

MARCIA REGINA DE TOLEDO COSTA AMARAL

**A DOCENCIA NO ENSINO TÉCNICO DE ENFERMAGEM:
concepções, experiências e desafios**

**Tese apresentada à
Universidade Federal de São
Paulo – Escola Paulista de
Medicina – Centro de
Desenvolvimento do Ensino
Superior em Saúde – Cedess –
para Obtenção do Título de
Mestre em Ciências.**

**SÃO PAULO
2008**

MARCIA REGINA DE TOLEDO COSTA AMARAL

**A DOCENCIA NO ENSINO TÉCNICO DE ENFERMAGEM:
concepções, experiências e desafios**

**Tese apresentada à
Universidade Federal de São
Paulo – Escola Paulista de
Medicina – Centro de
Desenvolvimento do Ensino
Superior em Saúde – Cedess –
para Obtenção do Título de
Mestre em Ciências.**

**Orientadora
Prof^a Dr^a Sylvia Helena Souza da Silva Batista**

**SÃO PAULO
2008**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde

**A DOCENCIA NO ENSINO TÉCNICO DE ENFERMAGEM:
concepções, experiências e desafios**

MARCIA REGINA DE TOLEDO COSTA AMARAL

Orientação: Prof^a Dr^a Sylvia Helena Souza da Silva Batista

SÃO PAULO
2008

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	03
1.1. Trajetória: as origens da pesquisa.....	03

CAPÍTULO I

1.1. O Ensino Técnico no Brasil: Notas Históricas.....	05
1.2. O Ensino Técnico de Enfermagem:Uma Contextualização.....	11
1.3. O Professor Enfermeiro do Ensino Técnico.....	19
1.3.1. A formação do enfermeiro docente.....	24

CAPÍTULO II

OBJETIVOS.....	33
----------------	----

CAPÍTULO III

CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	34
3.1. Contexto da Pesquisa.....	34
3.2. Sujeitos do Estudo.....	36
3.3. Processo de Coleta de Dados.....	37
3.4. Processo de Análise de Dados.....	41

CAPÍTULO IV

ANALISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: Os achados da Pesquisa.....	43
4.1. Perfil dos Professores Enfermeiros.....	43
4.2. Conhecendo Práticas Docentes Desenvolvidas no Ensino Técnico de Enfermagem.....	47
4.3. Ser docente no Ensino Técnico de Enfermagem.....	52
4.4. O Ingresso na Docência no Ensino Técnico de Enfermagem.....	59
4.5. Trajetória de Formação como Professor do Ensino Técnico.....	62
4.6. Experiências como Docente do Ensino Técnico.....	65

4.7. Docência no Ensino Técnico de Enfermagem: Rastreamento de Demandas.....	69
v. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
VI. REFERÊNCIAS	78
VII. ANEXOS.....	84

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde

Profª. Drª. Maria Cecilia Sonzogno
Diretora do CEDESS

Prof. Dr. Nildo Alves Batista
Coordenador Programa de Pós Graduação CEDESS

Profª. Drª. Sylvia Helena Souza da Silva Batista
Orientadora

Marcia Regina de Toledo Costa Amaral
Mestranda

MARCIA REGINA DE TOLEDO COSTA AMARAL

**A DOCENCIA NO ENSINO TÉCNICO DE ENFERMAGEM:
concepções, experiências e desafios**

Presidente da Banca:

Profª Drª Sylvia Helena Souza da Silva Batista

Banca Examinadora:

Profª Drª Lidia Ruiz Moreno

Profª Drª Maria Meimei Brevidei

Profª Drª Ana Alcídia Araújo de Moraes

Aprovada em: ___/___/___.

Amaral, Marcia Regina de Toledo Costa

A Docência no Ensino Técnico de Enfermagem: concepções, experiências e desafios/Marcia Regina de Toledo Costa Amaral -- São Paulo: UNIFESP/CEDESS, 2008.

ix,91f.: il.;

**Orientadora: Sylvia Helena Souza da Silva Batista
Tese (mestrado) – UNIFESP/CEDESS, 2008.**

Referências bibliográficas: f.78-83

- 1. Perfil dos professores enfermeiros. 2. Conhecendo práticas docentes desenvolvidas no ensino técnico de enfermagem. 3. Ser docente no ensino técnico de enfermagem. 4. O ingresso na docência no ensino técnico de enfermagem. 5. Trajetória de formação como professor do ensino técnico. 6. Experiências como docente do ensino técnico. 7. Docência no ensino técnico de enfermagem: rastreando demandas – Tese. I.Amaral, Marcia Regina de Toledo Costa. II. Universidade Federal de São Paulo, CEDESS. III. A Docência no Ensino Técnico de Enfermagem: concepções, experiências e desafios.**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à alguém muito especial, que com os pés descalços venceu sua primeira competição; com determinação e coragem venceu obstáculos, tornando-se um grande atleta e um militar exemplar, saiu das ruas, alcançou reconhecimento. Ensinou que o grande dom da vida é o amor e a caridade, mostrou que quando acreditamos tudo nos é possível, mostrou à seus filhos os caminhos em que deveriam andar, sem jamais desviarem-se dele. Foi enérgico, presente, carinhoso, dedicado, rígido, amoroso, leal. Um dia alguém achou-se no direito de tirar-lhe a vida, mas, como há tempo para todas as coisas, e para tudo há um propósito, creio que sua obra foi realizada, sua boa semente foi plantada. Se hoje somos o que somos foi graças a ele e sua existência iluminada.

À GERALDO SEBASTIÃO DA COSTA (in memoriam) com imenso amor e saudade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela escolha e pelo chamado;

A minha mãe ZULEIKA, sempre presente, sempre forte, sempre pronta a ajudar;

Ao meu grande companheiro de todas as horas, ouvindo e aconselhando meu filho, Marcos Augusto;

Ao meu amigo de infância, companheiro dedicado e eterno amor Luiz Barros;

Meus irmãos Geraldo Luiz e Luis Alberto, pelo apoio e carinho que sempre me deram;

Tia Aracy, minha madrinha e incentivadora;

Ao meu grande amigo O Príncipe Árabe, pelas incansáveis buscas em livrarias, sebos, atrás de material para compor este trabalho, obrigado pelo seu carinho, apoio e paciência;

As minhas amigas de todas as horas Simone Magalhães e Carmen Cristina Medeiros;

E um agradecimento todo especial à minha orientadora Sylvia Helena que por obra e graça do Todo Poderoso, foi colocada em meu caminho, e me orientou de forma amorosa, carinhosa, paciente, firme e determinada;

A todos os meus colegas enfermeiros que gentilmente colaboraram para a elaboração deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os processos de formação e práticas de professores enfermeiros do nível técnico. O referencial teórico compreendeu uma revisão histórico-teórico-conceitual sobre o Ensino Técnico no Brasil; implantação e características do Ensino Técnico de Enfermagem e discussão das dimensões da docência no Ensino Técnico. A metodologia, orientada pela perspectiva da pesquisa qualitativa, compreendeu um processo de produção de dados a partir da aplicação de questionário e entrevista com 18 docentes que atuam no Ensino Técnico de Enfermagem em instituições da zona leste da Cidade de São Paulo. Os resultados foram analisados por meio de análise temática, configurando-se sete núcleos *perfil dos professores enfermeiros, práticas docentes desenvolvidas no Ensino Técnico de Enfermagem, concepção de ser docente, ingresso na docência, formação como professor, experiências e demandas*. O ser professor assumiu múltiplos sentidos, implicando comprometer-se com o outro e, em alguma medida, representar uma interlocução que contribua para a formação do aluno em uma perspectiva de cidadania, delineando-se a dimensão política do exercício da docência. A análise dos dados coletados possibilita afirmar que há demandas dos professores enfermeiros que precisam ser consideradas quando se defende uma educação profissional que transcenda o aspecto tecnicista e um ensino técnico em enfermagem de qualidade e compromisso com a sociedade.

Palavras-Chave: Ensino Técnico de Enfermagem, Professor Enfermeiro, Docência em Saúde

ABSTRACT

This research had as objective analyzes the methods of arrangement and practice of the nurses teachers from Technical Grade. The theoretical referential understood a historical-theorist-conceptual revision on the Technical Teaching in Brazil; implantation and characteristics of the Nursing Technical Teaching, as well discuss the teachings extensions in the Technical Teaching. The methodology, in this study guided by the perspective of the qualitative research, understood a data's production process starting from the application of a questionnaire and an interview with 18 teachers that act in the nursing Technical Teaching in institutions of the east area in São Paulo. The results were analyzed trough thematic analysis, resulting seven nucleus *nurses teachers'profile, educational practices developed in Nursing Technical Teaching, conception of being educational, entrance in the teaching, formation as teacher, experiences and demands*. To be a teacher assumed multiples senses, implicating to commit with the other and, in some measure, represents a connexion that contributes to the formation of the student in a perspective of citizenship, tracing the political dimension of the exercise of the teaching. The analysis of the collected data makes possible to affirm that there are demands or the nurses teachers that need to be considered when defends a professional education that overpass the technician aspect and a nursing technical teaching with quality and commitment with the society.

Keywords: Nursing Technical Teaching, Nurse Teacher, Teaching in health.

I. INTRODUÇÃO

1.1. Trajetória, as origens da pesquisa

Atuo na área da enfermagem há 21 anos, sendo que os primeiros 5 anos foram dedicados a prática assistencial, posteriormente passei a atuar na área educacional concomitantemente, lecionando principalmente para alunos do Ensino Médio Técnico.

Ao assumir a Coordenação e Responsabilidade Técnica de um Curso de Formação para Técnicos em Enfermagem em uma escola da rede pública estadual em 1998; deparei-me com um conflito inicial ser enfermeiro-professor – ser coordenadora-fazer coordenação. Função que exigia um conhecimento apurado de minha profissão, conhecimentos específicos relacionados à prática pedagógica e recursos que a escola disponibilizava para alunos e professores. Mesmo já tendo cursado a Licenciatura em Enfermagem faltava-me este conhecimento específico administrativo, passei então, a buscar estes novos saberes, pois, embora já lecionasse já há algum tempo ainda sentia-me como uma técnica que tornou-se professora do dia para a noite, como bem descreve Peterossi (1992, p. 121) :

“ Dessa forma, o ensino técnico, tão cioso em buscar profissionais no mercado de trabalho, não considera em última análise, o exercício da docência como uma profissão, uma vez que nele improvisa pessoal que na sua quase totalidade carece de qualquer tipo de formação voltada para as atividades profissionais docentes”.

Foi no exercício desta nova atribuição, na construção deste novo conhecimento e na busca desta nova imagem profissional que alguns fatos do dia a dia na vida escolar passaram a inquietar-me quanto mais eu conhecia o grupo de enfermeiros-professores que ministravam as disciplinas do núcleo profissionalizante, estes totalizavam 26 profissionais.

A escola mantinha uma política de buscar parcerias, realizar projetos comunitários, pois, existia o entendimento que a escola deveria dar acesso livre a comunidade; para tanto eram oferecidos cursos como: informática, cinema, turismo (livre); acesso à biblioteca, rádio comunitária, ações educativas de saúde. Os enfermeiros-professores ofereciam grande resistência em envolverem-se com as ações propostas pela escola, em considerá-las como parte do processo de aprendizagem/avaliação, em participarem das reuniões pedagógicas, entendiam que sua atuação deveria limitar-se ao papel técnico, baseando-se apenas nos ensinamentos de métodos e teorias, na reprodução de técnicas.

O grupo de docentes era formado basicamente por recém formados, estudantes de graduação e lhes faltava experiência e o conjunto de conhecimentos da área profissional, dentre os mais experientes, muitos buscavam uma complementação salarial ou estavam desempregados, estando ali apenas temporariamente. De uma forma geral faltava ao grupo disposição para interagir com a categoria docente, em dialogar com a instituição escolar, com alunos e comunidade. Havia uma grande resistência em que pudessemos nos reunir para repensar criticamente sobre nossa atuação e prática docente, sobre o domínio, ou a falta deste, que alguns tinham com relação ao seu

próprio instrumento de trabalho, sobre o desconhecimento dos conteúdos curriculares e como articulá-los.

Faltava-lhes o entendimento que a formação não se encerra na formação inicial; mas sim em uma formação permanente. Que a prática docente do enfermeiro não se baseia somente na prática e na reprodução de técnicas, mas abrange formação baseada na prática docente reflexiva e investigativa.

A vivência no ensino de graduação em enfermagem leva a questionar aspectos desse ensino no que se refere a construção do conhecimento do profissional enfermeiro e a conscientização de um redirecionamento constante nas práticas de enfermagem quer sejam voltadas para o ensino, pesquisa, assistência.

Quanto as práticas de enfermagem voltadas para o ensino especificamente de acordo com Nimitz e Ciampone (1999, P. 27-34)

“ Uma questão preocupante é que o professor enfermeiro (mais que ensinar a profissão) delimita no aluno atitudes e conceitos que tendem a refletir na prática profissional e na enfermagem como profissão”.

A construção da identidade do professor, de acordo com Pimenta (1998 citado por Nunes, 2001), passa, necessariamente, pela mobilização dos saberes da experiência, constituídos pela prática docente, cada vez mais valorizada na formação do professor.

Os saberes da formação inicial abarcam os cursos de Licenciatura que os profissionais de saúde buscam, por não terem uma formação específica, a qual servirá para que o professor embora já com alguma experiência na

docência, mas ainda sem preparo para tal, comece a situar-se não mais como aluno de um curso de formação, mas que como professor e inicie assim processo de formação de identidade.

Já os saberes advindos das experiências cotidianas da prática docente e pedagógica, farão com que seus saberes iniciais sejam reelaborados de forma reflexiva, possibilitando um processo de reconstrução e ressignificação de experiências e saberes, da conscientização de seu papel dentro do contexto social e da forma como se sente professor; caracterizando a construção de seu processo identitário. (Pimenta, 1998)

A partir de minha trajetória e de estudos no campo da docência em Enfermagem, assumo como questão norteadora: *Como os professores de enfermagem que atuam no ensino técnico compreendem seus processos de formação para a docência e suas práticas pedagógicas?*

Para responder ao referido questionamento, esta Dissertação está organizada em sete partes: a primeira, constituída por esta INTRODUÇÃO, traz os nortes primeiros da pesquisa, bem como a questão orientadora; o CAPÍTULO I apresenta o referencial teórico; o CAPÍTULO II traz os objetivos da pesquisa e a metodologia encontra-se descrita no CAPÍTULO III. A quinta parte abrange as CONSIDERAÇÕES FINAIS, tendo também as REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS e os ANEXOS.

CAPITULO I

REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. O ENSINO TÉCNICO NO BRASIL: Notas Históricas

Ao falar do ensino técnico no Brasil, da educação profissional. Pretendo antes conhecer a origem da palavra trabalho que vem do latim *Tripalium* – um instrumento usado antigamente para a tortura. Posto isso, remeto-me então a tentar entender um pouco do desenvolvimento desta modalidade de educação no Brasil e constato que a mesma era reservada inicialmente às classes menos favorecidas, uma clara divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre os que pensam e os que executam. Tinha como traço marcante uma forte vinculação com a pobreza e a marginalidade, pois, o primeiro estabelecimento de educação profissional que se tem notícia no Brasil, foi o Seminário de Órfãos, na Bahia. (Depresbiteris, 2000)

Em 1809 em decorrência da permissão da instalação das indústrias no Brasil cria-se o Colégio das Fábricas, que se destinava à formação de artistas e aprendizes brasileiros. Em 1861 um decreto imperial cria o Instituto Comercial do Rio de Janeiro. Embora existissem algumas iniciativas relacionadas ao ensino profissionalizante, esta modalidade de ensino não se constituía como uma preocupação governamental; como se pode constatar nas Constituições de 1824 e 1891. Ainda que o ensino profissional não tivesse se imposto no Estado de São Paulo, a Constituição Paulista de 1891 já tratava dele mesmo que preservando sua característica essencialmente assistencialista.

A formação profissional sistematizada é regulamentada somente a partir de 1909, com a criação das Escolas de Artes e Ofícios em número de 19, instaladas em diversos estados do país e com a fundação da Escola de Comércio Álvares Penteado. Em 1920 são autorizados os cursos livres de Química Industrial e Eletrônica. Em 1937, a Constituição tratou das escolas vocacionais e pré-vocacionais como um Dever do Estado.

Não posso também deixar de registrar o surgimento das Leis Orgânicas em 1942 promulgadas pelo Estado Novo que deram origem ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e depois ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Neste período também as Escolas de Artífices são transformadas em Escolas Técnicas Federais. Estas instituições foram bastante discriminadas por ficarem responsáveis de oferecer formação adequada aos filhos de operários, aos carentes enfim aos que não eram vistos como pessoas capazes de continuar seus estudos, mas sim, como mão de obra qualificada que surge para o mercado de trabalho.

Dois pontos importantes devem citados com relação ao ensino técnico no Brasil: - As Leis 1.076 de 1.950 e 1.821 de 1953, que estabelecem respectivamente aos egressos dos cursos profissionalizantes acesso à matrícula nos Cursos Clássico e Científico do ensino secundário e possibilidade de acesso aos cursos de nível superior.

Cabe realçar aqui também a Lei 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que propõe a equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, ou seja, a articulação completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino; e a Lei 5.692/72, que buscava generalizar a profissionalização no ensino médio denominado de ensino de 2º grau. Esta profissionalização

compulsória somente deixou de existir através da Lei nº 7044 no ano de 1982. (Peterossi,1994; Brasil, Ministério da Saúde, 2002/2003; Depresbiteris, 2000).

De acordo com Peterossi, (1994,p.44)

“... a preocupação do ensino será a partir de então preparar o aluno para o trabalho de uma forma genérica e não mais qualificá-lo para o exercício profissional”.

No início da década de 80 no século XX surge o projeto Larga Escala , visando dar conta da formação profissional do trabalhador de saúde de nível médio inserido no mercado de trabalho, resultado de acordo interinstitucional envolvendo Ministério da Educação, da Saúde, da Previdência e Assistência Social, e da Organização Pan-Americana de Saúde, são organizados então em todo território nacional, Centros Formadores ou Escolas Técnicas em Saúde, esses Centros têm como características a descentralização da execução curricular nos serviços; independência das disciplinas profissionalizantes em relação à educação geral; o próprio processo de trabalho do individuo se constituindo em espaço pedagógico; aluno considerado enquanto sujeito em seu processo de aprendizagem; adoção de um sistema permanente de avaliação; ascensão à função de docência dos próprios profissionais de nível superior que atuam nos serviços. Ministério da Saúde (2002/2003)

De acordo com Amâncio e Almeida (1995, p. 8)

“Esse sistema de formação profissional em serviço compõe-se de 26 unidades, regularizadas junto aos Conselhos Estaduais de Educação. As habilitações oferecidas são: Técnico e

Auxiliar de Enfermagem, Técnico de Higiene Dental, Auxiliar de Consultório Dentário, Cítotécnico e Administração em Serviços de Saúde”.

A Lei 9.334/96 retorna a idéia de integração da educação profissional e o decreto 2.208/97 divide o sistema de ensino em nível básico, técnico e tecnológico., estabelecendo uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico de forma independente e articulada ao ensino médio, associando a formação técnica a uma sólida educação básica e apontando para a necessidade de definição clara de diretrizes curriculares, com o objetivo de adequá-las às tendências do mundo trabalho.

O nível básico concretiza-se, fundamentalmente, pela qualificação profissional inicial. Trata-se, na verdade, do mais amplo universo de necessidades e de atendimento da população em matéria de educação para o trabalho, a educação profissional básica é a mais flexível de todas, quanto aos objetivos, currículos, programas, clientela e oferta programática.

O nível técnico destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por esse Decreto. Tem organização curricular própria e independente do ensino médio.

O ensino tecnológico corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

O ensino médio torna-se, portanto, campo privilegiado de investigação dado que é nesse nível, que se estabelecem ou deveriam se estabelecer as relações mais estreitas entre Educação e Trabalho a partir da formação profissional. (DCNEPNT, 1999).

1.2. O ENSINO TÉCNICO DE ENFERMAGEM: uma Contextualização

No Brasil, a enfermagem foi exercida, durante muitos anos pelos religiosos da Companhia de Jesus, Irmãs de Caridade, Voluntários e outros leigos. De acordo com Bartmann (1997 citado Costa, 1990, p.2) “ A institucionalização do Ensino de Enfermagem em nosso país foi resultado de um processo político”. Tal processo ocorreu devido à uma crise que se instalou no Hospício Nacional dos Alienados no Rio de Janeiro em 1890 entre poderes do clero, do Estado e da Medicina, devido ao fato das irmãs de caridade que cuidavam da instituição colaborarem e acobertarem os maus tratos sofridos pelos internos, por parte dos guardas e enfermagem. As irmãs de caridade foram substituídas por freiras francesas; e visando a melhor preparação do pessoal de enfermagem não só para o Hospício como também para os Hospitais Cívicos e Militares em 27 de setembro de 1890 foi criado pelo decreto 791 a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, a primeira Escola de Enfermagem do Brasil, tendo sido aprovado seu primeiro Regimento somente em 1921.

Com o aparecimento das grandes endemias no início dos anos 20 , surge a necessidade da reformulação dos serviços de Saúde Pública, passando a exigir um novo tipo de pessoal de enfermagem. Neste período o Departamento Nacional de Saúde Pública trouxe enfermeiras americanas para ajudar a organizar um Serviço de Enfermagem de Saúde Pública. (Bartmann, 1997; Santos et al, 2002)

Com a chegada das americanas cria-se uma escola de enfermagem que em 1926 passa à se chamar Escola de Enfermeiras Dona Ana Nery. Em

1923 temos o princípio da organização da enfermagem como profissão, regulamentada por normas próprias. A necessidade de pessoal auxiliar logo ficou evidente e coube a Ana Nery a preparação informal deste pessoal. Data de 1936 em Belo Horizonte a criação do primeiro Curso de Formação de Auxiliar de Enfermagem. (Ministério da Saúde ,2002/2003)

O exercício da enfermagem no Brasil foi regulamentado em 1931 por Getúlio Vargas; através do decreto 20.109.12, fixa também as condições para as escolas de enfermagem se equiparem a Escola de Enfermeiras Ana Nery. Em 1937 a escola foi incorporada à Universidade do Brasil, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A partir de 1940 o novo modelo econômico e modo de produção influenciam a prática de saúde e a formação do seu pessoal centradas nas necessidades do indivíduo doente, deixando de lado a saúde pública. Também em 1940 cria-se o Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, abrindo campo para aprendizagem à outras categorias profissionais de saúde além dos estudantes de medicina. As enfermeiras da Escola Ana Nery organizam o serviço de enfermagem do hospital e a Escola de Enfermagem anexa à Faculdade de Medicina. (Bartmann, 1997)

Estabelece-se assim, a divisão de trabalho na enfermagem brasileira devido a complexidade do hospital e ao grande número de leitos e o pequeno número de enfermeiras, o pessoal auxiliar passa então receber treinamento específico para a área hospitalar. (Bartmann, 1997)

Seguindo o exemplo da Universidade de São Paulo, as Universidades Federais, passam a criar seus hospitais de clínicas, exigindo-se assim um

maior número de profissionais de enfermagem. Pelo Decreto Lei 10472/42 a Escola de Enfermagem Alfredo Pinto passa a exigir a segunda série ginasial dos seus candidatos; na época o sistema de ensino dividia-se em: ensino primário constituído de 4 séries e ensino ginasial constituído também de 4 séries. É criada no Distrito Federal a Escola de Enfermagem Hadock Lobo, que exigia a licença ginasial como pré-requisito.

No mesmo ano de 1942 também foi criado do Serviço Especial de Saúde Pública, com a função de promover áreas de expansão, programas de saúde, de saneamento, treinamento de pessoal técnico e auxiliar de enfermagem. (Ministério da Saúde, 2002/2003).

Em 1945, a habilitação e a fiscalização do exercício profissional para os práticos de enfermagem passa a ser feita pelo Serviço Nacional de Fiscalização da Medicina (Decreto Lei 83445).

Em 1946, a Escola Ana Nery já ministrava o curso de Auxiliar de Enfermagem; o ensino de enfermagem foi regulamentado através da Lei 775/49, estabelecendo que para cursar enfermagem era necessário ter concluído o curso secundário, e para cursar o auxiliar de enfermagem ter concluído o curso primário oficial ou reconhecido.

O Decreto 27426/49 regulamenta a lei 775 e estabelece que o curso de auxiliar tinha por objetivo o adestramento de pessoal capaz de ajudar o enfermeiro em suas atividades de assistência curativa e dispunha sobre a obrigatoriedade dos alunos realizarem estágios em hospitais gerais, nos seguintes setores: clinica medica, clinica cirúrgica, sala de operações, central de material, berçário e cozinha geral.

A ampliação da formação do número de profissionais de enfermagem de nível médio se deu através da promulgação da Lei 2367/54, que dispunha sobre o ensino de enfermagem em cursos volantes.

A fiscalização do exercício profissional de enfermagem continuou a pertencer ao Serviço Nacional de Fiscalização da Medicina até a criação dos Conselhos Federal e Regionais de Enfermagem através da Lei 5905/73.

Com o início do processo de industrialização no país na década de 50, e conseqüentemente um movimento de urbanização da sociedade e crescimento significativo do setor terciário. A área de saúde, nesse período, teve um incremento significativo em sua força de trabalho, a saúde pública, voltada para a prevenção e controle de endemias, vai perdendo sua importância, os hospitais incorporam a moderna tecnologia médico-científica. De 1940 a 1956 foram criando 43 cursos de auxiliares de enfermagem

Em 1955 através da Lei 2.604, é regulamentado o exercício da enfermagem em todo território nacional, estabelecendo que profissionais de nível médio, enfermeiros práticos ou práticos de enfermagem (profissionais com reconhecida prática e conhecimento da profissão, sem formação adequada) e auxiliares de enfermagem estariam atuando sob a supervisão do enfermeiro. Neste período, havia a expectativa de uma reorganização da categoria de enfermagem. No entanto, esta lei não conseguiu evitar o crescimento desordenado de práticos de enfermagem. (Ministério da Saúde, 2002/2003)

A década de 60 marca a enfermagem e seu desenvolvimento através da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que passa a considerar as escolas de Enfermagem de Nível Superior, e exigir o curso

colegial como pré requisito de ingresso. Classifica as escolas de auxiliar de enfermagem como nível médio e criou as escolas médias de enfermagem acessíveis aos portadores de curso ginásial, originando assim o Curso Técnico em Enfermagem. Sendo que o primeiro deles foi criado pela Escola Ana Nery e aprovado pelo parecer 171/66. (Bartmann, 1997).

Em 1968, ocorre a determinação da necessidade de formação pedagógica dos enfermeiros, através de cursos de licenciatura, como pré requisito para a docência no ensino médio técnico.

As décadas de 70 e 80, segundo o autor, foram marcadas pelo ritmo acelerado de crescimento da área de saúde, principalmente de setor privado hospitalar conveniado do INAMPS (Instituto Nacional de Assistência Médica e Previdência Social). Dois pontos devem ser ressaltados neste período: o primeiro refere-se à aprovação do parecer 163/72 do CFE (conselho Federal de Educação), regulamentada pela Resolução 04/72, estabelecendo currículo mínimo para os cursos de enfermagem dividido em ciclo pré profissional, tronco profissional comum e três diferentes habilitações (Enfermagem Obstétrica, Enfermagem Médico-Cirúrgica, Enfermagem Saúde Pública) privilegiando sobretudo o ensino centrado no modelo médico de assistência hospitalar.

O segundo ponto abrange desenvolvimento do ensino técnico de enfermagem que conta com a figura do Atendente de Enfermagem caracterizado pela baixa escolaridade e falta de qualificação profissional, respondendo pela assistência direta ao paciente. Em 1980 essa categoria representava 71,24% do total de empregos de nível médio e elementar na saúde. O aumento dessa força de trabalho sem qualificação formal, deveu-se ao crescimento do setor hospitalar privado uma vez que a “lógica do setor

privado foi sempre rebaixar os salários dos profissionais na utilização dos atendentes e o descaso pelos profissionais de nível médio” (Amâncio Filho e Almeida, 1995, 6).

Cria-se através do parecer 75/70 o Curso Intensivo de Auxiliar de Enfermagem em regime experimental, com um período letivo de 11 meses em período integral por sugestão da Associação Brasileira de Enfermagem, como uma solução paliativa para resolver a crise gerada pelo déficit de pessoal qualificado. Este curso não recebeu apoio de todos os conselheiros do Conselho Federal de Educação (CFE):

“os quais defenderam a elevação gradual e progressiva do nível do auxiliar de enfermagem até que num prazo de 10 anos, só houvessem dois níveis de profissionais de enfermagem: técnico e superior”. (Oguisso, 1977, p.168-174)

Com a fixação das diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus por meio da Lei 5.692/71 os curso de técnico em enfermagem e auxiliar de enfermagem passaram a integrar o sistema educacional do país ao nível de 2º grau. Lança-se em 1975 o Programa de Preparação Estratégica de Pessoal de Saúde (Ministério da Saúde/Ministério da Educação e Cultura), dirigido inicialmente à população carente do Nordeste e que se propunha a adequar a formação de pessoal à realidade do sistema de saúde.

Em 1976 é elaborado conjuntamente pelo Ministério da Saúde, Ministério da Educação e Ministério da Previdência e Assistência Social o documento “Estudo sobre formação e utilização dos recursos humanos na

área da saúde (MS/MEC/MPAS)”, cujo objetivo principal era discutir o preparo e utilização dos recursos humanos em saúde. A Resolução nº 7/77 institui a habilitação do técnico e do auxiliar de enfermagem a nível de 2º grau; tentando mais uma vez elevar a escolaridade exigida para a formação do auxiliar de enfermagem. No mesmo ano porém, o CFE, através da Resolução nº8/77, passou a permitir em caráter emergencial , a formação do auxiliar de enfermagem em nível de 1º grau.

A Lei 7.498/86 regulamentou o exercício da enfermagem, reconhecendo que a equipe deveria ser constituída apenas por enfermeiros, técnicos e auxiliares de enfermagem. Foi ainda estipulado um prazo de dez anos para a qualificação dos atendentes, período em que deveriam se transformar em auxiliares ou técnicos de enfermagem, sem o que não seriam reconhecidos como profissionais.

A formação adequada do pessoal de enfermagem volta a ser discutida e enfatizada na IX Conferência Nacional de Saúde em 1992 e nas Conferências Nacionais de Recursos Humanos em 1986 e 1994, visando a adequação do perfil dos profissionais de enfermagem tanto de nível superior quanto de nível médio ao preconizado pela Reforma Sanitária e pelo SUS sistema Único de Saúde). (Amâncio Filho, 1995; Bartmann, 1997; Ministério da Saúde, 2002/2003)

Os currículos dos cursos de auxiliar e técnico em enfermagem datam de 1972, tendo sido regulamentados em 1977; para atender o que dispõe a Lei 9.394/96, que estabelece as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e ao Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, que regulam ao inciso 2º do artigo 36

e os artigos 39 e 42 da mesma lei; faz-se necessário uma reformulação desses currículos, considerando-se que:

- A enfermagem corresponde a 49,6% do Setor saúde, enquanto a soma de todas as especialidades médicas alcança 30,3%;
- O perfil epidemiológico do País;
- A Lei do Exercício Profissional, que embora não se adeqüe a Reforma Sanitária preconizada pelo SUS, estabelece as atividades legais dos profissionais de enfermagem;
- Atender às necessidades do mercado de trabalho, carente de mão de obra especializada;
- As novas direções tomadas pela área da saúde (desmedicalização, manutenção da saúde, desospitalização).

Inicia-se em 1998 o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem (PROFAE) Ministério da Saúde, no ano de 2000, este projeto é posto em execução em todo território nacional, visando introduzir novos conceitos de qualidade nos serviços oferecidos pela equipe de enfermagem. (Ministério da Saúde, 2002/1003); Amâncio Filho e Almeida 1995)

A enfermagem como profissão regulamentada, pode-se considerar relativamente nova, que tem tido grandes avanços e conquistado espaços de atuação consideráveis, mas, no que se refere a questão da formação profissional, principalmente relacionada ao nível médio ainda há muito por se fazer. Uma vez que ainda nos deparamos com um grande número de profissionais de nível médio em atuação com uma formação que a princípio deveria ser provisória. O crescimento do número de instituições de ensino que

propiciam esta formação aumentaram consideravelmente em quantidade nestes últimos anos, o que não implica necessariamente em um crescimento da qualidade da formação oferecida por estas instituições.

Qualidade esta comprometida, muitas vezes pela falta de estrutura das instituições, por um currículo arcaico e que não atende as atuais necessidades do cliente/paciente, por um despreparo docente nas questões relacionadas à educação, pelos vários motivos que levam estes profissionais a enveredarem pelos caminhos da docência, o que muitas vezes gera um não comprometimento com o exercício da função e finalmente porque os responsáveis pela formação profissional do pessoal de nível médio, em sua grande maioria “estão professores, mas não se reconhecem com tal”.

1.3. O PROFESSOR ENFERMEIRO DO ENSINO TÉCNICO

A Deliberação nº 25/77, estabelece as normas para formação do técnico e do auxiliar de enfermagem no sistema de ensino do Estado de São Paulo, além de estabelecer a carga horária mínima para a parte de educação geral, formação especial , estágios supervisionados. Esta deliberação estabelece ainda, para a execução dos cursos, que as instituições de ensino ofereçam as seguintes condições:

- Campo de estágio adequado a capacidade de matrícula;
- Corpo Docente Qualificado de Nível Superior;
- Manter serviço de orientação e supervisão dos estágios de aprendizagem para cada grupo de dez alunos. Tal orientação e

supervisão deve ser realizada por profissional enfermeiro desde que não ocorra no mesmo horário, ou local onde exercerem atividades de chefia de unidade ou outras atividades estranhas ao estágio.

A atuação do enfermeiro docente na educação profissional de nível médio, é regulamentada, pelo que estabelece o Decreto 2.208, de 17/04/97 no que se refere à atividade docente em seu artigo 9º:

“ As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica”.

A Resolução CNE/CEB nº 04/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Profissional de Nível Técnico em seu Art.. 17 afirma que “a preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviço, em curso de licenciatura ou em programas especiais.”
(Brasil. Conselho Nacional de Educação)

A indicação CEE nº 08/2000 CFE/CEM aprovada em 05/07/2000 estabelece os princípios norteadores para o exercício da docência no ensino técnico, embora contenha algumas contradições ao admitir que o exercício da docência em saúde possa ser exercido por profissionais graduados em outras áreas, por técnicos e graduandos em enfermagem.

Importante destacar os artigos abaixo das Diretrizes para a implementação da educação profissional de nível técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo:

“...**23.** Estão habilitados para docência na Educação Profissional de Nível Técnico, os profissionais licenciados (licenciatura plena ou programa especial de formação) na área profissional objeto do curso e no corresponde componente curricular.

24. Poderão, ainda, ser admitidos para a docência na Educação Profissional de Nível Técnico, devidamente autorizados pelo respectivo órgão supervisor, de acordo com a seguinte ordem preferencial:

24.1. na falta de profissionais licenciados, os graduados na correspondente área profissional ou de estudos.

24.2. na falta de profissionais graduados em nível superior nas áreas específicas, profissionais graduados em outras áreas e que tenham comprovada experiência profissional na área do curso.

24.3. na falta de profissionais graduados, técnicos de nível médio na área do curso, com comprovada experiência profissional na área.

24.4. na falta de profissionais de nível técnico com comprovada experiência, outros profissionais reconhecidos por sua experiência profissional na área.

25. na falta de profissionais com licenciatura específica e experiência profissional comprovada na área objeto do curso, o estabelecimento de ensino deverá propiciar formação em serviço, apresentando, para tanto, plano especial

de preparação de docentes ao respectivo órgão supervisor.” (Indicação CEE 08/200)

Embora este trabalho não tenha como finalidade discutir a capacitação do enfermeiro para exercer atividade docente no ensino de nível médio profissionalizante, merece destaque os instrumentos legais que possibilitam a inserção deste profissional na área da docência, área esta, que em decorrência das mudanças do panorama sócio-político, dos avanços tecnológicos, da reestruturação da ordem mundial, onde com o fim do milagre econômico e as transformações políticas e sociais que resultaram na expansão do número de escolas e conseqüentemente na crescente necessidade de docentes qualificados que desenvolvam suas práticas educativas baseadas não somente na competência técnica e científica em sua área de especialidade, mas que desenvolva suas práticas educativas cientes do desenvolvimento e da transitoriedade do conhecimento científico, seu papel de agente de transformação social. De acordo com Batista (2004, p. 40), o docente em saúde no seu exercício:

“não pode vincular-se apenas ao domínio e à transmissão dos conteúdos de sua disciplina, devendo estender-se à gestão do processo educativo com seus alunos, à preparação do aprender as aprender”

A licenciatura em enfermagem, tem como objetivo formar professores para o ensino médio, porém, o que temos visto na prática são educadores-

enfermeiros que recém saídos das instituições de ensino e diante das incertezas e inseguranças quanto ao seu destino nas instituições de saúde, e as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, passam a atuar no formação profissional, pois, como já citado anteriormente considerando-se as necessidades e exigências do mercado de trabalho, é crescente o número de escolas profissionalizantes na área de enfermagem. O aumento do número de escolas necessariamente não significa aumento na qualidade de ensino e uma formação adequada aos futuros profissionais.

O enfermeiro ao atuar na formação profissional em enfermagem deve estar ciente que o aluno não pode ser considerado como mero receptor de informações, mas como sujeito participante do processo de ensino-aprendizagem. Estarem aptos para enfrentarem os conflitos que se apresentarão no contexto sócio-educacional, em seu processo de trabalho, em sua prática educativa na formação de profissionais de enfermagem de nível médio.

Vasconcelos; Prado (2004) relatam a experiência de enfermeiros-educadores, os quais expressam seu prazer e sofrimento em lidar com educação no processo de formação de profissionais de enfermagem em nível técnico. Os sentimentos de sofrimento são decorrentes de:

"má remuneração, inexistência de vínculo empregatício com as escolas, condições de trabalho deficientes, conflitos nas relações de trabalho, preconceito dos profissionais de enfermagem nas instituições de saúde, principalmente do enfermeiro assistencial com relação ao enfermeiro docente de

nível técnico e superior, inconsistência entre proposta político-pedagógica das escolas e sua implementação efetiva, gerando desorganização pedagógico-administrativa, déficit na formação didático-pedagógica dos enfermeiros-educadores e desvalorização social”.

Estes fatores geradores dos sentimentos de sofrimento desencadeiam desmotivação e um menor comprometimento ético com a educação, ainda de acordo com (Vasconcelos;Prado, 2004, p. 8):

(...)”os enfermeiros-educadores buscam através do sofrimento alguns mecanismos de defesa que funcionam como respiradouro, tais como: a valorização e o reconhecimento do educando (a) no processo ensino-aprendizagem”.

Esta valorização certamente interfere na prática educativa do enfermeiro-professor levando-o muitas vezes a uma reflexão e reavaliação de sua postura, responsabilidade, no seu compromisso com a realidade social no repensar no seu fazer pedagógico relacionando-o com fatores econômicos e políticos, buscando ir ao encontro das percepções e visões dos alunos de forma a melhorar não só a formação do profissional de enfermagem de nível médio, bem como sua própria atuação; visando:

(...) “ melhorar o nível de ensino, ..., para formar profissionais com compromisso social, para ter egressos aptos a concorrer aos escassos postos de trabalho oferecidos na sociedade”. (De Sordi, 1999, p.25)

1.3.1. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ENFERMEIRO

Antes de passarmos a discutir sobre a atuação docente nos cursos de formação de pessoal de enfermagem de nível técnico, vale ressaltar dois aspectos importantes:

- No decorrer de sua formação nos cursos de graduação em sua quase totalidade enfatiza-se a formação do enfermeiro tecnicista, centrada em tarefas, com visão biologicista, desarticulação entre teoria e prática;
- Como consequência observamos na formação do profissional de nível técnico um ensino baseado na reprodução de técnicas, através das formas tradicionais de exposição de matérias e centralização no papel do professor no desenvolvimento das aulas.

Nestes moldes de formação o professor é um técnico, que segue a racionalidade técnica. De acordo com (Furlanetto, 2003, p. 10)

“O ensino é concebido como intervenção tecnológica a investigação baseada no processo-produto e o professor concebido como um técnico especializado que aplica regras derivadas do conhecimento científico”.

Desta forma, podemos entender que o caminho percorrido pelo enfermeiro docente na formação de sua identidade profissional passa por dois

“atalhos” importantes: a construção do conhecimento no ensino da graduação é fundamental para este processo de formação de identidade e o redirecionamento das práticas de enfermagem como forma de (re) construir, e ressignificar saberes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, o perfil do formando egresso abrange: *“Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva (...) Enfermeiro com Licenciatura em enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e Educação Profissional em Enfermagem”.*

Para a estruturação deste perfil, as Diretrizes situam como competências gerais e comuns a outros profissionais da saúde:

“(...) Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender, e ter responsabilidade e compromisso com sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais”

E ainda acrescentam, nas competências e habilidades específicas, a expectativa de formar um profissional que possa *“(...)atuar como sujeito no processo de formação de recursos humanos;”*

Para esta formação, os conteúdos previstos envolvem “(...) *Ensino de Enfermagem: os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem*”.

Neste sentido, o enfermeiro-docente certamente deverá rever aspectos de sua formação, deixando de lado uma postura de certa forma alienada, no que se refere aos determinantes sócio-econômicos-políticos da profissão e buscar redefinir, repensar a prática do ensino de enfermagem através da buscas dos significados sociais econômicos e políticos que envolvem sua prática profissional; e é a partir da busca do entendimento desses significados que o enfermeiro-docente desencadeia o processo de formação da sua identidade profissional.

O enfermeiro-docente cotidianamente interage com seus alunos, com grupos variados de pessoas, com escolas e instituições e suas políticas, e é da continuidade destas interações, dos diálogos e reflexões decorrentes destas, que o processo de formação da identidade o processo de formação da identidade do docente vai se desenvolvendo. (Salgado, 2003)

Sabendo-se que a formação se inicia antes da escola, nas vivências diárias, os processos educativos trazidos na memória constituídos de experiências, concepções, atitudes, valores) devem ser considerados na formação do professor e na construção de sua identidade profissional (Bagnato, Cocco, 2002).

A identidade profissional muitas vezes confunde-se com o perfil profissional (Burkert, 2002, p. 2) traça um paralelo à respeito desses dois aspectos:

“Desta forma podemos afirmar que a identidade profissional desenvolve-se e adapta-se ao contexto sócio-político-histórico em que está inserido o professor. Enquanto, o perfil profissional, muitas vezes confundido com identidade profissional, desenvolve-se durante a formação acadêmica, neste caso, a formação docente. Está relacionado as competências e habilidades que o profissional apreende durante a formação. O perfil profissional não muda de acordo com o meio onde o profissional está inserido. Enquanto, a identidade profissional adapta-se ao contexto sócio-político-histórico”.

Cabe ao professor enfermeiro no decorrer do seu processo identitário buscar então, adotar uma prática pedagógica reflexiva, crítica e investigativa e não apenas basear-se no tecnicismo e na reprodução de técnicas propiciando desta forma a formação de um profissional cidadão

O enfermeiro docente para atender o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, Parecer CNE/CEB nº 16/99, deve comprometer-se de fato com sua formação continuada, sua atuação, saber conhecer-se e reconhecer o espaço que ocupa na sociedade enquanto profissional; relativizar seus saberes, refletir sobre as práticas instituídas e buscar novas formas de praticá-las e de transmiti-las a seus alunos de modo que estes não se tornem meros coadjuvantes, mas participantes neste processo de construção e reconstrução de saberes, buscar emancipar-se, desenvolver sua competência pessoal e investigativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico ressalta o papel do docente:

“Não se pode falar em desenvolvimento de competências e em busca da polivalência, e da identidade profissional se o mediador mais importante desse processo, o docente, não estiver adequadamente preparado para essa ação educativa DCNEPNT (1999, P.24).

Pressupondo que este docente tenha, principalmente, experiência profissional, seu preparo inicial para o magistério se dará em serviço ou em cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica. (...) Isto porque, em educação profissional, quem ensina deve saber fazer, quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar.(...).

(...) Finalmente, um exercício profissional competente implica em efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador, de modo original e criativo, de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos resultados, (...).DCNEPTN (1999, P. 24-25)

Como já citado anteriormente muitos profissionais ingressam no campo da docência por interesses diversos, trazendo consigo os conhecimentos pertinentes à sua área de atuação e um perfil profissional de formação não voltado para a docência. Na prática cotidiana, muitas vezes, deparei-me com situações em que o professor era selecionado horas antes de ministrar a aula e a partir desta prática não rara, alguns pontos emergem: representação de

docência e aluno, expectativas do processo ensino-aprendizagem, vivência de diferentes papéis: enfermeiro, professor e enfermeiro-professor.

O processo identitário do professor é traçado por sua trajetória de vida pessoal e profissional; pois, a identidade é formada a partir de nossas vivências, da forma como nos inserimos: na sociedade, na vida profissional; além da forma como nos vemos e somos vistos pelos diversos atores envolvidos em nossos processos de interação e inter-relação nos contextos sociais, políticos e históricos em que estamos inseridos.

Ao considerarmos a importância das interações sociais e do contexto político e social na formação docente, entendemos também que *“a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área.”* (Pimenta e Anastasiou,2002,p.105)

A dinâmica de construção da identidade docente implica em uma formação continuada, a partir da adoção de uma postura crítica e reflexiva de sua prática pedagógica e da forma como este profissional interage com as variações de sua prática cotidiana que envolve: alunos, família, o espaço escolar, outros profissionais..

Conforme Pimenta (2002,p.19) o processo identitário do docente se constrói a partir do significado social que a profissão tem para este; nas palavras da autora:

“A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da

reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem à inovações porque prenes de saberes válidos as necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias”

O docente, nunca estará completamente “pronto”, como um profissional “acabado”, mas, em constante aprendizado, em um constante vir à ser através da reformulação de seus saberes, da relativização e ressignificação destes.

Este processo contínuo de formação através de processos de aprendizagem formais e informais, opõe-se a racionalidade técnica e desencadeia de acordo com Pimenta (2002): uma constante reflexão de suas práticas e experiências cotidianas, o que o leva a reelaborar saberes.

Nas palavras de Batista (2004, p. 67-68):

“ o docente, muitas vezes com uma formação fundamentalmente construída com e nos anos de experiência como professor, não consegue dimensionar a complexidade da função mediadora, secundarizando as discussões sobre formação pedagógica e profissionalização da docência. Resgatar essas questões e fomentar espaços de formação continuada, em que os professores possam compartilhar suas trajetórias e dificuldades no trabalho acadêmico, emergem, segundo os autores, como caminhos fecundos para uma docência que tenha na mediação um definidor de sua identidade”.

A formação do professor, de acordo com Nóvoa (1997), deve fornecer um pensamento autônomo, numa perspectiva crítico-reflexiva, possibilitando o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Desta forma, entendemos que a construção da identidade profissional e individual dá-se em variados locais e tempos, a partir da reflexividade crítica sobre as práticas e experiências cotidianas. Nas palavras de Nóvoa:

“a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (Nóvoa, 1977, p.25)

Ao considerarmos os fatores sociais, históricos e políticos como condicionadores da identidade profissional. É importante ressaltar que as profundas mudanças pelas quais o mundo moderno passa, reflete-se não só nos aspectos econômicos, mas também nas dimensões políticas e culturais, gerando novas formas de relação educação/emprego; o que nos leva a pensar que cabe aos próprios indivíduos a construção de suas trajetórias profissionais e de aprendizagem; através da busca do domínio e do conhecimento de seu instrumental de trabalho, da capacidade de repensar criticamente sua prática profissional, de se reconhecer como cidadão participante de uma comunidade e de uma sociedade.

“A identidade do professor não é um dado adquirido, mas um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. A maneira como cada um de nós ensina está dependente daquilo que somos como indivíduos quando exercemos o ensino” (Kramer; Souza, 1996, p.22).

Sendo a identidade do professor constituída pela sua identidade pessoal e profissional, concluímos que a formação inicial instrumentaliza o professor como especialista, pensador e cidadão; já a formação continuada que se dá através das experiências cotidianas, experiências prévias que devem ser consideradas, dos saberes adquiridos e ressignificados advindos de tais experiências, possibilitam uma análise e reflexão crítica e questionamento de sua prática de forma à reformulá-la; reconstruí-la. Proporcionando ao professor a possibilidade de desenvolver a capacidade de reconstruir e ressignificar de forma constante sua identidade profissional.

CAPÍTULO II

OBJETIVOS

2.1. GERAL:

- Analisar os processos de formação e práticas de professores enfermeiros do nível técnico.

2.2. ESPECÍFICOS:

- Caracterizar o perfil de professores de Enfermagem que atuam no ensino técnico, tanto em relação a características de formação como no que se refere à sua inserção disciplinar;
- Apreender as concepções sobre o que é ser docente- enfermeiro do nível técnico;
- Apreender histórias de vida profissional na docência focalizando: experiências marcantes, inserção na docência e trajetória de formação

CAPITULO III

CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo buscou analisar os processos de formação e práticas de professores enfermeiros do nível técnico, resgatando por meio de suas histórias e trajetória profissionais, as experiências vividas que contribuíram para a construção de suas práticas cotidianas.

O escopo desta pesquisa abrangeu o enfoque qualitativo, que segundo Minayo (2000) mostra-se importante na busca do entendimento das relações e inter relações sociais que constituídas de fenômenos vão dando forma à uma história em constante processo de mutação, onde a construção do conhecimento se faz a partir de outros conhecimentos.

3.1. CONTEXTO DA PESQUISA

Para a realização do presente estudo definiu-se como contexto um conjunto de sete escolas que oferecem o Curso Técnico em Enfermagem e estão sob a jurisdição da Diretoria Regional de Ensino – Região Leste I;

Como critério de inclusão das escolas utilizou-se a vinculação das mesmas ao Hospital Escola Prof. Dr. Alípio Corrêa Netto, desenvolvendo atividades teórico-práticas. Este critério foi assumido tendo em vista a proximidade da pesquisadora, além da tradição da instituição no campo da formação de técnicos de enfermagem.

De acordo com a natureza jurídica, estas escolas vinculam-se ao campo privado (seis instituições) e ao público (uma instituição). Os Cursos Técnicos em Enfermagem que são realizados nas mencionadas escolas têm duração de 22 a 24 meses, sendo ministrados em dois módulos: módulo auxiliar e módulo técnico.

As escolas mencionadas são:

Escola 1 – curso reconhecido em 1979 e que contava com 06 docentes responsáveis pelo curso e 60 alunos; a escola que chegou a contar com mais de 500 alunos apenas no curso de enfermagem, no período da coleta de dados esta escola estava passando por um processo de extinção de todos os seus cursos técnicos, novas turmas não estavam sendo abertas, ocorrendo apenas a conclusão das já em andamento. Tratava-se da única escola pública da região a oferecer o curso de Habilitação Profissional de Técnico em Enfermagem;

Escola 2 – curso reconhecido em 1994 (na filial pertencente a área pesquisada), tendo um corpo docente constituído por 40 docentes contando com 400 alunos no período da coleta de dados, com autorização para ministrar cursos supletivos de 1º e 2º graus, a unidade participante da amostra integra uma rede particular de escolas de enfermagem com 7 (sete) unidades espalhadas no município de São Paulo e Grande São Paulo ;

Escola 3 – curso reconhecido em 1999, estando com 05 docentes e 25 alunos, o curso de Técnico em Enfermagem é ministrado concomitantemente

aos cursos de 2º grau regular, sendo ministrado apenas no período da manhã;
a instituição é vinculada a uma Universidade de natureza particular;

Escola 4 – curso particular reconhecido em 2002, e com 06 docentes e 200 alunos;

Escola 5 – curso reconhecido em 2002, contando com 06 docentes e 200 alunos, embora tendo certificação de filantropia, os cursos de Auxiliar e Técnico em Enfermagem são pagos;

Escola 6 – curso reconhecido em 2003, estando envolvidos 06 docentes e 150 alunos, vinculada a uma associação comunitária, não tem caráter filantrópico;

Escola 7 – curso reconhecido em 2004, contando com 11 professores e 400 alunos, escola de natureza particular;

Os horários de funcionamento do Curso Técnico em Enfermagem dividem-se em matutino, vespertino e noturno. Apenas duas instituições, entre elas a de caráter público, oferecem o curso em apenas um horário (matutino); nas demais cinco escolas, os estudantes distribuem-se da seguinte forma: 35% no período matutino, 15% no período vespertino e 50% no período noturno.

3.2. SUJEITOS DO ESTUDO

Os sujeitos foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

- Professores Enfermeiros que exercem atividades docentes no ensino técnico em uma ou mais das sete escolas anteriormente mencionadas localizadas na região leste da cidade de São Paulo e que pertençam à Diretoria Regional de Ensino da região pesquisada e;
- Professores Enfermeiros vinculados a uma das sete escolas inclusas no contexto da pesquisa, e que desenvolvam atividades teórico-práticas no Hospital Escola Prof. Dr. Alípio Corrêa Netto, da rede pública municipal localizado na mesma região. Ao considerarmos a combinação dos dois critérios acima, identificou-se uma população inicial de 35 docentes.
 - Estabeleceu-se um contato com os sujeitos para convidá-los a participarem da pesquisa. Nestes contatos, observou-se que um mesmo docente atuava em mais de uma instituição de ensino em diferentes horários; ou seja, o mesmo docente que lecionava na instituição A no período da manhã, por exemplo, lecionava na instituição B no período da noite e na instituição C nos finais de semana, além de atuar na instituição D no período da tarde desenvolvendo atividades teórico-práticas no mesmo hospital escola ou em mais de um período na mesma instituição de ensino, caracterizando desta forma 4 vínculos diferentes. Esclarecemos que o número de docentes em exercício nas instituições por período nos foi informado pelos Coordenadores de Curso, sem a informação que um mesmo docente poderia ter sido contabilizado mais de uma vez. Informações tais, que somente foram

percebidas quando cruzamos os dados para procedermos a aplicação do questionário e da entrevista.

Desta maneira, o universo desta pesquisa abrangeu *18 docentes do ensino técnico em Enfermagem*, que atuavam vinculados a uma das sete escolas inclusas no contexto da pesquisa, e que desenvolvam atividades teórico-práticas no Hospital Escola Prof.Dr. Alípio Corrêa Netto, da rede pública municipal localizado na mesma região

3.3. Processo de Coleta de Dados

A partir dos objetivos de pesquisa, delineou-se um caminho investigativo constituído por dois procedimentos de acesso aos sujeitos: questionário e entrevista.

O primeiro procedimento de acesso aos sujeitos foi um questionário (ANEXO I) composto por questões fechadas e abertas, abrangendo : dados de identificação, características dos professores, trajetória profissional – assistencial e docente, caracterização das práticas docentes.

Um questionário,de acordo com Oliveira (2004) , é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquisição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos.

Um questionário é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema. A importância dos

questionários passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto.

Estes podem ser de natureza social, econômica, familiar, profissional, relativos às suas opiniões, à atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, etc.

Todos os questionários foram aplicados diretamente pela pesquisadora, no ambiente das próprias escolas e/ou no hospital escola (ambientes de trabalho dos professores), com as sessões de aplicação tendo uma duração, aproximada, de 45 minutos. Esta duração foi considerada longa pelos sujeitos participantes do estudo.

○ segundo procedimento, a entrevista, visa segundo Minayo (2004), apreender o ponto de vista dos atores sociais com relação ao objeto de pesquisa. Como forma de interação social, possibilitando a obtenção de dados dos mais diversos aspectos da vida social e do comportamento humano, permitindo segundo Lüdke e André (2004,p.34):

“ Um aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário”.

A entrevista pode variar de acordo com o propósito do pesquisador; podendo ser: estruturada (padronizada ou fechada) e semi estruturadas (despadronizadas). De acordo com Trivinos (1987, p..152):

“ A entrevista semi – estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator..., favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade,...”

Neste processo investigativo aplicamos a entrevista semi – estruturada, utilizando-se de um instrumento como roteiro (ANEXO II), o qual nos permitiu que os sujeitos relatassem suas histórias, experiências, com espontaneidade enriquecendo a investigação e permitindo que os sujeitos participassem efetivamente na elaboração do conteúdo da pesquisa. As

entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente. Vale realçar que as entrevistas tiveram uma duração de, em média, 2 horas de diálogo no contexto da pesquisa, e diferente do que ocorreu durante a aplicação do questionário nenhum dos entrevistados queixou-se do tempo de duração da mesma.

Os dois instrumentos foram estruturados a partir dos seguintes núcleos orientadores: *A graduação e o preparo para o exercício da docência; Inserção na docência; Experiências marcantes; Ser Docente: vivências; Docência no ensino técnico: características, possibilidades, dificuldades.*]

Com estes procedimentos definidos, foi realizado o pré teste para testar e avaliar os instrumentos de coleta. Após a realização do teste piloto com docentes que estavam inseridos nos critérios de inclusão, procedeu-se às correções nos instrumentos de coleta de dados.

Desta forma, com os instrumentos elaborados, foram contatadas todas as escolas através do Coordenador e/ou Responsável Técnico de cada uma delas, onde expusemos os objetivos da pesquisa e solicitamos formalmente autorização para realização do estudo com seus docentes. (ANEXO III) .

A coleta de dados foi realizada no período de outubro de 2005 a janeiro de 2006, por meio de visitas nas instituições de ensino ou no momento em que o docente desenvolvia atividades de estágio no hospital escola já referido anteriormente.

Não houve resistência por parte dos docentes em estarem colaborando com a pesquisa e a única questão levantada pela totalidade da população investigada foi com relação a tempo para o preenchimento do questionário.

Em relação aos preceitos éticos, o Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo (ANEXO IV) e todos os professores concordaram com a pesquisa e manifestaram sua anuência ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO V).

3.4. Processo de Análise de Dados

De acordo com Minayo (2004,p.28) no que se relaciona a fatos e relações sociais qualidade e quantidade são fatores “interdependentes e inseparáveis”. Segundo a autora metodologias qualitativas e quantitativas não são incompatíveis.

A inter-relação entre dados quantitativos e qualitativos permitiu descrever, interpretar e buscar explicar o processo identitário dos docentes através de determinantes observados ; agrupar vieses e identificar variáveis

específicas, além de possibilitar a compreensão da perspectiva dos sujeitos e dar uma visão global do fenômeno em estudo.

Tal triangulação enriqueceu as constatações obtidas através do questionário, com dados obtidos através da entrevista, além de garantir maior validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

O material coletado foi organizado e categorizado obedecendo os objetivos da pesquisa. A análise envolveu movimentos de caracterização do perfil (formação e prática docente) dos professores, configurando indicadores quantitativos, os quais serviram como suporte para a análise qualitativa que o estudo busca e categorização das respostas abertas do questionário e da entrevista procurando apreender os núcleos temáticos emergentes das respostas docentes, através da leitura exaustiva das respostas,, organização e classificação destas.

A interpretação das respostas nos possibilitou que as mesmas fossem organizadas e analisadas através de suas unidades de contexto, unidades de registro e finalmente a apreensão de seus núcleos de significado. (FRANCO, 2002)

Estes movimentos possibilitaram agrupar os resultados em eixos analíticos: *perfil dos professores enfermeiros* (faixa etária, tempo de graduação e de exercício da docência , vínculos empregatícios e formação docente); *conhecendo práticas docentes desenvolvidas no Ensino Técnico de Enfermagem* (técnicas de ensino, práticas de avaliação, conteúdos trabalhados); *ser docente no Ensino Técnico em Enfermagem: sentidos e significados*; *o ingresso na Docência no Ensino Técnico de Enfermagem:*

motivações; *trajetória de formação como professor do Ensino Técnico: caminhos percorridos; experiências como docente do Ensino Técnico: desafios e docência no Ensino Técnico de Enfermagem: demandas.*

Este estudo possibilitou que os sujeitos refletissem sobre suas experiências relativas ao tema, retomando suas vivências, possibilitando um pensar crítico sobre o seu fazer profissional, e aspectos significativos de seus percursos pessoais e profissionais.

CAPITULO IV

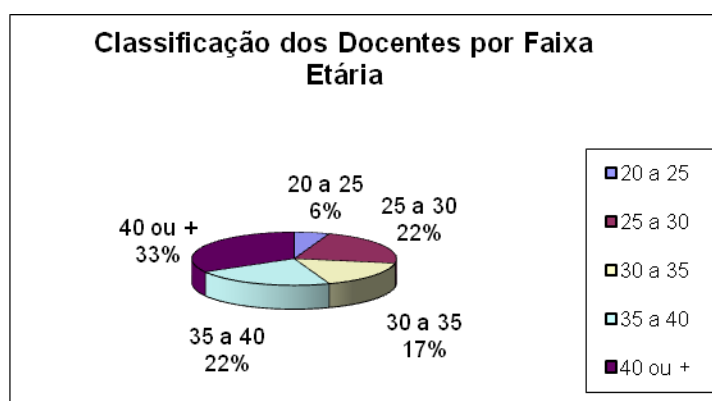
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: Os Achados da Pesquisa

4.1. Perfil dos Professores Enfermeiros:

Na perspectiva de responder ao objetivo *caracterizar o perfil de professores de Enfermagem que atuam no ensino técnico, tanto em relação a características de formação como no que se refere à sua inserção disciplinar*, os dados foram organizados em torno de características dos participantes da pesquisa.

Dos profissionais entrevistados 80% são do sexo feminino, reafirmando desta forma dados históricos que mostram que as profissões de enfermeira e professor são eminentemente femininas.

Figura 1



Com relação a *faixa etária*, seis dos professores entrevistados, a maior concentração, encontram-se na faixa entre 40 ou + anos; 4 professores

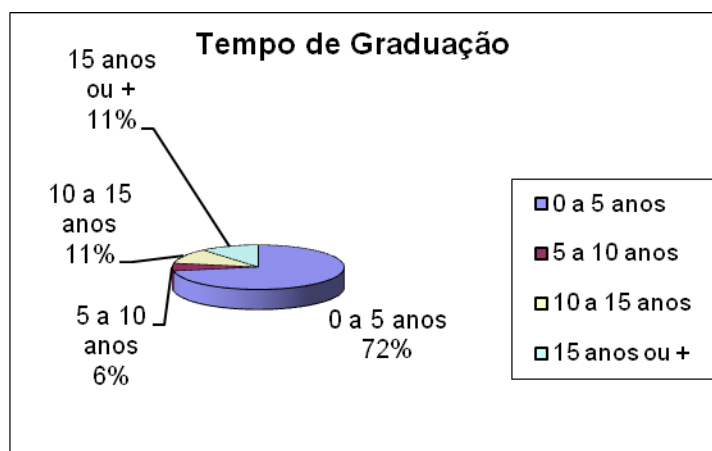
apresentam uma idade entre 25 a 30 anos e outros 4 entre 35 a 40 (houve uma igualdade nestas faixas etárias) 3 professores apresentam idade entre 30 a 35 anos e apenas 1 professor tem entre 20 a 25 anos.

Os dados relativos à faixa-etária podem ganhar um sentido singular se nos ancoramos nos estudos de Huberman (2000), o qual estudou diferentes fases do ciclo de vida profissional dos professores:

“... as pessoas “passam a ser” professores, quer a seus olhos, quer aos olhos de outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida...” (p.40)

Os dados relativos ao *tempo de graduação* mostram que treze docentes tinham até 5 anos de formação, apenas 1 docente pesquisado de 5 a 10 anos, dois entrevistados de 10 a 15 anos e outros dois com 15 anos ou mais de formação.

Figura 2



O grande número de recém formados ingressantes na carreira docente relaciona-se ao crescente número de cursos profissionalizantes de nível médio

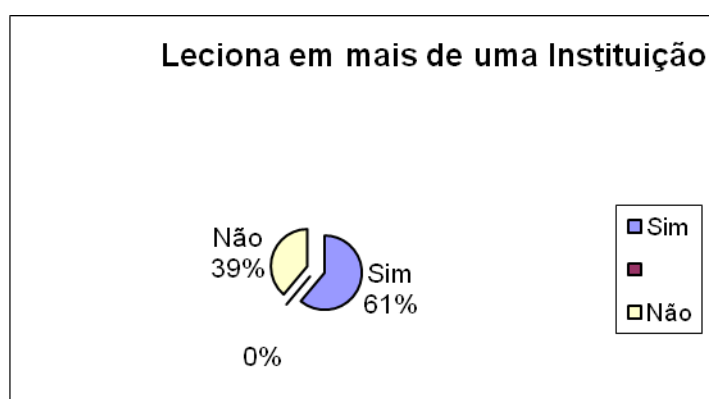
que acaba absorvendo a crescente oferta de profissionais em início de carreira para o exercício da docência.

Da totalidade dos profissionais pesquisados, 04 professores atuam como enfermeiros assistenciais nas áreas de saúde da família, diagnóstico por imagem, saúde mental, oncologia, pronto socorro, clínica médica e cirúrgica. Os demais, 14 docentes, atuam exclusivamente na docência.

Em relação ao *tempo de docência*, 9 entrevistados tem de 0 a 2 anos de exercício docente. Quatro professores exercem a docência entre 2 a 4 anos, 2 entrevistados exercem atividade docente entre 6 a 8 anos e 3 professores atuam a mais de 08 anos no magistério de nível técnico.

Os professores entrevistados atuam em diferentes instituições:

Figura 3



A maioria dos docentes têm diversos vínculos empregatícios, associando as atividades assistenciais às atividades docentes. Muitos buscam complementar a renda; estas múltiplas atividades podem comprometer a qualidade da atividade docente, embora o acúmulo de experiência possa servir

para o enriquecimento das aulas e para uma maior valorização do professor por parte do aluno.

No que se refere à *formação para a docência*, os cursos de curta duração oferecidos de forma geral pelas próprias instituições onde atuam os professores, foram os mais citados.

Embora seja uma obrigatoriedade para o exercício da docência, apenas três, dos professores buscaram formação nas disciplinas dos cursos de Licenciatura em Enfermagem. Outros três professores referiram ter buscado formação de outras formas (outros cursos de especialização: Formação de Docentes para o Ensino Superior, Saúde Pública, Obstetrícia) e apenas 1 nas disciplinas dos cursos de Mestrado e Doutorado.

A busca de *formação permanente e atualização* para dez dos entrevistados se dá por meio de congressos, consultas à literatura, internet, cursos extracurriculares, trocas de experiências. Apenas um dos docentes pesquisados alegou não buscar formação permanente de forma alguma por falta de recursos financeiros.

No aspecto que se refere à formação pedagógica do enfermeiro cabe aqui ressaltar que o Comunicado Ético-Profissional Sobre o Exercício da Docência emitido pelo Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo em novembro de 2007; por meio da INDICAÇÃO CEE/SP 064/2006, vem alertar aos Enfermeiros e demais profissionais que atuem na docência voltada para a formação de enfermagem, que a partir de Janeiro/2008, todos deverão ter pós graduação em licenciatura em Enfermagem ou, no mínimo, estar em curso em área de Formação de Docentes. Os profissionais com Mestrado/Doutorado, estão dispensados desta obrigatoriedade.

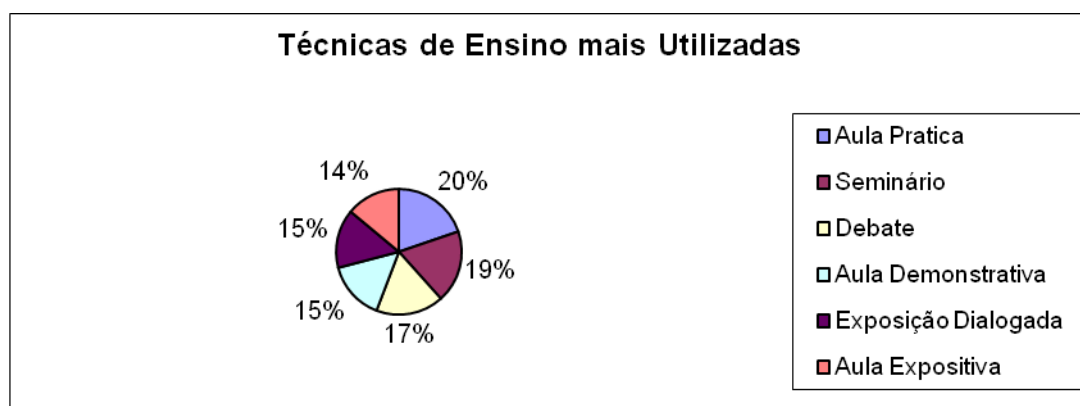
4.2. Conhecendo Práticas Docentes Desenvolvidas no Ensino Técnico de Enfermagem:

Os dados coletados possibilitaram delinear uma caracterização das práticas docentes que são empreendidas pelos sujeitos participantes nesta pesquisa. Para a construção deste dado, partiu-se de um entendimento de que as práticas docentes são constituídas por fazeres, relações, intenções e pactuações que se inscrevem na relação professor-aluno, professor-professor, professor-instituição.

Nesta pesquisa, privilegiou-se no instrumento questionário a caracterização da prática docente a partir da triangulação técnicas de ensino, processo de avaliação de aprendizagem e conteúdos trabalhados.

Desta forma, uma primeira dimensão apreendida refere-se às *técnicas de ensino* que são utilizadas no processo de ensino-aprendizagem:

Figura 4



Este dado chama atenção pela tendência à utilização de técnicas de ensino que privilegiam a atividade do aluno, em uma perspectiva de construção de conhecimento. Mesmo considerando-se números

bastantes próximos nas seis técnicas apontadas pelos professores, destaca-se uma perda da hegemonia da aula expositiva.

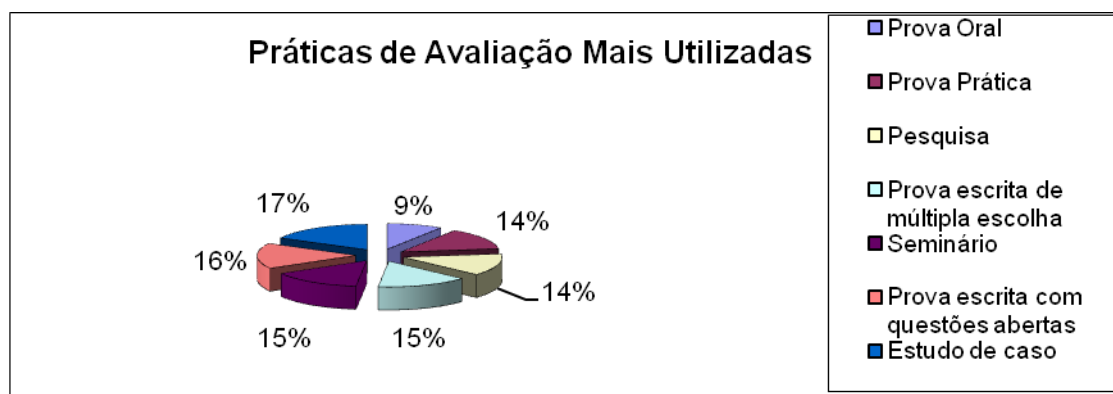
Nesta direção, importantes emergem os apontamentos de Anastasiou e Pimenta:

“Supera-se, portanto, a visão de senso comum da docência associada à aula expositiva como forma única de ensinar, visão que reforçava a ação do professor como palestrante e a do aluno como copista do conteúdo”. (2002, p.207).

O processo de ensino consiste na associação de alguns fatores e na aplicação sistematizada destes; tais fatores relacionam-se ao aluno, como por exemplo, suas motivações seus conhecimentos, ao assunto a ser desenvolvido, na forma de apresentação deste, no tipo de aprendizagem que tal assunto requer. Fatores que se relacionam com o professor, na relação que este tem com o aluno, em sua atitude em relação ao conteúdo ministrado, a situação do ambiente. A eficácia da técnica de ensino escolhida pelo docente tornará o processo ensino-aprendizagem mais prazeroso ao aluno dependendo fundamentalmente do estímulo, do entusiasmo, do amor que o docente demonstra em relação à disciplina ministrada e na sua maneira própria de se comunicar e ensinar. (Bordenave e Pereira, 2002).

No tocante às *práticas ao processo de avaliação da aprendizagem* observou-se:

Figura 5



Os professores enfermeiros relatam ainda utilizarem-se de outras práticas de avaliação: “acompanhamento diário da evolução do aluno, avaliação de postura, iniciativa, condutas, organização, habilidades, conhecimento teórico que ajuda a desenvolver a prática e aprendizagem significativa.”

A figura 5 nos mostra que grande parte dos docentes optam por provas escritas com questões abertas e/ou de múltipla escolha. Este instrumento de avaliação, em que pese suas potencialidades, tem sido criticado quando utilizado isoladamente, pois ao invés de possibilitar um diagnóstico da aprendizagem e levar novas tomadas de decisões em relação aos métodos de ensino, pode apenas evidenciar uma classificação e mensuração do desempenho do aluno. Existem professores que encaram a aplicação de provas como mera rotina, ou apenas como uma forma de cumprir normas administrativas; alguns docentes parecem encarar a avaliação como forma de castigo aos alunos elaborando muitas vezes as provas e testes às pressas sem planejamento; medindo muitas vezes o que o aluno não sabe, não avaliando desta forma o nível de aprendizagem. Borne-dave e Pereira (2002, p.269).

Alguns professores, no entanto, indicaram outras formas de avaliação, parecendo demonstrar que os professores estão buscando formas de avaliação coletivas e democráticas, que envolvem alunos e professores; considerando que a avaliação não se refere apenas à aprendizagem, mas também ao ensino. (Tacla, 2002).

Como afirma Osowski (1995, p.46-47)

“avaliadores e avaliados precisam “sentar junto à mesa” e discutir o porquê dos resultados alcançados, inserindo tal discussão no contexto das realidades das quais fazem parte.”

A avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, precisa ser entendida pelo docente como um conjunto de estratégias que facilitarão a compreensão das dificuldades apresentadas pelos alunos, corrigir falhas, e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Luckesi (1998) enfatiza a dimensão da avaliação formativa como um caminho de acompanhamento e monitoramento da aprendizagem.

Um terceira dimensão investigada abrangeu os *conteúdos* trabalhados pelos professores participantes no estudo. A partir das determinações legais, identifica-se que ensino técnico em enfermagem é composto por disciplinas chamadas: Introdutórias, Profissionalizantes e Estágio Supervisionado.

Das disciplinas introdutórias constam anatomia e fisiologia, microbiologia e parasitologia, nutrição, psicologia aplicada á enfermagem, ética profissional, farmacologia, introdução à enfermagem.

Das disciplinas profissionalizantes fazem parte: clinica medica, clinica cirúrgica, pronto socorro, centro cirúrgico e central de material, pediatria, obstetrícia/ginecologia, saúde pública e/ou saúde da comunidade, terapia intensiva.

Os Estágios Curriculares Supervisionados destinam-se à formação profissional e estão subordinados à regulamentação da Secretaria de Estado da Educação e visam aperfeiçoar e aprimorar os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula e nos laboratórios, para tanto devem atender algumas condições de acordo conforme Comunicado Ético-Profissional Sobre Estágios publicado pelo Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo (Nov. 2007)

- Existência de convênio entre Escola e Empresa;
- Existência de Enfermeiro, na empresa, durante a realização dos estágios;
- Limite máximo de 08 horas/diárias para os estagiários e 10 estagiários por supervisor da Escola;
- Supervisão dos estágios por parte de Enfermeiros da Escola;

Considerando este panorama, 15 docentes trabalham em suas práticas com conteúdos relacionados ao estagio supervisionado. Destes, 14 professores tem atividades em que estão presentes conteúdos relacionados com as disciplinas profissionalizantes e 1 atua em disciplinas introdutórias.

Pensar nos conteúdos trabalhados pelos docentes pode significar uma possibilidade de apreender as motivações que movimentam os professores e mobilizam os alunos, saindo apenas do patamar da transmissão de informações. O professor deve buscar a escolha adequada das atividades de

ensino que se adéqüem aos objetivos educacionais, aos conteúdos de matéria e aos alunos.

Bordenave e Pereira nos alertam que:

“... a opção metodológica feita pelo professor pode ter efeitos decisivos sobre a formação da mentalidade do aluno, de sua cosmovisão, de seu sistema de valores e, finalmente, de seu modo de viver. Alguém disse, uma vez, que, enquanto os conteúdos do ensino informam, os métodos de ensino formam”. (2002,p.68)

4.3. Ser Docente no Ensino Técnico de Enfermagem

Ao assumir como um dos objetivos específicos *apreender as concepções sobre o que é ser docente- enfermeiro do nível técnico* fez-se necessário a busca por investigar sentidos e significados para os professores sobre ser docente.

Na concepção de alguns enfermeiros entrevistados ser docente é, entre outros atributos, aquele profissional que é *capaz de modificar, marcar a vida de alguém, representar algo na vida de uma pessoa, ser um formador de opinião.*

Acreditar que eu possa colaborar na formação de profissionais de caráter, com ética e responsabilidade e vontade de ajudar, acreditar que medicação associada a humanização tem valia de cura. (D

4)

(...) eu acredito que para o professor modificar este aluno no crescimento profissional o professor tem que representar alguma coisa na vida dele..., as pessoas só representam alguma coisa na sua vida se você marca a vida de uma pessoa. (D 1)

(...) ensina ver um mundo diferente buscando a qualidade de vida no trabalho e também realização profissional. (D 3)

A dimensão política do ser docente pode ser reconhecida na fala:

(...) que os profissionais de saúde ligados a docência percebem seu papel fundamental perante não somente ao técnico de saúde, mas também e preponderantemente ao social, a comunidade como um todo. (D 13)

Pode-se inferir que este professor se vê como intelectuais transformadores (Giroux, 1997, p.161), dando aos alunos uma perspectiva de formação ampla que vai além da competência técnica.

O profissional enfermeiro participante desta pesquisa parece buscar o saber ser docente desenvolvendo atitudes, sentimentos e valores pessoais que vão lhe possibilitar desenvolver com eficácia a atividade complexa da docência. (Ramalho, 2004)

Um terceiro eixo das concepções abrange o ser docente e o pleno domínio dos conhecimentos técnico-científicos e desta forma proporcionar um processo de aprendizagem marcante ao aluno.

É simplesmente ter conhecimento, pois, o seu conhecimento norteia a sua conduta. (D 3)

É ser um professor com capacidade, ter conhecimento científico, saber relacionar a teoria e a prática, ter clareza.
(D 15)

De acordo com Ramalho (2004,p.54) os novos profissionais de educação devem “*desenvolver uma consciência profissional e adquirir cada vez mais conhecimentos e competências na sua prática docente.*”

Outro eixo importante na concepção dos enfermeiros do que é ser docente; é o *reconhecimento que o seu papel não se limita a ensinar o aluno a reproduzir técnicas mas na importância de demonstrar a este aluno a importância de saber relacionar-se com o cliente e dedicar-lhe um cuidado humanizado.*

Quando você está no papel de ensinar outras pessoas como cuidar do ser humano, você tem uma visão diferente do que se estivesse trabalhando como profissional,o profissional acaba sendo mais mecânico do que humano e quando você está trabalhando como professor você tem que trabalhar e mostrar para o aluno não ser somente mecânico, mas ser humano. (...) A visão de ser profissional e ser professor e ser profissional é totalmente diferente, se eu fosse profissional não ia ter tempo de ter esse contato com o paciente. (D 2)

Bom eu busco a cada dia na verdade esta estratégia reflexiva, porque quando eu falo que eu gosto de conhecer o nome dos meus alunos, que eu faço essa interação com eles, isso é uma estratégia reflexiva. (D 1)

(...) o professor tem que ser dinâmico, eu acho que o professor tem que ser claro, objetivo, mas acima de tudo ele tem que ser humano, ele tem que chegar, tem que dar bom dia, ele tem que dar boa tarde, tem que conhecer o seu aluno ele tem que querer construir porque o aluno do profissionalizante, o técnico, precisa ter habilidade técnica, a competência dele gira em três situações mas o que é prioritário para o técnico é ter habilidade. (D 1)

O docente não deve ser o especialista que aplica conhecimentos, mas um “prático reflexivo”, alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas que surgem no decorrer de seu trabalho diário. (Almeida, 2001)

Ser docente envolveu para outros professores, *desenvolver a capacidade de adaptar-se às mais diversas situações que podem se apresentar na interação aluno-professor e que é capaz de transpor o processo ensino-aprendizagem para além dos limites da sala de aula.* Para esses enfermeiros, ser docente é ser capaz de fazer o aluno refletir, compreender, apreender, assimilar os conteúdos desejados, através da escolha de uma metodologia adequada ao aluno e aos objetivos do professor.

A acessibilidade, o professor tem que ser acessível para o aluno, não adianta eu chegar no aluno e começar a falar de dicotomia, de ooforectomia, se ele não sabe o que é, eu tenho que ser acessível, eu tenho que explicar que um ICC ele é uma espécie de “privada entupida”, facilitar o entendimento dele quando o aluno não tem conhecimento nenhum, ... você chega e traz do seu dia a dia, como uma convulsão, uma convulsão é vamos dizer um curto circuito na cabeça, para facilitar, para que ele entenda o que esta

acontecendo; o que acontece na cabeça? Você pega dois fios e faz um curto circuito, você já viu, o aluno diz que já, então queima força, numa convulsão é a mesma coisa o paciente está tendo um curto circuito na cabeça, só que é lá no cérebro e quem está causando isso? Os neurônios, então você faz com que ele entenda aquilo e nunca mais esqueça. (D 16)

É importante que o docente reflita sobre sua prática e analise também as condições em que se dá a produção de seu trabalho, ou seja, considere as condições sociais, políticas e econômicas que interferem em sua prática pedagógica. (Zeichner,1993) O professor em sua prática pedagógica deve buscar estimular o aluno a buscar interagir os conteúdos teóricos à prática, levá-lo a refletir e buscar soluções para situações problemas , estimular a reflexão e o desenvolvimento de atitudes críticas.

Um outro eixo refere-se ao desafio de ser um docente que se comprometa com *saber ser* (buscando autonomia e discernimento profissional), ter uma postura crítico-reflexiva e demonstrar algumas características: ser claro, objetivo, humilde, dinâmico, ser competente, ir além de – saber fazer, aprender a conhecer não restringir-se somente ao conhecimento técnico mas adquirir uma cultura geral e ampla através de uma educação continuada e permanente; desenvolvendo desta forma maiores competências.

(...) Não somos portadores de todo conhecimento, então as vezes quando não sabemos alguma coisa temos que encarar e dizer: eu vou te trazer esta resposta e ir atrás da resposta com o aluno, construir o saber junto com ele. (D 2)

(...) estar percebendo a necessidade de cada um e o momento de cada um. (D 8)

(...) ter o lado humano de enxergar além do que a aparência mostra. (D 6)

(...) uma pessoa que sabe entender o outro, sabe ouvir mais do que opinar,... as vezes o professor tem muito conhecimento científico, mas o aluno tem dificuldade de entender, o conhecimento é importante, mas você tem que saber passá-lo. (D 15)

(...) o professor tem que ser acessível para o aluno...facilitar o entendimento dele. (D 16)

Para Paquay & Perrenoud (2001) o professor além de ter o domínio de conhecimento profissionais diversos deve também acrescentar determinadas posturas que se fazem necessárias para o exercício de seu ofício: *“tais como a convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio das emoções, a abertura à colaboração, o engajamento profissional”* (p. 12)

Para alguns professores enfermeiros ser docente implica *aliar razão e emoção*:

(...) ser professor é amor, paixão e emoção. (D 1)

Ser especial, saber que neste momento da nossa vida a gente tem bagagem para passar e descobrir a delicadeza do ser humano e de passar conhecimento que é uma coisa tão importante, que as vezes a gente nem se dá conta. (D 13)

(...) que os profissionais de saúde ligados a docência percebam seu papel fundamental perante não somente ao técnico de saúde, mas também e preponderantemente ao social, a comunidade como um todo. O ensino é a porta para uma sociedade melhor estruturada, responsável, saudável, com uma melhor qualidade de vida e de forma indireta e/ou direta estamos fazendo, formando esta sociedade. Novos conceitos, melhor dinamismo interação, fazem a qualidade do ensino da docência. (D 13)

O ser docente emergiu também como uma construção, para a qual o professor do ensino técnico de enfermagem nem sempre teve uma formação adequada:

(...) eu nestes 13 anos tenho estudado muito, eu hoje estou estudando também a formação do professor porque eu penso que o enfermeiro não tem preparo pedagógico para dar aula, então, eu acredito que o enfermeiro precisa de uma estruturação melhor, eu tenho buscado isso a cada dia. É claro que eu preciso melhorar, que eu preciso aperfeiçoar (...). (D 2)

Frente a esses eixos de concepção do ser docente, pode-se configurar que a docência é uma profissão relacional que demanda conhecimento técnico-

científico, busca de educação permanente e compromisso ético-político com seus alunos, favorecendo situações de aprendizagem que sejam mobilizadoras da curiosidade, do questionamento, da elaboração própria e da possibilidade de crítica. (Abdalla, Batista e col. 2005)

4.4. O Ingresso na Docência no Ensino Técnico de Enfermagem

Buscamos entender quais as motivações que levaram os enfermeiros à ingressarem na docência como opção de exercício profissional, o que os levou a escolher esta atividade de ensinar aos outros o que eles não sabem ou pensam não saber.

Para a maioria dos sujeitos, tornar-se professor não era seu objetivo principal ao graduarem-se como enfermeiros.

A expectativa de uma melhoria de vida, possibilita ao enfermeiro uma construção específica de significado para o exercício da docência no ensino técnico, onde a atividade docente é assumida para obtenção de renda e não como uma profissão de escolha; a qual tão logo surja uma “oportunidade de trabalho em instituições de saúde” será abandonada, não havendo portanto, uma valorização e nem interesse por parte do docente em investir na formação profissional.

O mercado de trabalho não estava oferecendo o que eu estava querendo no momento, então foi a única opção... (D 3)

Na verdade a docência foi a única saída que restou, eu estava recém formada, não tinha emprego..., foi assim que eu entrei na docência, por causa do dinheiro. (D 16)

O incentivo ao ingresso na docência por parte de outros profissionais enfermeiros por acreditarem no futuro do ensino técnico ou por constituir-se em oportunidade de emprego visando a complementação ou a melhoria dos rendimentos financeiros; foi outro dado importante encontrado na fala dos sujeitos.

Após minha formação, por indicação de um amigo. (D 2)

Indicação de uma amiga pessoal que já é enfermeira a bastante tempo e dava aula na escola. (D 4)

Temos ainda os profissionais que acreditam no exercício da docência como forma de melhorar a qualidade dos profissionais formados pelo ensino médio técnico e, conseqüentemente na melhoria da assistência prestada por estes profissionais à seus clientes/pacientes. São profissionais que têm consciência e compreensão do sentido e do significado do trabalho docente.

São profissionais que assumem que contribuem na transformação da realidade educacional por assumirem uma postura crítica e reflexiva na busca pelo seu desenvolvimento e reconhecimento enquanto profissional voltado para uma especificidade, a educação.

(...) eu saí da área hospitalar porque eu queria ser só docente, e não é ser só docente é ser “O PROFESSOR” é ser “O DOCENTE”. (D 1)

Iniciei logo após terminar a graduação por vontade de atuar na docência. (D 10)

A opção pela docência em detrimento a atuação na área curativa e preventiva, leva o enfermeiro a buscar superar a tradicional função de mero executor de técnicas e de tarefas curriculares planejadas por outros. Ao optarem por deixar de serem “professores temporários” estes profissionais buscam uma *construção consciente de saberes, de competências da sua atividade educativa.* Ramalho, Nuñez, Gauthier (2004).

Esse processo de inserção acaba por comprometer o reconhecimento da docência como uma profissão. Frente a esta questão:

“... representa uma mudança de paradigma no que se refere à formação , o que implica sair do “paradigma dominante” baseado na realidade técnica, no qual o professor é um técnico executor de tarefas planejadas por especialistas, para se procurar “ um paradigma emergente”, ou da “profissionalização”, no qual o professor é construtor da sua identidade profissional, segundo os contextos específicos dessa identidade. (Ramalho, Nuñez, Gauthier, 2004, p.50-51)

A docência é uma atividade cuja preparação, capacitação e formação para seu exercício se torne um processo de busca permanente por parte do

professor, uma trajetória construída diariamente, onde não existe *ensinar sem aprender* (Freire, 1993, p. 27-38).

Passada a fase inicial de ingresso na docência, ou fase de *exploração* de acordo com Nóvoa (2000); o professor passará por uma fase de *estabilização*, ou seja uma fase onde buscará ter maior compromisso com o papel exercido, especializar-se, adquirir condições de trabalho satisfatórias.

É o momento inicial da construção de sua identidade docente, pois, reconhece-se como professor. A prática diária também lhe possibilitará desenvolver habilidades e adquirir competências através das quais será capaz de mobilizar múltiplos recursos de aplicar os conhecimentos adquiridos em suas reflexos sobre sua prática pedagógica e nos conhecimentos advindos de suas experiências profissionais e de vida visando desta forma resolver os problemas que emergirão na sua prática docente diária.

4.5. Trajetória de Formação como Professor do Ensino Técnico

A trajetória de formação é um processo pessoal como afirma Batista (2004):

“...pensar formação a partir do reconhecimento de que se trata de um processo pessoal, mas que somente ocorre em interação com os outros. Conteúdos escolares e acadêmicos, estratégias metodológicas, planejamento das situações de aprendizagem, práticas avaliativas, relações professor-aluno e aluno-aluno são mediações importantes na dinâmica de formação profissional...” (p.74).

Tendo por referência este posicionamento da autora, instigantes acompanhar os relatos dos professores enfermeiros:

...a construção dessa minha trajetória tornou minha visão muito diferente, ela está sendo construída a cada dia, eu entrei para fazer pós graduação para me atualizar, eu tento entrar em contato com outras pessoas, pegar experiências. (D 2)

Está sendo construída pouco a pouco, onde eu busco me aprimorar através das especializações, podendo oferecer a cada dia mais ao aluno, aquele que busca e que também vai colaborar nesta profissão tão bonita que é a enfermagem. (D 3)

Quando ingressei na escola não podia contar só com a sorte, eu ingressei em 1993, e em, 1994 fui buscar um pouco de conhecimento porque só a disciplina de didática na graduação não me deixava segura, fui fazer um curso de licenciatura em enfermagem. (D 1)

O professor deve além de ter o domínio dos conhecimentos específicos de sua área de atuação, ter a compreensão das questões que envolvem o seu trabalho, sua identidade e resolução, deve responsabilizar-se pelas opções feitas e ter autonomia para tomar decisões. Requer, ainda que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (Parecer 09/2001, p.27-28).

Na trajetória de formação não basta ao docente ter o domínio teórico-científico para a realização da tarefa educativa é preciso ir além, de acordo com Batista e Batista (2005, p.32): “...é preciso ser humilde para reconhecer as zonas do não saber; é preciso ser humilde para poder aceitar que se precisa do outro; é preciso ser humilde para exercer a escuta.”

Em relação à formação, um professor destacou:

Eu tenho adquirido um pouquinho de aprendizado com um colega aqui com outro colega ali, com os auxiliares nos hospitais em que passo, com todo o pessoal, toda a equipe multidisciplinar... (D 7)

A trajetória percorrida pelo enfermeiro para a formação docente vai sendo construída através do significado que cada professor *confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.* (Pimenta,2002).

As dificuldades encontradas no exercício da docência são percebidas, tais como, muitas horas de aula, falta de tempo para o preparo das aulas e/ou para especializar-se, condições adversas de trabalho que influenciam no desenvolvimento da construção de sua trajetória docente.

Eu não tenho construído, eu não tenho estudado como deveria, simplesmente por falta de recurso financeiro, eu

não tenho recurso financeiro para estar investindo efetivamente na área da docência. (D 5)

Mal construída, olha eu faço de tudo um pouco, me interessa, procuro fazer cursos extra curriculares para estar sempre atualizada, mas a questão do tempo também atrapalha um pouco. (D 9)

O aprendizado da utilização racional do tempo por parte do enfermeiro docente é uma questão primordial para seu desenvolvimento profissional e pessoal, tornando desta forma a tarefa educativa mais eficaz.

4.6. Experiências como Docente do Ensino Técnico

Um dos grandes desafios enfrentados pelo enfermeiro ao passar a exercer a docência é identificarem-se, verem-se como professores, uma vez que em sua grande maioria recém saídos das universidades trazem as experiências que adquiriram enquanto alunos em relação a seus professores, e através destas experiências são capazes de definir o que é ser ou não um bom professor, quais os aspectos que lhes agradavam ou desagradavam em seus professores.

Neste desafio de se assumirem como professores, os profissionais vão buscar espelhareem-se naqueles professores que de alguma forma contribuíram para a transformação de suas vidas, quer seja no sentido de formação profissional, quer seja no sentido de formação pessoal.

Sobre experiências com professores que tiveram algum significado em suas vidas, os sujeitos destacaram aqueles que marcaram sua trajetória por demonstrarem domínio do conhecimento, despertando no aluno o desejo de obter esse mesmo domínio; transmitindo segurança e autoconfiança aos alunos. Demonstrando que a prática da docência em enfermagem não se resume no ensino da execução de técnicas, mas na busca permanente de inovação e atualização.

...eu tive muitas dificuldades, mas eu tive professores amigos; e que me marcou muito foi a minha professora de obstetrícia no último ano, porque ela desenhava todo o genital feminino, a concepção na lousa sem olhar um caderno e isso me encantou muito..., ela me marcou pelo conhecimento. (D 1)

Tem a professora Toninha que eu acho que é um exemplo de professora, e até o momento não se iguala como exemplo; ela tem a sabedoria, sabe como passar isso para os alunos, independente de sua idade, ela é uma pessoa com muita dinâmica, muita didática para abordar o aluno jovem, na hora de brincar brinca, na hora de levar a sério tem sua postura. (D 4)

Professora Sandra Regina de cardiologia que mostrou o que é ser um enfermeiro, ela se preocupava muito em mostrar que nós como enfermeiros, além de tudo temos que ser “humanos”. (D 10)

Eu tive um professor de bioquímica..., uma pessoa incrível mas que mostrava uma garra, uma gana, ele era neurocirurgião e pesquisador também, a forma como ele dava aula, era uma coisa que mexia comigo, me marcou muito, ele chegava em sala de aula, ele conseguia ficar 4 horas dentro da sala e falava tudo, sem consultar nada e com coerência. O professor Leão é excelente ele

conseguiu abrir a mente, mexer com a nossa cabeça enquanto alunos. Quando estou na carteira da escola enquanto aluno, você não é mais a enfermeira e sim aluna e foi para essa aluna que ele conseguiu passar força, me fazer ter mais vontade. (D 6)

Em sua vida profissional os alunos procuram vivenciá-la espelhando-se nos professores com os quais mais se identificaram durante seu processo de formação. Conforme relata Sonzogno (2004):

As marcas que os professores do passado têm deixado nesses alunos, é sobretudo, “afetiva”: a exigência feita que resultou em um desenvolvimento significativo; o limite imposto que resultou em uma tomada de consciência importante; a superação de dificuldades que se transformou em empenho e qualificação diante de uma determinada situação. (p.77)

As experiências profissionais influem na prática dos sujeitos como professores na medida em que as vivências na clínica aliada às experiências pessoais, são de grande valia para o enriquecimento da prática docente:

Minha experiência clínica é em oncologia em quimioterapia, em hematologia é lidar com a vida, lidar com a morte lidar com o sofrimento então eu entendo que o aluno ele também deve ser tratado pela vida, pelo amor e não pela dor, eu prefiro construir com ele, segurando na mão, conversando e as vezes pego na mão mesmo e falo: olha é assim que funciona, eu brinco eu acho que a descontração cria uma proximidade um vínculo com o aluno que é bastante importante, eu acho eu acredito que para o professor modificar este aluno no crescimento profissional o professor tem que representar alguma coisa na vida dele, o professor só representa alguma coisa, as pessoas só representam alguma coisa na sua vida se você marca a

vida dessa pessoa, eu costumo dizer sempre para os meus alunos e para as pessoas: você não pode passar despercebido pelo outro, você tem que representar alguma coisa, eu gosto de saber o nome de todos..., Eu dou bom dia para meu aluno eu brinco com ele, vou lá passo a mão na cabeça, eu crio uma proximidade e isso me faz extremamente bem, eles gostam de assistir a minha aula eles gostam de vir fazer estagio, eles querem fazer estagio comigo, então acho que esta é a melhor recompensa. (D 1)

Quando você esta no papel de ensinar outras pessoas como cuidar do ser humano, você tem uma visão diferente do que se estivesse trabalhando como profissional, o profissional acaba sendo mais mecânico do que humano e quando você esta trabalhando como professor você tem que trabalhar e mostrar para o aluno não ser somente mecânico, mas ser humano. É muito bom quando a gente atende um paciente e ele agradece que você esteve lá os alunos estiveram com ele. A visão de ser profissional e ser professor é totalmente diferente se eu fosse profissional não ia ter tempo de ter este contato com o paciente, agora como professor eu tenho tanto o contato com o paciente como com o aluno. (D 2)

O enfermeiro enquanto professor busca o reconhecimento de seu trabalho docente, como trabalho profissional junto à sociedade, a seus próprios e pares. (Ramalho, Nuñez, Gauthier, 2004)

Os conceitos de humanização e os valores humanos que o docente transmite ao aluno em seu processo de formação contribuem na melhoria da prática do ensino de enfermagem bem como na prestação da assistência. O professor pode atuar como um agente humanizador que se utilizando do

diálogo libertador e constituído por amor, confiança, fé e esperança, é capaz de transformar a educação em um processo de humanização. (Freire, 2001).

4.7. Docência no Ensino Técnico de Enfermagem: rastreando demandas

Na análise das falas dos professores pudemos depreender demandas relacionadas ao enfermeiro professor e à profissão docente. Uma primeira demanda refere-se ao mercado de trabalho:

Trabalho com a visão atual do mercado de trabalho, não esquecendo de fundamentar, anotação de enfermagem, anatomia e fisiologia, ética profissional e técnicas básicas. Utilizo o todo em um contexto de visão onde cada disciplina estrutura o conteúdo seguinte, levando o aluno atual, à ser um profissional competente no dia de amanhã. (D 3).

Algumas falas explicitam demandas por apoio e valorização institucional:

A formação do aluno depende do docente, portanto as instituições deveriam oferecer recursos e remuneração adequada para evitar rotatividade de profissionais. (D 4)

...a falta de interesse das próprias instituições escolares em estar ao lado do professor, elas sempre apóiam os discentes, por serem pagantes e assim nós professores sempre passamos por humilhações e até desconsideração; dessa forma nossa autoridade fica abalada. (D 18)

Atualmente os professores do ensino profissionalizante têm sido desvalorizados, de modo a ter um número cada vez maior de recém formados ingressando no ensino

profissionalizante, com pouca experiência e desvalorizando o salário bem como a profissão. (D 17)

Esta demanda parece resultar em dificuldades encontradas pelos enfermeiros professores no exercício da atividade docente, relacionadas às condições institucionais que muitas vezes refletem desvalorização da categoria, falta de investimento por parte das instituições na capacitação pedagógica do docente e investimentos em recursos materiais. Também foram referidos os desafios no tocante à natureza do vínculo institucional, quando muitas vezes são contratados por hora/aula ou ainda contratados por blocos de aulas, estando ligados à instituição por apenas períodos específicos.

A desvalorização da profissão docente é bem descrita por Guimarães (2001) ao demonstrar que por ser exercida em sua maioria por profissionais do sexo feminino assume características “sagradas”, que vem de berço e não podem ser negadas a ninguém, o exercício de um sacerdócio, onde pessoas generosas, que embora sejam merecedoras, contentam-se com baixa remuneração e condições de trabalho modestas.

Uma terceira demanda refere-se à formação didático pedagógica: :

Este trabalho tem sido realizado como bico e o profissional as vezes não tem preparo ou compromisso com a proposta pedagógica da escola. (D 17)

Com um grande número de escolas de enfermagem, também são necessários um grande número de profissionais, muitas vezes estes ainda sem experiência prática vão a docência e grandes dificuldades surgem,

como conseqüência muitos profissionais mal formados são jogados no mercado. (D 8)

...Uma preocupação que tenho é quanto a avaliação e suas formas e qual a melhor maneira de fazê-la, sem simplesmente dar uma nota ao aluno, e assim intimidá-lo com a mesma. (D 6)

A docência por ainda ser vista por muitos profissionais de enfermagem como um bico, apenas como uma forma de complementação de renda, ou ainda como uma atividade que é exercida por profissionais que não conseguiram colocação no mercado por na concepção de outros profissionais “não estarem adequadamente preparados”; muitas vezes são discriminados ao chegarem em uma unidade de saúde para a realização dos estágios supervisionados obrigatórios do ensino técnico de enfermagem.

Uma quarta demanda abrange o papel das instituições de saúde na formação destes profissionais:

A receptividade dos enfermeiros das clinicas as vezes não são tão agradáveis, por conta de um professor chegar na clinica com 10 alunos. A resistência dos colegas enfermeiros é muito grande. (D 9)

A dificuldade de se inserir em uma clinica quando a receptividade não é muito boa. Alguns funcionários vêem o estagiário como mão de obra produtiva e barata e alguns enfermeiros não aceitam o professor ou seja, o enfermeiro docente no andar, na clinica. (D 10)

Uma demanda bastante significativa alude aos alunos:

Hoje em dia um aluno não procura o curso técnico com tanta garra como antigamente, muitos escolhem o curso por não terem opção, isto em minha opinião deveria ser mudado, só deveria entrar para cursar, sabendo que não estão entrando em um parque de diversões. (D 14)

Como professora de disciplinas teóricas e práticas eu sinto muito as dificuldades que as pessoas que ingressam agora no curso técnico têm em relação as matérias de base como português e matemática. Essa defasagem do ensino fundamental tem se mostrado um grande obstáculo para a desenvoltura do aluno como profissional e para sua compreensão. (D 18)

Tenho sofrido em estágio com o bloqueio que os alunos tem com a figura do professor como avaliador de sua desenvoltura e não como facilitador de seu trabalho. (D 18)

O despreparo dos discentes nos ensinios fundamental e médio refletem diretamente na qualidade e na aprendizagem no ensino técnico de enfermagem, que se utiliza muito do cálculo matemático, redação e interpretação de textos em sua pratica diária. A dificuldade que estes mesmos discentes apresentam em associar a teoria à pratica. (D 1).

Essas falas relatam as dificuldades encontradas nos resultados da aprendizagem dos alunos do curso técnico, dificuldades estas que podem ser traduzidas, na ótica dos docentes, por aspectos sócio econômicos, pelo fato

dos alunos não conseguirem articular a teoria com a prática, por aspectos característicos dos alunos e também no que se refere a relação professor-aluno, muitas vezes o professor enfrenta situações desconfortáveis em sala de aula, por ter que ensinar conteúdos que muitas vezes não aprendeu ou não viveu. O aluno ao ter esta percepção das deficiências do docente e assumir uma postura muitas vezes questionadora, passa a ser visto pelo professor como aquele aluno que é muito exigente, questionador. Para tornar a relação professor aluno positiva, faz-se necessário que o professor avalie sua prática, suas atitudes e seus valores procurando renová-los através da busca de novos conhecimentos e que com habilidade despertem no aluno o interesse em também adquirir esses conhecimentos.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da questão *como os professores de enfermagem que atuam no ensino técnico compreendem seus processos de formação para a docência e suas práticas pedagógicas?* desenvolveu-se esta pesquisa, a qual possibilitou conhecer diferentes ângulos da atuação de professores enfermeiros no Ensino Técnico de Enfermagem, privilegiando a formação para a docência, inserção, experiências e concepções dos “ser docente”, como também as possibilidades e dificuldades encontradas pelo professor enfermeiro no exercício da docência no ensino técnico de enfermagem.

Pode-se compreender a complexidade da construção sobre as concepções do que é ser professor enfermeiro, conhecendo-se as circunstâncias sociais, educacionais e pessoais que marcam e conformam modos de experienciar a docência em Enfermagem.

As práticas docentes dos professores investigados sinalizam uma transição de modelo centrado na exposição e transmissão para uma proposta de educação mais interativa. Este movimento de mudança também foi observado na avaliação da aprendizagem privilegiada pelos sujeitos, identificando-se possibilidades de não apenas mensurar e/ou classificar, mas de efetivamente desenvolver-se uma avaliação formativa de acompanhamento e monitoramento do desenvolvimento do aluno.

Com práticas docentes permeadas de singularidades e de pontos em comum, o ser professor não assumiu, nesta pesquisa, somente um significado, mas desvelaram-se múltiplos sentidos. Ser professor implica comprometer-se com o outro, suas necessidades e, em alguma medida, representar uma

interlocução que contribua para a formação do aluno em uma perspectiva de cidadania, delineando-se a dimensão política do exercício da docência.

Para assumir o aludido compromisso, os professores indicaram a necessidade de um saber que lide com o conhecimento de maneira criativa e significativa, valorizando-se um *saber ser* articulado com o *saber fazer*. Nesta direção, destaca-se, também, a preocupação com os aspectos da humanização e do cuidado, procurando-se romper com o viés tecnicista que tem marcado o ensino técnico em Enfermagem.

É importante imbricar estes dados com as diferentes formas de ingresso na docência, reconhecendo-se o quanto de acaso e de possibilidade de enfrentamento do mercado de trabalho marcam as trajetórias dos professores enfermeiros que atuam no ensino técnico em Enfermagem. O desejo de ser professor e/ou o estímulo para exercer a docência foram pouco referidos, o que parece corroborar com um traço já encontrado na literatura de que a docência em saúde não tem sido caracterizada como uma profissão, para a qual se demanda uma formação específica.

E ao analisar os depoimentos dos professores, percebe-se que as trajetórias de formação apresentam um forte e indispensável componente dos saberes vinculados à Enfermagem, mas parecem carecer de uma maior consistência relativa aos saberes para ensinar.

Nesta direção, os dados trazem a importância na construção da docência, de modelos de professores que possam ter mobilizado o interesse, a curiosidade, a paixão pelo conhecimento, ultrapassando a mera técnica. Além dessa fonte de influência, pode observar que a prática profissional em

Enfermagem também parece ser uma referência para o ensinar, procurando-se valorizar o fazer do enfermeiro na equipe de saúde.

A análise dos dados coletados possibilita afirmar que há demandas dos professores enfermeiros que precisam ser consideradas quando se defende uma educação profissional que transcenda o aspecto tecnicista e um ensino técnico em enfermagem de qualidade e compromisso com a sociedade.

Um primeiro aspecto refere-se à profissionalização do professor enfermeiro. É notório o aumento do número de instituições que passaram a oferecer cursos voltados para a formação técnica em enfermagem, absorvendo desta forma a demanda crescente de enfermeiros em início de carreira que se dispõem a ingressar na carreira docente. Todavia esta busca emergiu nas falas dos pesquisados como algo de vontade própria, sem indicativos de uma política institucional de formação para a docência no ensino técnico. Neste sentido, situa-se como fundamental a consolidação de uma cultura de profissionalização do docente, a qual pressupõe valorização do professor enfermeiro.

O enfermeiro que permanecer atuando no Ensino Técnico de Enfermagem precisará ser aquele profissional que compreende o sentido, a relevância da profissão e que busca continuamente o saber reconhecendo a importância e a responsabilidade de seu papel como educador. Esta visão abrange, dentre outras dimensões, o reconhecimento do auxiliar/técnico de enfermagem dentro da equipe de saúde como um profissional expressivo e indispensável, portanto, sua formação com qualidade e responsabilidade é imprescindível.

Neste contexto, outras questões apresentadas pelos docentes pesquisados ganham visibilidade: a má remuneração, a falta de vínculo empregatício, a grande rotatividade de profissionais; a falta de incentivo e investimento por parte das instituições de ensino.

Reconhece-se o importante papel das instituições de saúde na formação profissional e no processo de aprendizagem e formação dos alunos, embora em muitos momentos esta relação escola/serviço de saúde gere situações de conflito entre os profissionais responsáveis pela formação dos alunos e os que atuam nas instituições de saúde.

Nas tessituras institucionais, os investigados, ao relatarem suas experiências, também permitem identificar a relevância do Coordenador vinculado às instituições de ensino, buscando a interação entre professores e os enfermeiros assistenciais, inserindo professores e alunos nas diversas ações desenvolvidas dentro da instituição de saúde que envolvam não só as atividades da prática assistencial, mas também nas atividades de formação, de ações comunitárias nos programas de valorização funcional, tornando a relação escola x serviço de saúde, formação x prática, enfermeiro-professor x enfermeiro assistencial mais efetiva.

Vislumbra-se a importância de pesquisas que aprofundem os dados aqui produzidos, bem como possam triangular os olhares docentes, com as perspectivas dos alunos e das políticas públicas. O alargamento de estudos emerge como fundamental em um momento em que os desafios para a educação profissional em saúde têm sido colocados e alternativas precisam ser engendradas.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, Celia M.C. *A problemática da formação de professores e o Mestrado em Educação da UNIUBE*. Revista profissão docente (online), Uberaba, v1, n.1, fev. 2001.

Batista, Nildo A. Planejamento na Prática Docente em Saúde. In: Batista, Nildo; Batista, Sylvia (Org.) *Docência em Saúde: temas e experiências*. São Paulo: Editora Senac, 2004.

Batista, Sylvia H. Aprendizagem, Ensino e Formação em Saúde: das experiências às teorias em construção. In: Batista, Nildo; Batista, Sylvia (Org.) *Docência em Saúde: temas e experiências*. São Paulo: Editora Senac, 2004.

Batista, Nildo A., Batista, Sylvia H., Abdalla, Ively G. (Org.) *Ensino em Saúde: visitando conceitos e práticas*. São Paulo: Arte e Ciência, 2005

Bartmann, Mercilda. *Evolução Histórica dos Cursos de Auxiliar e Técnico de Enfermagem no Contexto Sócio-político-econômico do Brasil*. Boletim Técnico Senac, v.23, nº , Set/Dez., 1997.

Bagnato, Maria H. S.; Cocco, Maria I. M. *Memória Educativa e a Tessitura de Conceitos Educacionais – experiência vivenciada na licenciatura em enfermagem*. Revista Latino Americana de Enfermagem, v. 10, nº 3 Ribeirão Preto, Mai/Jun. 2002.

Bicudo, Maria Aparecida V. Espósito, Vitória Helena C. *Pesquisa Qualitativa em Educação*. 2 ed. Piracicaba, Unimep, 1997.

Bordenave, Juan D., Pereira, Adair M. *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*, 24ª ed., Petropolis, Editora Vozes, 2002.

Brasil, Ministério da Saúde – PROFAE – *guia do aluno*, Brasília, 2002.

Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Profissional De Nível Técnico.*

Parecer 16/99, Brasília, 1999.

Castanho, Maria E. *Professores de Ensino Superior da Área da Saúde e sua Prática Pedagógica.* Revista Interface: comunicação., saúde, educação., v. 6, nº 10.

Depresbiteris, Léa *Educação Profissional: seis faces de um mesmo tema.*

Boletim Técnico Senac, v.26, nº 2, Mai/Ago. 2000.

De Sordi, Mara R. L. *O compromisso ético político do educador na mediação do projeto pedagógico;* In: Bagnato, Cocco, De Sordi (org.) *Educação, Saúde e Trabalho: Antigos problemas, novos contextos outros olhares,* Campinas: Editora Alínea, 1999, p. 25.

Faria, Josimerci I. L. *Prática Docente Reflexiva na Disciplina de Administração em Enfermagem Hospitalar: uma experiência de desenvolvimento profissional de professores-pesquisadores.* Tese Doutorado: USP – Ribeirão Preto, 2003.

Filho, Antenor A, *Cenários e Situações da Formação em Saúde no Brasil* Boletim Técnico Senac, vol. 3, nº 3, Set/Dez. 1997.

Filho, Antenor A.; Almeida, José L. T. *Ensino Profissionalizante em Saúde.* Boletim Técnico Senac, v. 21, nº 1, Jan/Abr., 1995.

Franco, Maria L. P. B. *Análise do Conteúdo,* Brasília: Ed. Plano, 2003.

Freire, Paulo *Política e Educação: ensaios.* São Paulo: Cortez, 1993.

Freire, Paulo *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.* São Paulo, Olho D'água, 1993

- Freire, Paulo *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- Furlanetto, Ecleide C. *Como nasce um professor?* São Paulo: Editora Paulus, 2003, p. 10.
- Giroux, Henry *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Huberman, Michaël *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*. In: Nóvoa, Antonio *Vidas de Professores*, 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 40
- Lakatos, Eva M., Marconi, Marina de Andrade *Metodologia Científica*, 4ª ed., São Paulo: Atlas, 2004.
- Leopardi, Maria T. *Metodologia da Pesquisa na Saúde*, Santa Maria: Ed. Palotti, 2001.
- Luckesi, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- Lüdke, Menga, André, Marli E.D.A *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*, São Paulo: EPU, 1986.
- Minayo, Maria C. S. *O Desafio do Conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde* 8ª edição, São Paulo: Hucitec, 2004.
- Minayo, Maria C.S. (organizadora) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 23ª ed., Petrópolis: Ed. Vozes, 2004..
- Nimtz, Miriam A; Ciampone, Maria H. T. *Revista Paulista de Enfermagem*, v. 18, nº 1/3, p.27-34, 1999

Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*, 3ª ed., Lisboa: Dom Quixote, 1997.

Nóvoa, A. (Org) *Vidas de Professores*, 2ª ed., Porto: Porto, 2000.

Nunes, C.M.F. Saberes Docentes e sua Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, v. 22, nº 74, p.27- 42, Abril 2001.

Oguisso, T. *Considerações sobre a legislação de ensino e do exercício do Técnico em Enfermagem e do Auxiliar de Enfermagem*. *Rev. Brasileira de Enfermagem*, nº 30, p. 168-174, Distrito Federal, 1977.

Oliveira, Silvio Luiz de, *Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

Oowski, Cecilia *Avaliação e poder: disciplinar e/ou transformar*. *Revista de Educação – AEC*, Brasília, v.24 n. 94, p. 41-48, jan./mar.1995.

Paquay, Léopold, Perrenoud, Philippe, Altet, Marguerite, Charlier,Évelyne *Formando Professores Profissionais – quais estratégias? Quais competências?*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Peterossi, Helena G. *Formação do Professor para o Ensino Técnico*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

Pimenta, Selma G.; Anastasiou, Léa G. C. *Docência no Ensino Superior*. v. I, São Paulo: Cortez, 2002, p. 105.

Pimenta, Selma G. (org.). *Formação de Professores: identidade e saberes da docência e construção do saber pedagógico*. In: (org.) Pimenta, *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

Polit, Denise F., Beck, Cheryl T., Hungler, Bernadette P. *Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem: métodos, avaliação e utilização*, 5ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

Ramalho, Betania L., Nuñez, Isauro B., Gauthier, Clermont *Formar o Professor Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios*, 2ª ed., Porto Alegre: Sulina, 2004.

Reinaldo, A.M.S., Saeki, T., Reinaldo, T.B.S. *O uso da história oral na pesquisa em enfermagem psiquiátrica: revisão bibliográfica*. Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 5, n. 2, p. 55 – 60. 2003.

Santos, Regina M.; Trezza, Maria C. S. F. e cols. *Circunstâncias de Oficialização do Curso de Auxiliar de Enfermagem no Brasil: estudando as entrelinhas da Lei 775/49*. Rev. Latino Am. de Enfermagem, v. 10, nº 4 – Ribeirão Preto, Jul/Ago. 2002.

.

São Paulo, Conselho Estadual de Educação. *Indicação CEE nº 08/2000 – CEF/CEM*. Resolução SEE de 27/7/2000.

Salgado, Maria V. C. O Professor e sua Formação, Ministério da Educação – Salto para o Futuro. *TV Escola Boletim 11/08 – 15/08*, 2003, p.3.

Sonzogno, Maria C. Metodologias No Ensino Superior: Algumas Reflexões em Batista e Batista (org.), *Docência em Saúde: Temas e Experiências*, (São Paulo, Senac, 2004)

Tacla, Mauren T.G.M. *Desenvolvendo o Pensamento Crítico no Ensino de Enfermagem*. Goiania: AB, 2002.

Tardif, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 4ª ed., Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

Teixeira, Cristiane B. *Ressignificação da Identidade do Professor na Formação Docente*. Revista Eletrônica de Ciências da Educação. Edição 3, v. 1, nº 3 – Julho, 2004.

Trivinos, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987.

Vasconcelos, Claudinete M. C. B.; Prado, M. L. *Vivendo o sofrimento e os desafios no trabalho: expressões autocríticas de um grupo de enfermeiros educadores*. Revista Eletrônica de Enfermagem. UFG, v. 6, nº 1, 2004.

Zeichner, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e prática*. Lisboa: Educa, 1993