foi ultrapassar os modelos “3+1” até então vigentes (PEREIRA, 1999), propondo cursos de licenciatura com projeto pedagógico próprio, com articulação dos saberes específicos e pedagógicos ao longo do curso (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b), o que se mantém na legislação atual (BRASIL, 2015).

Além das licenciaturas, historicamente, os professores da educação profissional podem ser formados por Programas Especiais de Formação, ou mesmo, na área da saúde/enfermagem, por cursos de especialização (TORREZ, 2014), sendo ainda bastante comum a atuação na docência em Educação Profissional sem formação pedagógica, ou seja, a atuação dos bacharéis.

De qualquer modo, no contexto da sala de aula, o professor sempre se alicerça



em alguns saberes para dar conta de sua tarefa de ensinar, mesmo quando não necessariamente foi formado especificamente para tal ou mesmo quando não reflete sistemática e criticamente sobre a docência. Assim questionamos: quais são os saberes profissionais que os docentes da educação profissional técnica de nível médio (formação de auxiliares e técnicos em enfermagem/saúde), têm construído em sua prática pedagógica? Esses saberes derivam predominantemente de suas experiências prévias na graduação ou em outros níveis de ensino? Derivam de suas experiências como enfermeiro nos serviços de saúde ou da formação pedagógica, seja em curso de licenciatura ou especialização pedagógica? Os professores da educação profissional em enfermagem adotam professores conhecidos como “modelos” de atuação?

É o objetivo deste estudo, descrever e analisar os saberes dos professores de uma escola privada de educação profissional em enfermagem no Município de Ribeirão Preto-SP, a partir de suas vivências na prática pedagógica, fundamentado no referencial de Tardif (2012).

2 Saberes da docência: delineando alguns aspectos essenciais

Nos últimos trinta anos, as discussões e investigações sobre a formação docente têm ganhado espaços para maiores reflexões. Tais investigações ganharam mais força com a criação das Faculdades de Educação dentro das Universidades e, principalmente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996). E a esses fatores também se acrescenta a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação (BRASIL, 2015; BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b).

Os saberes dos professores são discutidos por vários autores, do campo do ensino superior e da educação básica, que trazem questionamentos e são pertinentes quando buscamos compreender as questões referentes aos saberes da docência no

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



ensino profissional técnico de nível médio em enfermagem: O que é necessário saber para ensinar? Que saberes devem ser construídos ou aprendidos pelos professores durante seu processo de formação seja ele inicial ou continuada? (CUNHA, 2010, p. 21).

Estudos específicos da área de saber da educação profissional também têm discutidos os saberes dos professores, como as pesquisas de Gariglio et al., Abrahão e Cassal (2009) e Fartes e Gonçalves (2009).

Para Tardif (2012), a relação dos docentes com os saberes não é limitada a uma função transmissiva de conhecimentos já constituídos. A prática docente integra saberes diversos, com os quais os docentes têm diferentes relações. Desse modo, o saber docente é um saber plural que se forma pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes originários da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e das experiências.

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

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



3 Percurso metodológico

Trata-se de estudo descritivo-exploratório, de abordagem qualitativa, envolvendo a compreensão do processo de construção e descrição dos significados, a partir dos dados obtidos. Minayo et al. (2001) descreve que a pesquisa qualitativa trabalha com temas pertencentes às ciências sociais, que não são quantificados e estão ligados a questões particulares dos fenômenos humanos.

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

Durante o período de realização das entrevistas, o lócus da pesquisa contava com 20 enfermeiros atuando como professores e todos foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada: 13 professores aceitaram participar, dois profissionais recusaram e cinco outros não responderam às múltiplas tentativas de contato, que foram realizadas por *e-mail* e por telefonemas.

Após aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo-EERP/USP, Protocolo nº 349.615.146.000.0593, foram iniciadas as entrevistas de forma individual, respeitando o sigilo e o conforto e em locais indicados pelos participantes, compreendendo o período de dezembro de 2014 a junho de 2015. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Após a transcrição, as respostas foram lidas individualmente diversas vezes e destacados os trechos importantes, tendo em vista o objetivo deste estudo, ou seja, os professores se referirem, de algum modo, aos saberes docentes.

A partir daí, com a articulação de uma entrevista a outra, foram delineadas categorias de decodificação. Para Bogdan e Biklen (1994), a definição de categorias é



uma maneira de “classificar” os dados, separando-se tópicos conforme sua especificidade. As falas serão apresentadas como “P” (de participante) seguido do número da entrevista.

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

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

4 Resultados e discussão

Inicialmente, serão apresentados alguns dados de caracterização dos participantes. Em seguida, será apresentada a análise das entrevistas.

Quanto à idade dos professores, observamos que há uma ampla variação: seis professores (46,15%) têm entre 21 e 30 anos, três (23,09%) têm de 31 a 40 anos e quatro professores (30,76%), entre 41 a 50 anos. Quanto ao sexo, 46,15% (seis) dos professores se declararam do sexo masculino e 53,85% (sete) do feminino.

Em relação, à formação, oito professores (61,5%) possuem formação como enfermeiros bacharéis e licenciados em Enfermagem, cinco (38,5%) possuem graduação apenas como bacharéis em enfermagem, entretanto, quatro desses professores, realizaram cursos de especialização pedagógica (*Latu Sensu*). Além da atuação como



professores na formação de profissionais técnicos de nível médio, dez professores (76,92%) exercem atividades em serviços de saúde.

4.1 A configuração dos saberes docentes na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem: Saberes pessoais dos professores

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

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

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

Há autores que investigam as influências exercidas pelos familiares na escolha da profissão. Santos (2005), ao descrever o papel da família e dos pares na escolha profissional, aponta que esse processo é marcado pela oportunidade de se provar a lealdade à família e de cumprir com sua missão não apenas individual, mas familiar.



Soares (2002) refere que tal escolha é influenciada por múltiplos fatores, dentre eles: políticos, econômicos, sociais, educacionais e familiares. Em relação a esse último, sinaliza que é comum os filhos seguirem os caminhos profissionais trilhados por seus pais e irmãos mais velhos e isso pode proporcionar uma cooperação do desenvolvimento do trabalho entre os familiares.

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

Os estudos demonstraram que são múltiplas as razões pelas quais se escolhe o ensino como profissão, concorrendo nessa decisão fatores de ordem material e de ordem estritamente profissional. Ambos os aspectos estão sempre presentes na escolha da carreira, sendo a predominância de uns sobre outros fruto de condições individuais e circunstanciais. À opção de carreira está associado o problema da “*vocação*”. Uns dizem-se “*vocacionados*”, pelo que enveredarão pela carreira docente por “*gosto*” e para a satisfação do seu *ego*, enquanto outros, face ao mercado de trabalho, se veem a aceitar a oportunidade que se lhes depara. O problema da vocação não é, porém, linear, nem a carreira docente se pode ater, apenas, às vocações individuais, na medida em que *ser professor* se constrói e deve ser encarado numa perspectiva científica (GONÇALVES, 1999 p. 162).

Retomando a fala da participante (P8), ao se referir ao gosto de dar aula desde pequena, podemos associar provavelmente à ideia de “*vocação*”. De qualquer modo, chama-nos a atenção que poucos entrevistados deste estudo se remetem significativamente à docência como escolha de uma carreira profissional, o que pode ser relacionado às condições específicas do exercício docente na educação profissional técnica de nível médio, ainda entendida como espaço de transmissão de um saber específico por um profissional dessa área.

4.2 Saberes provenientes da formação escolar anterior

Para Tardif (2012), a formação escolar no “ensino primário”, “secundário”, e na formação “pré-profissional” representa importante fonte de aquisição de saberes,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



caracterizada pela socialização e construção do processo formativo. Tais saberes, ao serem assimilados e incorporados ao processo formativo, irão contribuir posteriormente para o exercício da prática docente.

Alguns participantes remeteram-se à formação escolar anterior em curso de técnicos de enfermagem. Todavia, dão ênfase às experiências profissionais que acumularam como auxiliares ou técnicos de enfermagem em serviços de saúde e que facilitam o atual exercício da docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem e não especificamente às vivências relativas à proximidade com o professor do ensino técnico, na situação de ensino-aprendizagem, seja na sala de aula ou nos estágios nos serviços de saúde.

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

[...] eu trabalhei como auxiliar de enfermagem, e de clínica cirúrgica, então tem uma bagagem de experiência bem legal dessa época (P4).

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

[...] eu não descarto a minha experiência anterior de auxiliar de enfermagem, eu acho que ela contribuiu muito e foi ela que deu o pontapé inicial para eu seguir a graduação também, entendeu então não desprezo minha formação anterior (P13).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



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

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

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

Do que foi até então exposto, apesar de alguns professores possuírem experiências vivenciadas como alunos nas escolas técnicas e com isso terem contato com enfermeiros que exerciam a docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, não são feitas considerações sobre as vivências e aprendizagens



construídas nessa fase de sua formação profissional, o que poderia, inclusive, ter influência na futura escolha pela docência como profissão. Para alguns entrevistados, como já comentado, a atuação profissional nos serviços de saúde, como auxiliares ou técnicos de enfermagem, foi mais relacionada à docência atualmente exercida que a sua experiência como aluno vivida junto ao docente enfermeiro da escola técnica.

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

Neste estudo, apesar de alguns entrevistados terem experiências como alunos em escolas técnicas, convivendo com professores enfermeiros, essas não foram mencionadas como influentes para sua inserção posterior na docência.

4.3 Saberes provenientes da formação profissional para o magistério construídos em cursos de bacharelado e licenciatura em enfermagem

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

Tardif (2012) pontua, em relação aos saberes adquiridos ao longo do processo de formação, que eles são provenientes da formação profissional para o exercício do

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



magistério, e são adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores, por meio dos estágios, de cursos de *reciclagem* e integrados pela formação e socialização profissional nas instituições de formação de professores.

Chama-nos atenção que os entrevistados relacionam a vivência no curso de bacharelado e licenciatura ao despertar ou à manutenção do interesse pela docência, o que pode ser associado a uma esfera de saber mais associada aos valores profissionais, aos compromissos com a formação do trabalhador técnico:

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

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

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

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

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



p. 3).

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

É importante destacar que parte dos entrevistados, que cursou bacharelado e licenciatura em enfermagem, aponta as atividades de “estágios” como importante componente do processo de formação docente.

A inserção do professor em estágios foi indicada desde a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002 (a), como importante componente na formação. Na Resolução CNE/CP 02/2015, a inserção dos professores nos cenários de formação prática é indicada também como componente necessário aos profissionais que pretendam exercer o magistério. Dentre seus apontamentos, tal resolução indica:

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica [...]

Art. 13. (...) § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica [...] (BRASIL, 2015, p. 13).

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

Pimenta e Lima (2008) descreveram o estágio como campo de conhecimento e

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



eixo curricular central nos cursos de formação de professores, possibilitando que nele sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

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

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

Em algumas entrevistas, os professores teceram considerações e preocupações que vão demarcando algumas temáticas que foram trabalhadas ao longo da graduação, como a necessidade de considerar as condições concretas de vida do trabalhador e a história escolar pregressa do aluno (P5); a compreensão do papel docente para além de transmissor do conhecimento, mas como aquele que desperta no outro a importância da profissão técnica e a necessidade de construir visão ampla sobre o cuidado em saúde (P2); reflexão e habilidades relacionais (P9); a necessidade do planejamento do ensino ser realizado em contraposição às condições concretas da vida do professor (P8); a importância de espaços coletivos para a discussão do trabalho pedagógico (P4); e as tentativas de construir aulas participativas e que promovam a reflexão (P11, P13), como visto a seguir:

Tenho alunos que fazem o EJA à noite, então elas têm aula pela manhã. Trabalham à tarde, fazem EJA à noite, e é na madrugada que fazem os trabalhos, que vão estudar, para no outro dia de manhã estarem na aula de novo [...] minha função é ajudar eles a alcançar isso com a melhor qualidade possível, eu tenho certeza, infelizmente, que vou perder vários no meio do caminho (P5).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



[...] recebendo pessoal com perfil, uma grande parte, vindo de escola pública, uma parte que fazia muito tempo que não estudava então você acaba [...] usando seus outros conhecimentos (P10).

[...] ser docente está muito além de transmitir o conhecimento, está em despertar a sensibilidade, fazer com que eles tenham gosto por aquilo [...] [refere-se à profissão técnica] (P2).

O profissional ideal seria esse que conseguisse ter a visão do todo [...] olhar para um paciente e ver que o olhar dele está diferente e que não é o melhor momento para fazer tal coisa (P2).

Como é que eu posso estar formando [...] no sentido de ter reflexão, de ter relacionamento interpessoal (P9).

A aula você tem que planejar, tem que dispor de um tempo para preparar a aula (P8).

Acho que seria muito importante um espaço para os professores se reunirem aqui na escola [...] uma reunião pedagógica, para poder trocar experiências, traçar planos (P4).

[...] eu gosto muito de trazer o aluno [...] suas dificuldades [...] trazer ele para participar da aula (P11).

[...] eu gosto de trabalhar com ele assim, sobre a reflexão, pensar sobre o que está fazendo (P13).

Além disso, alguns entrevistados (P2, P6 para exemplificar) remetem-se à importância de serem considerados alguns conteúdos, abordados no curso de bacharelado e licenciatura, que consideram importantes para a formação dos técnicos de enfermagem, relacionados à “humanização” do cuidado, “compreensão mais ampla do processo saúde-doença”, “ética” e “empatia”. É enfatizado, inclusive, que há necessidade de romper com a perspectiva meramente técnica que, quase sempre, fundamenta a compreensão do aluno do curso técnico de enfermagem:

Eu acho que a parte humanizada mesmo, não a parte técnica, por que a parte técnica ele já vem com interesse, ele já vem desejando aquilo. Ele vem querendo punccionar uma veia, querendo aplicar injeção nos

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



outros, mas ele vem querendo entender o contexto da família? Querendo entender as dificuldades que as pessoas vão enfrentar em uma doença? Ele não vem querendo entender essas coisas, então é a coisificação que existe lá fora, que eu não gostaria que os meus alunos dessem continuidade nisso, então eu acho que a parte humanizada da assistência, é as relações, e eu acho que é o mais difícil de ser trabalhado (P6).

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

Apreendemos, assim, que apesar de não serem tecidas reflexões aprofundadas sobre essas temáticas, elas podem mostrar que os professores licenciados, participantes deste estudo, conseguem apreender que a docência na escola técnica, de fato, demanda, além do domínio dos conhecimentos específicos de enfermagem, conhecimentos pedagógicos que envolvem apreender quem são os educandos, suas origens e condições de vida, construir práticas pedagógicas participativas e reflexivas, construção de trabalho coletivo na escola técnica, planejamento didático-pedagógico. Além disso, ao se referirem à formação do trabalhador técnico, em algumas falas, denota-se a intenção de formação que extrapola a dimensão técnica, sendo valorizadas atitudes que aproximem os técnicos aos usuários, por meio de relacionamento mais sensível e visão ampla (para além da doença). Entretanto, não são feitas considerações que demarquem a perspectiva de valorização da formação política do trabalhador.

Apesar da formação específica para a docência fortalecer a possibilidade de construção de saberes docentes, as condições de trabalho desses enfermeiros professores, quase sempre, vêm na direção contrária à valorização docente. Em muitos casos, o professor exerce atividade como professor sem vínculos empregatícios ou atua de forma pontual, o que dificulta a continuidade de construção de processos



pedagógicos e, em alguns casos, os próprios profissionais classificam suas atuações como professores apenas como “complementação de renda”:

[...] além de ser um trabalho que eu gosto, se fosse um segundo emprego, geralmente enfermeiro tem um segundo emprego, teria que ser um segundo emprego noturno, e aí eu teria que trabalhar a noite toda, não ia dormir em casa, ia trabalhar sábado, domingo, feriado, como é a rotina de escala de plantão. Então eu acho que, como professor que trabalha a noite, apesar de ganhar pouco, a gente por outro lado ganha qualidade de vida (P4).

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

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

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

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

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

Uma das enfermeiras que me chamou para supervisionar estágio, meio que gostou e me convidou, só que como eu não tinha licenciatura, não tinha formação pedagógica nenhuma, a própria escola falou assim, vai ter um curso de formação pedagógica, você vai ter que se profissionalizar se aperfeiçoar e eu fui fazer, porque eu

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



nunca ousei assim de falar em público, de dar aula (P13).

Alguns cursos específicos de formação para a docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem foram ofertados a partir da possibilidade legal dos programas especiais, ou mesmo especialização *Latu Sensu*. De acordo com a Resolução CNE/CEB 02/97, que dispunha sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para o ensino fundamental, ensino médio e educação profissional em nível médio, a formação do professor para a educação profissional técnica em nível médio podia ser feita por cursos de complementação pedagógica, devendo respeitar uma estruturação curricular articulada entre os núcleos contextual, estrutural e integrador (BRASIL, 1997)².

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

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

Quanto ao TEC-SAÚDE, o programa foi implementado pelo Governo do Estado de São Paulo, por intermédio da Fundação do Desenvolvimento Administrativo

² Esta Legislação (Resolução CNE/CEB nº 02, de 26 de junho de 1997) foi revogada pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



(Fundap) em parceria com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps) e as Secretarias da Saúde, Gestão Pública e Educação, entre os anos de 2009 e 2013. Além da formação de auxiliares/técnicos em enfermagem, a proposta foi também formar professores para a docência na educação profissional técnica de nível médio em saúde, via curso de especialização *latu sensu*, com uma carga horária de 540 horas (FUNDAP, 2009).

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

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

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

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

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

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

Para dar aula todo dia, a gente tem que se atualizar. Então eu já tenho minhas aulas prontas, mas todo dia eu pego em sites, (Lilacs),

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



(Bireme), entendeu, todos os sites científicos ver se tem alguma técnica nova e procurar livro também (P11).

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

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

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

Outro aspecto importante a ser considerado é a diversidade nos perfis dos enfermeiros que exercem atividades como professores na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, o que envolve profissionais formados em instituições



privadas e em universidades públicas, em cursos de bacharelado e em cursos de licenciatura, e alguns possuindo formação prévia como auxiliares/técnicos em enfermagem, com histórico de exercícios profissionais anteriores à graduação como profissionais de nível médio. Assim, essa diversidade provavelmente denota que os professores têm concepções diversas acerca dos conteúdos de ensino e da própria prática profissional de auxiliares e técnicos de enfermagem, o que interfere na escolha dos materiais didático-pedagógicos utilizados como instrumentos de apoio à prática docente e, por conseguinte, na perspectiva de formação adotada.

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

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

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

os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2012, p. 39).

Alguns professores iniciaram suas atividades na docência somente após sua inserção em atividades práticas do cuidado em saúde. Essa atuação no campo

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



assistencial, na fala de alguns professores, pode exercer importante papel na construção da identidade docente:

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

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

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

Os professores, nos relatos apresentados, focaram que suas experiências profissionais como enfermeiros ocorreram pelas atividades exercidas, predominantemente, na atenção hospitalar. É significativo o percentual de professores deste estudo que exercem atividades profissionais como enfermeiros em hospitais: 69,2%. Esse cenário de atuação profissional também está predominantemente presente na proposta pedagógica da escola técnica envolvida.

Historicamente, no Brasil, previamente à institucionalização do SUS, os programas e políticas públicas voltadas para o setor saúde focavam suas ações, principalmente, para a assistência hospitalar, com foco na dimensão curativas centrada na doença, o que caracteriza o modelo biomédico (KOIFMAN, 2001; MARCO, 2006).

As escolas de educação profissional também voltavam os projetos de formação dos profissionais técnicos de nível médio para atuarem principalmente nesse cenário que empregava a maior parte dos profissionais da enfermagem até então. Essa situação, ainda se mantém em muitas escolas técnicas da área da saúde.

Outro aspecto importante está relacionado com o modelo de gestão exercido em grande parte das instituições hospitalares. Esse modelo, em muitos casos, é constituído

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



de forma hierarquizada e ao inserirem-se nesse contexto, os enfermeiros podem reproduzir esse modelo nas práticas pedagógicas, focando suas ações, principalmente, em processos formativos igualmente hierarquizados, fragmentados e focados apenas na transmissão de conteúdo.

Enquanto enfermeira só do hospital, a gente pega até aquela coisa meio que de general, então um certo critério, uma certa rigidez para moldar o profissional do jeito que a gente quer, que seja um profissional sério, que ao mesmo tempo ele respeite, acate ordens e tal, e quando eu fui para escola para dar aula minha primeira visão era essa de eu vou formar profissional, aqui eu vou, minha turma vai ser o que eu espero ter de funcionário no hospital (P2).

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

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

Outros professores também trazem de suas experiências, nos serviços de saúde, a valorização de práticas indutoras do “cuidado humanizado”, em contraposição ao fazer focado somente na técnica, mostrando que, no curso técnico, esses enfoques – cuidado “humano”, fazer técnico – precisam ser problematizados. Essa preocupação com o que denominam de “cuidado humano” pode ter relação com as atuais políticas de saúde. A humanização, para o Ministério da Saúde, é entendida como política transversal na rede SUS, envolvendo, dentre outros, a valorização de usuários, trabalhadores e gestores implicados no processo de produção de saúde; o incentivo à autonomia e ao

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



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

Assim, os modos diversos de serem organizadas as práticas de cuidado e gestão em saúde/enfermagem vão imprimindo formas de construção das práticas pedagógicas nas escolas técnicas, pelo professor enfermeiro.

Ao mesmo tempo, inserido, na escola técnica, o professor enfermeiro vai construindo saberes, a partir da experiência que vai sendo acumulada ao tempo, junto aos alunos do ensino técnico.

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

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

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

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

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



5 Considerações finais

Os saberes docentes de professores da educação profissional em enfermagem têm relações com a diversidade dos percursos formativos, no que se refere à docência, envolvendo desde a formação em curso de bacharelado e licenciatura, passando pelas especializações pedagógicas, até a ausência de formação docente. Diversidade essa que se relaciona com a fragilidade das políticas de formação docente em educação profissional no Brasil.

Esses saberes vão se construindo na confluência entre fontes diversas, sendo oriundos da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, dentre outros (TARDIF, 2012).

Entende-se que o frequente duplo exercício profissional de professor na escola técnica e enfermeiro no serviço de saúde – o que se relaciona à precariedade nas relações de trabalho docente e aos limites no reconhecimento profissional nessa modalidade de ensino – tem implicações na construção dos saberes docentes nesse contexto. Apesar disso, o domínio dos conteúdos específicos da prática do cuidado em saúde é compreendido, pelos participantes, como não sendo suficiente para o exercício da docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem.

Nesse sentido, são feitas, por alguns entrevistados, algumas aproximações a saberes pedagógicos que estão presentes em suas práticas profissionais na escola técnica. Chama atenção que os professores, todavia, pouco se referem às condições concretas do trabalho docente, envolvendo sobrecarga, pela atuação concomitante em serviços de saúde, e os vínculos precários, e suas implicações na conformação dos saberes para a docência. Isso pode denotar a necessidade de maiores investimentos na formação crítica do professor da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, possibilitando o reconhecimento da docência em sua dimensão político-

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



social.

Referências

ABRAHÃO, A. L.; CASSAL, L. C. B. Caminhos para a integralidade na educação profissional técnica de nível médio em saúde. **Revista. Trabalho, Educação e Saúde**. Vol.7 n°2. p. 249-264. Rio de Janeiro, Jul./Out. 2009.

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

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

_____. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília-DF (1996 dez. 23); Sec.1:p.1-27.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (a). Institui: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

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

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **HumanizaSUS**: documento base para gestores e trabalhadores do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

_____. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 02/97. 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília-DF.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



_____. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>>. Brasília-DF. Acesso em: 11 nov. 2015

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

BRUNO, P. Os livros de “Introdução à Enfermagem” sob o enfoque da educação crítica e emancipadora. Revista Eletrônica Boletim Técnico do SENAC. Vol. 27, nº 1. Rio de Janeiro, jan-abr de 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/bts/271/boltec271d.htm>. Acesso em: 15 nov. 2015.

CORRÊA, A. K.; CARVALHO, A. M. P.; SILVEIRA, F.; SOUZA, M. C. B. M.; NOGUEIRA, M. S. Formação docente em educação profissional técnica na área da saúde: experiências do NIAD-USP/RP. In: Curso de formação docente: **Trabalhos de Conclusão de Cursos-TCCs selecionados**. FUNDAP-São Paulo, 2011. p. 77-93.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: _____. **Trajетórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara-SP: Junqueira e Marin Editores; 2010.

FARTES, V. B.; GONÇALVES, C. B. Formação de professores para a educação profissional de jovens e adultos no Brasil: novas relações com o saber, novo campo de trabalho na educação. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**. Universidade do Porto-Portugal. v. 29, 2009, p. 109-124.

FUNDAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ADMINISTRATIVO, Decreto Estadual nº. 53.848 de 19/12/2009 - Programa de Formação de Profissionais de Nível Técnico para a Área da Saúde no Estado de São Paulo (Tec-Saúde). FUNDAP. São Paulo-SP.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Revista Educação em Revista**, Belo Horizonte-MG [s.l.], v. 28, n. 1, p.211-236, mar. 2012.

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

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



GRANVILE, N. C.; PREBILL, G. M.; SORRINI, R. F.; CORRÊA, A. K.; SOUZA, M. C. B. M.; SANTOS, R. A.; CLAPIS, M. J. O QUE FAZ O ENFERMEIRO LICENCIADO? In: **V Jornada das Licenciaturas da USP/IX Semana da Licenciatura em Ciências Exatas-SeLic**: A Universidade Pública na Formação de Professores: ensino, pesquisa e extensão. São Carlos-SP, 23 e 24 de outubro de 2014.

KOIFMAN, L. O modelo biomédico e a reformulação do currículo médico da Universidade Federal Fluminense. **Revista História, Ciências, Saúde-Manguinhos**. vol. 8 n.º.1. Rio de Janeiro-RJ. Mar./June 2001. p. 49-70.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educação**. 2008; Jan-Abr; 8 (23): v. 8, n. 23, p. 195-205.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. n. 1, (jun. 2008 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2008 Anual.

MARCO, M. A. Do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial: um projeto de educação permanente. **Revista Brasileira de Educação Médica**. V. 1; n. 1. Jan/Abr.2006. p. 60-72.

MEDINA, N. V. J.; TAKAHASHI, R. T. A busca da graduação em enfermagem como opção dos técnicos e auxiliares de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem USP**. v. 37. n.4. São Paulo. Dez., 2003, p. 101-108.

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

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

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília-DF, v. 1, n. 1, jun, 2008, p. 25-38.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



docente. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

PEDUZZI, M.; ANSEMI, M. L. O auxiliar e o técnico de enfermagem: categorias profissionais diferentes e trabalhos equivalentes. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília (DF) 2004 jul-ago; 57(4): 425-9.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3ª. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional do jovem ao adulto**. São Paulo-SP: Ed. SUMMUS; 2002.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2012.

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

ZANEI, S. S. V.; IDE, C. A. C. Mobilidade ocupacional: expressões desse processo na enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, v. 34, n. 1, p. 64-75, mar. 2000.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Sobre os autores

Nilton César Granvile

Mestre em Ciências pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo EERP/USP-Programa de Pós -Graduação em Enfermagem Fundamental EERP-USP. Enfermeiro (Bacharel e Licenciado em Enfermagem) Professor no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio em Enfermagem. Email: raizz18@yahoo.com.br

Adriana Katia Corrêa

Profa. Dra. Associada ao Departamento de Enfermagem Geral e Especializada da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-Universidade de São Paulo (EERP/USP). Professora atuante nas disciplinas de educação profissional I e II e nos estágios supervisionados em educação profissional técnica de nível médio em enfermagem do curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem da EERP/USP. Email: adricor@eerp.usp.br

Recebido em: 18/12/2017

Aceito para publicação em: 15/01/2018