

Ana Luiza Amarante Arantes

**DISCURSO DO MESTRE: um estudo das representações do ser e do fazer
docente no ensino técnico em enfermagem**

Dissertação apresentada à UNIFESP -
Universidade Federal de São Paulo, para
obtenção do Título de Mestre Profissional em
Ensino em Ciências da Saúde.

São Paulo

2018

Ana Luiza Amarante Arantes

**DISCURSO DO MESTRE: um estudo das representações do ser e do fazer
docente no ensino técnico em enfermagem**

Dissertação apresentada à UNIFESP -
Universidade Federal de São Paulo, para
obtenção do Título de Mestre Profissional em
Ensino em Ciências da Saúde.

Orientadora:

Profª. Dra. Marilena Aparecida de Souza
Rosalen.

São Paulo

2018

Arantes, Ana Luiza Amarante

Discurso do mestre: um estudo das representações do ser e do fazer docente no ensino técnico em enfermagem / Ana Luiza Amarante Arantes. – São Paulo, 2018.

XV, 231f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências da Saúde.

Título em inglês: Speech of the master: a study of the representations of being and doing teaching in nursing technical education

1. Docentes de enfermagem. 2. Educação técnica em enfermagem. 3. Educação profissionalizante. 4. Educação em enfermagem.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR
EM SAÚDE

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM
CIÊNCIAS DA SAÚDE

Coordenador do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde - CEDESS:

Prof. Dr. Nildo Alves Batista

**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Ensino em Ciências da Saúde –
Mestrado Profissional:**

Profª. Dra. Elke Stedefeldt

Ana Luiza Amarante Arantes

**DISCURSO DO MESTRE: um estudo das representações do ser e do fazer
docente no ensino técnico em enfermagem**

Presidente da Banca:

Profa. Dra. Marilena Aparecida de Souza Rosalen

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Thiago Simão Gomes

Profa. Dra. Isabel Cristina Kowal Olm Cunha

Profa. Dra. Sylvia Helena Souza da Silva Batista

Suplente: Profa. Dra. Thais Adriana do Carmo

DEDICATÓRIA

*Ao Daniel, meu marido,
que em todo o tempo considerou meu sonho coisa delicada.*

AGRADECIMENTOS

*“Agradece a todas as coisas,
a todos os fatos e a todas as pessoas.
Agradece sobretudo a teus pais”. Masaharu Taniguchi*

SOBRE GRATIDÃO E ABACATEIROS

No condomínio aqui onde moro há um abacateiro frondoso que alegra a nossa vista. Sempre tive uma relação especial com este abacateiro, o que tem se intensificado ultimamente, por isso não poderia deixar de incluí-lo aqui nos meus agradecimentos.

Este abacateiro tem me ensinado várias coisas desde que me mudei para cá. Logo que o conheci me ensinou sobre a alegria e sobre o amor. Ao raiar da alvorada lá está ele imponente, com suas folhas verdinhas, recebendo os passarinhos a cantarolar, o que me faz lembrar saudosamente os sons da minha infância querida lá no interior – como escreveu Casimiro de Abreu *“Oh ! que saudades que eu tenho da aurora da minha vida, da minha infância querida que os anos não trazem mais! Que amor, que sonhos, que flores...”*. Quanta generosidade há neste abacateiro! Todas as manhãs, sem falta, lá está ele para não me deixar esquecer o quanto sou amada e afortunada.

Algum tempo depois aprendi com ele duas outras lições: força e perseverança. Certa feita, ao chegar a casa, meu coração ficou apertado, quis até chorar, quando ao abrir a janela vi o frondoso abacateiro todo podado, que judiação! Mas não era uma poda qualquer, arrancaram todas as suas folhas e cortaram seus galhos mais vistosos. Pensei que ele nunca mais seria o mesmo... Mas ele não desistiu! Com o passar do tempo e com as suas próprias forças se esmerou e voltou ainda mais bonito do que antes!

E de lá para cá ele tem sido uma fonte contínua de inspiração, inclusive agora, ao tecer meus agradecimentos. Ao olhar pela janela, reparo nele mais de perto e vejo não só um tronco, galhos, folhas e abacates, vejo a vida, a minha vida, a minha família, e o meu coração se enche de gratidão para dizer a tudo e a todos: *Muito obrigada!*

Meus agradecimentos,

Às raízes da minha vida, meus avós e todos meus antepassados, que como as raízes deste abacateiro, não visíveis aos olhos, ancoram minha existência. Muito obrigada família *Arantes!* Obrigada por guiarem meus passos até aqui.

Aos meus pais, José Roberto e Marize Amarante Arantes, que como tronco deste abacateiro me sustentam e me nutrem com amor e dedicação sem fim! A vocês minha eterna gratidão pela minha vida e por tudo que sou. Espero poder transmitir ao rebento da nova geração os valores de nossa família e todo amor que de vocês recebi. Papai, este trabalho com certeza é fruto de toda admiração que tenho pelo homem culto e batalhador que sempre foi. Obrigada por tudo! Te amo! Mamis querida, nunca esquecerei o seu maior pedido a mim: “nunca deixe de estudar minha filha”, obrigada mamãe do fundo do meu coração por você ter dedicado a sua vida a nós, sem nunca esquecer a sua essência. Espero que parte dos seus antigos sonhos tenha se concretizado em mim. Amo você!

À minha segunda mãe, D. Vilma, sogra querida! Obrigada por todos os mimos, carinho e torcida para que nós crescamos cada vez mais. D. Vilma, sempre que me sentia cansada pensava na sua garra, força e disposição. Obrigada por me ensinar que sempre é possível ir além de nós mesmos.

Ao meu querido marido, Daniel de Almeida Nardini, que como as flores deste abacateiro veio enfeitar e trazer poesia à minha vida! O que dizer a você Dani? Senão muito obrigada! Obrigada por sempre andar comigo de mãos dadas, eu não teria conseguido sozinha. Obrigada por tudo o que tem feito para realização deste sonho. Você, mais do que ninguém, viveu de perto as emoções desta aventura e merece todo o meu apreço e gratidão. Há muito de você em cada uma destas páginas. Te amo!

Ao filho que carrego em meu ventre, que como fruto deste abacateiro enche meu coração de renovo e alegria. Como sonhei com você! Obrigada por ter esperado a primavera da minha vida para chegar a este mundo. Obrigada por me ajudar a concluir este desafio com o coração em paz.

À Bia, minha irmã querida, minha melhor amiga. Sem dúvida os laços que nos unem vão além dos familiares - aliança antiga, de muitas jornadas - Obrigada caçulinha! Caminhar com você me faz uma pessoa melhor! Obrigada pela sincera torcida hoje e sempre!

Ao meu primo Pedro Fiori Arantes pela atenção, pelo bem querer, pelos encontros que me proporcionou e principalmente por resgatar os nossos laços.

À família e amigos, pela torcida, força e por compreenderem as minhas ausências.

À amiga Elisabeth Biruel, pelo “pontapé” inicial, por dizer que era possível escrever um anteprojeto da noite para o dia! Obrigada Beth por ter batido à minha porta aquela noite e dito que eu deveria começar a escrever, pois “tudo já estava dentro de mim”. E estava. Você tinha razão. Muito obrigada pelo despertar!

Ao programa de mestrado do CEDESS pela oportunidade e confiança. Aos professores que com carinho e atenção me fizeram avançar e descobrir um mundo novo! Agradeço especialmente às professoras Elke Stedefeldt, Irani Gerab, Maria Aparecida Freitas e ao professor Cristiano Gil Regis por me ajudarem a dar os primeiros passos.

À prestativa Sueli Pedroso, pela prontidão em me atender, esclarecer as minhas dúvidas e ter me ajudado a encontrar livros tão preciosos. Obrigada pela atenção!

Aos amigos Anderson e Renata por dividirem os anseios, as incertezas e as alegrias desde o momento do nosso processo seletivo até a nossa defesa.

Ao Centro Formador da Cruz Vermelha de São Paulo pela confiança. Agradeço imensamente aos gestores, professores e estudantes que participaram da pesquisa. Obrigada pela disponibilidade e principalmente pelas valiosas e sinceras contribuições.

À banca examinadora, pelo tempo dispendido e inestimável colaboração.

À pessoa a quem reservo lugar de honra aqui e em meu coração:

Minha querida orientadora Profa. Marilena Aparecida de Souza Rosalen, por ter apostado em mim desde o início. Lembro-me do dia em que lhe conheci, fiquei tão empolgada com a possibilidade de trabalharmos juntas! Obrigada por me escolher, por ter enxergado no meu projeto – quando ainda era um esboço – uma possibilidade. Obrigada pela simplicidade, pelas conversas descontraídas, pelas risadas, pelos conselhos, pelo apoio constante, por considerar as minhas descobertas e, sobretudo pela liberdade que me deu para poder ser e criar. Foi um imenso prazer! Você tem o meu respeito e a minha admiração.

Por fim, agradeço àquele que tornou tudo isso possível, àquele que se manifesta em tudo e em todos!

Solo desta vida, deste abacateiro:

Deus, muito obrigada!



EPÍGRAFE

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Paulo Freire.

RESUMO

Os profissionais de enfermagem de nível médio, auxiliares e técnicos de enfermagem, representam a maior força de trabalho da enfermagem e da saúde como um todo. Diante da representatividade e importância destes profissionais na saúde, surgiu o interesse por estudar a sua formação e, sobretudo por conhecer o professor do ensino técnico em enfermagem e adentrar ao seu universo de fazeres e significados. Desta forma, este estudo analisa o que é ser e como é o fazer pedagógico do professor do ensino técnico de nível médio em enfermagem. Trata-se de um estudo de caso com inspiração etnográfica. O caso é constituído por vinte professores de uma instituição formadora de técnicos de enfermagem, localizada na cidade de São Paulo-SP. Participaram também da pesquisa treze informantes-chave, a saber, alunos, coordenadores de curso e diretores da referida escola, que facilitaram a compreensão da multidimensionalidade do caso. A pesquisa foi desenvolvida por meio da análise de documentos, observação, aplicação de questionários e entrevistas com professores, alunos e gestores. Os dados produzidos foram submetidos à análise de conteúdo, modalidade temática e, o primeiro questionário à análise prototípica. Ao final do estudo foi possível apreender quem é este professor, os desafios que vivencia, como se reconhece e desenvolve a sua prática a partir das dimensões organizacional, pedagógica e sociocultural que envolvem o ser e o fazer docente. Identificado que os professores que compõem o caso são eminentemente mulheres que desenvolvem outra atividade remunerada além da docência. Sobre a visão e organização do processo ensino-aprendizagem, verificado que a organização do ensino converge mais para uma abordagem tradicional, no entanto, observado que a prática docente é eclética e reflete a visão plural do professor acerca do processo ensino-aprendizagem. Além disso, foi possível apreender que os professores se reconhecem como profissionais desvalorizados, sobretudo em virtude dos baixos salários e da sobrecarga de trabalho. Analisado que esta representação social influencia sobremaneira comportamentos, práticas e as relações que se estabelecem no cotidiano escolar, impedindo que o professor desempenhe uma verdadeira profissionalidade docente. Desta forma, o caso intitulado “as representações do ser e do fazer docente no ensino técnico em enfermagem” fornece pistas para a compreensão de uma realidade maior na qual se processa a formação do técnico de enfermagem.

Palavras-chave: Docentes de Enfermagem. Educação Técnica em Enfermagem. Educação Profissionalizante. Educação em Enfermagem.

ABSTRACT

Nursing professionals of high school level, both auxiliaries and technicians, represent the largest nursing and health workforce as a whole. Against the representativeness and importance of these professionals in the health area, it was emerged the interest of studying the formation of these professionals and, above all, to know the teacher of technical education of nursing and to enter into their universe of actions and meanings. In this way, this study analyzes what it is to be and how it is the pedagogical doing of the teacher in nursing technical education. It is about a case study with ethnographic inspiration. The case is composed of twenty teachers from a nursing technical training institution, located in the city of Sao Paulo/SP. Also, thirteen key informants, namely students, course coordinators, and principals of the school, participated in the study, which facilitated the understanding of the multidimensionality of the case. The research was developed through document analysis, observation, questionnaires application, and interviews with teachers, students and managers. The data produced were submitted to content analysis, thematic modality and the first questionnaire to the prototypical analysis. At the end of the study it was possible to apprehend about this teacher, the challenges that experience, how they recognize and develop their practice from the organizational, pedagogical and socio-cultural dimensions that involve the being and doing teaching. Identified that the teachers who are part of the study are eminently women, who perform other paid activity besides teaching. Regarding the vision and organization of the teaching-learning process, we verified that the teaching organization converges more towards a traditional approach, however, observed that the teaching practice is eclectic and reflects the plural view of the teacher about the teaching-learning process. In addition, it was possible to see that teachers recognize themselves as devalued professionals, especially because of low salaries and work overload. Analyzed that this social representation greatly influences behaviors, practices and relationships that are established in the daily school life, preventing the teacher from performing a true professionalism in teaching. In this way, the case entitled "the representations of being and doing teaching in nursing technical education" provides clues to the understanding of a larger reality in which the nursing technician is inserted.

Keywords: Faculty Nursing. Nursing Technical Education. Professional Education. Nursing Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Meus avós num dia feliz (in memoriam).....	17
Figura 2. Meu avô em sua formatura em 1941.....	18
Figura 3. Mensagem da vovó Dorothee.....	20
Figura 4. Formatura 1999.....	20
Figura 5. Sede do comitê internacional da Cruz Vermelha Brasileira.....	66
Figura 6. Sede da Cruz Vermelha Brasileira: Filial do Estado de São Paulo – SP.....	67
Figura 7. Formandos de 1927, do curso de enfermagem da CVB – FESP.....	68
Figura 8. Centro Formador da CVB – FESP.....	69
Figura 9. Matriz curricular do curso de Qualificação Profissional em Enfermagem e Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem.....	71
Figura 10. Etapas para o desenvolvimento da Análise de Conteúdo.....	87
Figura 11. Quadrantes de Vergès.....	91
Figura 12. Etapas para a construção dos quadrantes de Vergès.....	93
Figura 13. Ciclos de vida profissional dos professores.....	101
Figura 14. Termos associados organizados de acordo com as abordagens do processo ensino- aprendizagem.....	113
Figura 15. O professor e as abordagens do processo ensino-aprendizagem.....	115
Figura 16. Disposição da sala de aula (observação n. 06).....	117
Figura 17. Laboratório de enfermagem.....	121
Figura 18. Arco de Maguerez.....	122
Figura 19. Disposição da sala de aula (observação n. 09).....	125
Figura 20. Disposição do auditório (observação n. 04).....	129
Figura 21. Triângulo psicossocial de Moscovici.....	150
Figura 22. Caso: representações do ser e do fazer docente no ensino técnico em enfermagem	187

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Abordagens do processo ensino-aprendizagem	47
Quadro 2. Instrumentos para a produção de dados.....	73
Quadro 3. Abordagens do processo ensino-aprendizagem representadas por palavras e frases	80
Quadro 4. Exemplo de parte do planejamento de uma disciplina	136
Quadro 5. Categorias moleculares e frequência absoluta das evocações obtidas (n=182), a partir do termo indutor: professor.....	146
Quadro 6. Quadrantes de Vergès: possível composição do núcleo central e do sistema periférico da RS de professor	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aben	Associação Brasileira de Enfermagem
Aids	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
Cedess	Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde
Cefor	Centro Formador de Recursos Humanos em Saúde
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Cofen	Conselho Federal de Enfermagem
Coren	Conselho Regional de Enfermagem
Cotil	Colégio Técnico de Limeira
CVB	Cruz Vermelha Brasileira
Fesp	Filial do Estado de São Paulo
EPM	Escola Paulista de Medicina
Etsus	Escolas Técnicas do SUS
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
OME	Ordem Média de Evocações
PLE	Projeto Larga Escala
PNE	Plano Nacional de Educação
Profae	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
Profaps	Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RS	Representação Social
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sistec	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SUS	Sistema Único de Saúde
TRS	Teoria das Representações Sociais
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Ao encontro do objeto: dos desassossegos à pergunta de pesquisa	22
Objetivo geral.....	24
Objetivos específicos.....	25
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM NO BRASIL: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA	26
1.1 O ensino profissional no Brasil: da colônia ao Estado Novo.....	27
1.2 Trajetória histórica do ensino profissionalizante de nível médio em enfermagem no Brasil.....	30
CAPÍTULO 2 - APROXIMAÇÕES DO SER E DO FAZER DOCENTE	36
2.1 Ser docente: vocação, missão, arte ou profissão?.....	37
2.2 Trabalho docente: dos elementos epistemológicos à práxis pedagógica	43
CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO	60
3.1 Estratégia de pesquisa: estudo de caso	61
3.2 A escolha do cenário de pesquisa.....	62
3.2.1 Contexto histórico do campo de investigação: dimensão política e cultural	64
3.2.2 Centro Formador da CVB- FESP: dimensão institucional/organizacional.....	68
3.2.3 Centro Formador da CVB-FESP: dimensão pedagógica.....	70
3.3 Participantes da pesquisa	71
3.4 Produção de dados: apreendendo a multidimensionalidade do caso	72
3.4.1 Teoria das Representações Sociais (TRS) como fio condutor para acessar significados e práticas	75
3.4.2 Questionário 1	78
3.4.3 Questionário 2	79
3.4.4 Entrevista.....	80
3.4.5 Observação	83
3.4.6 Análise documental.....	84
3.5 Aspectos éticos do estudo	85
3.6 Análise dos dados.....	85
3.6.1 Análise dos dados produzidos por meio do questionário 1.....	90
CAPÍTULO 4 – DA PESQUISA REALIZADA: ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	95
4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	96
4.2 Trajetória enfermeiro-professor	104
4.3 Visão e organização do processo ensino-aprendizagem.....	112
4.4 Representação social de ser professor	145
4.5 Aspectos desafiadores para o desenvolvimento da prática pedagógica.....	165
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
6 REFERÊNCIAS.....	193
Apêndices.....	208
Produto técnico da pesquisa.....	221
Anexo.....	230



INTRODUÇÃO

“Se fui capaz de ver mais longe, é porque me apoiei em ombros de gigantes”.
Isaac Newton.

O objetivo desta seção é apresentar as razões para realização da pesquisa “Discurso¹ do mestre: um estudo das representações do ser e do fazer docente no ensino técnico em enfermagem” que tem por objeto o professor do ensino técnico em enfermagem.

Determinar o ponto de partida para se contar uma história não é tarefa fácil, contudo, optei por iniciar esta narrativa, uma espécie de autobiografia, apresentando primeiramente as pessoas e situações que influenciaram a minha escolha pela Enfermagem e depois os caminhos que me conduziram à educação, para tornar-me professora, até este programa de mestrado, que tem o binômio educação-saúde como eixo de suas atividades de ensino, e por fim, contarei como se deu o delineamento do objeto e as indagações que nortearam a pesquisa.

Todavia, antes de contar esta história, ressalto que o relato pessoal a seguir não se trata de simples contextualização ou de excentricidade, mas uma tentativa de situar o leitor no cerne da pesquisa e das questões que a balizaram e fundamentaram a minha análise, uma vez que faço parte do universo e do objeto que me propus estudar.

Além disso, vale salientar que a história de vida dos professores tem sido objeto de estudo de pesquisas em educação, visto que as narrativas não são meros discursos, mas pontos de partida para reflexões proficuas sobre a profissão docente (NÓVOA, 2007). Baseada nesse pressuposto que inicio o meu relato.

As primeiras influências e a escolha pela Enfermagem

Introduzi este capítulo com a epígrafe de Isaac Newton, pois acredito fundamentalmente que, *“se fui capaz de ver mais longe, é porque me apoiei em ombros de gigantes”*. Não digo que fui mais longe do que as minhas referências, longe disso, empresto as palavras de Newton para dizer que fui mais longe porque transpus os limites da minha própria conjuntura. E esse caminho da transposição só foi possível por intermédio de gigantes. E quem são eles? No caso de Newton, muito provavelmente Aristóteles, Copérnico, Galileu Galilei, Kepler, Descartes, quanto a mim, não nego a influência dos grandes pensadores na minha formação, mas me refiro a outros gigantes, àqueles que me conduziram ao mundo - pela educação - para fazer algo novo: meus pais, meus professores, e,

1. A palavra Discurso utilizada no título foi empregada no sentido daquilo que sustenta a linguagem, a visão de mundo de um grupo, que por sua vez ordena o seu papel na sociedade. Neste sentido, a linguagem é efeito do discurso. Em vista disso, o termo aqui não foi empregado com o significado de “enunciado” ou mesmo para fazer alusão a uma análise de discurso – que não é o caso deste estudo.

saudosamente meus avós. Meus avós paternos exerceram grande influência na minha trajetória profissional, desde a escolha pela profissão até hoje. Meu avô, por quem sou apaixonada, foi médico pneumologista e minha avó, que tanto admiro, foi enfermeira. São eles Paulo José Arantes e Dorothee Völkers Arantes.

**Figura 1 – Meus avós num dia feliz
(in memoriam)**



Fonte: arquivo pessoal

Meu avô Paulo se formou nas primeiras turmas de medicina da Escola Paulista de Medicina (EPM) e clinicou até o último dia de sua vida, aos 81 anos, fazendo jus ao dia em que nasceu 01/05/1914. Dedicou-se especialmente ao tratamento dos pacientes com tuberculose, tanto ambulatorialmente como no hospital Guilherme Álvaro, antigo “Hospital de Isolamentos de Santos” onde foi diretor por longos anos. Viveu com simplicidade a essência da medicina.

Figura 2 – Meu avô em sua formatura em 1941



Fonte: arquivo pessoal

Embora tenha sido filho de um destacado comerciante de café, meu avô não foi um médico famoso ou de muitas posses. O contato no início de sua carreira com os pacientes com tuberculose, amplamente estigmatizados pelos determinantes sociais que acompanham a doença, despertou nele um ideal. Nas palavras de meu pai “ele fez de sua vocação um verdadeiro sacerdócio, na essência mais pura da palavra”. Meu pai conta que nas épocas de natal a sua casa parecia-se com uma propriedade rural: o quintal ficava repleto de animais, como perus e galinhas, presentes das pessoas mais simples para recompensar meu avô pelo o que haviam recebido. De fato não foi um homem famoso, mas com certeza muito benquisto! O que muito me orgulha.

No início dos anos 70, jovem e viúvo, meu avô veio fazer um curso de administração hospitalar em São Paulo, quando conheceu Dorothee com quem contraiu segundas núpcias e, a vó Dote, como carinhosamente a chamávamos, mesmo sem ser mãe, se tornou com o tempo avó de muitos netos. Quanto privilégio o nosso!

Minha avó Dorothee se formou na escola de enfermagem da Cruz Vermelha Brasileira (CVB), no final dos anos 50, quando iniciou sua carreira como enfermeira do centro cirúrgico

do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo, e em 1967 assumiu a direção do serviço de enfermagem do Instituto de Infectologia Emílio Ribas, cargo que ocupou por mais de trinta anos. Nos primeiros anos em que chefiou este serviço travou uma luta solitária para organizar e qualificar o trabalho da enfermagem. Vivenciou as grandes epidemias de meningite, encefalite, leptospirose, sarampo e posteriormente o surgimento da síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS). Trabalhou de forma diligente e pioneira no controle de doenças transmissíveis no país. E, como se não bastasse, ainda foi professora universitária. Seguramente Dorothee Völkers Arantes é uma referência para a Enfermagem brasileira e para aqueles que com ela conviveram.

Desde muito cedo cresci ouvindo as histórias dessa dupla e sem dúvida, o convívio e a admiração que por eles nutri, influenciaram a minha escolha pela Enfermagem.

Introduzi a minha narrativa contando um pouco da história dos meus avós, não só para revelar uma das origens da minha motivação pela escolha da profissão, mas também porque parte do que sou hoje e da minha história se mistura com a deles. Atualmente, o meu processo formativo como pesquisadora e professora têm acontecido justamente onde os meus avós iniciaram a sua formação, o que tem sido para mim motivo de grande honra.

As trilhas da Enfermagem

Iniciei minha formação na Enfermagem aos 15 anos de idade quando ‘optei’ por cursar o colegial na época, integrado ao ensino profissionalizante. O meu desejo por me enveredar na área da saúde com certeza teve a influência dos meus avós, mas o meu ingresso no curso técnico tão jovem, na verdade se deu por outras razões.

Nasci num “berço de ouro” e tive a oportunidade de estudar nos melhores colégios particulares das cidades em que morei – Águas de Lindóia e Limeira. No entanto, no período ginásial meu pai enfrentou duros reveses nos negócios e minha permanência num ensino particular estava com os dias contados. Percebendo a situação difícil pela qual passávamos, enxerguei no ensino médio profissionalizante a oportunidade de continuar os estudos numa escola pública de qualidade, além é claro de desobrigar meu pai dos custos com a minha formação, com o bônus de num futuro próximo começar a trabalhar. E assim o fiz.

Em 1997 ingressei no Colégio Técnico de Limeira – COTIL, da Universidade Estadual de Campinas e, graças a este ensino, aos 18 anos, pude não só começar a trabalhar, mas também vislumbrar a continuidade dos estudos.

Em 2001, mudei-me para São Paulo para iniciar a graduação em Enfermagem. Precisava trabalhar para custear a faculdade e, mesmo sendo “garota do interior” não tive dificuldade em passar no processo seletivo dos melhores hospitais da cidade. Pude inclusive escolher em qual deles gostaria de trabalhar.

Atribuo esta proeza à qualidade do ensino que tive no COTIL e explico o porquê. Nesta fase, trabalhando como técnica de enfermagem e cursando a faculdade, dei-me conta de que a realidade que vivi em Limeira se diferenciava e muito das que os meus colegas de trabalho e de faculdade haviam tido, muitos tinham deficiências importantes de formação e compartilhavam vivências de uma educação básica deficiente e um ensino técnico aligeirado.

Figura 3 – Mensagem da vovó Dorothee

Querida Ana Luiza
 Desejo-lhe muita felicidade
 para sua formatura. Estou muito
 contente por voce ter seguido
 a enfermagem. O seu avô ficaria
 muito contente em ver voce
 se formar.
 Muito sucesso, paz e amor
 com um grande abraço de
 sua avó
 Dorothee.

Fonte: arquivo pessoal

Figura 4 – Formatura 1999



Fonte: arquivo pessoal

Esse foi o primeiro momento em que percebi a influência dos fatores socioculturais no contexto de formação da enfermagem, mas até então esta percepção era para mim só um fato e não uma preocupação. Foi somente quando comecei a trabalhar como enfermeira, em 2005, num dos maiores hospitais da América Latina, que estas questões da formação dos auxiliares e técnicos de enfermagem começaram a me preocupar.

Neste hospital trabalhei por onze anos, dos quais quatro atuei como enfermeira assistencial e os outros como supervisora de unidades de internação e por último do serviço de Educação Continuada.

Como supervisora de enfermagem de unidades de internação, enfrentei grandes desafios para qualificar a equipe de enfermagem e garantir a segurança do paciente. Na época vivenciava dois grandes problemas, a ocorrência de eventos adversos evitáveis relacionados à assistência de enfermagem e a qualificação deficitária dos profissionais recém-contratados. Muitas vezes ficávamos meses para ter uma reposição no quadro de pessoal e, finalmente quando conseguíamos selecionar um profissional, este era considerado por nós como “café-com-leite” como diziam as enfermeiras, porque não tinham ainda condições de assumir pacientes.

Essa problemática fez com que o meu tempo e energia fosse ocupado cada vez mais com atividades de educação em serviço e desenvolvimento de pessoas do que com as outras questões gerenciais que o cargo me exigia, pois era de fato o que mais me preocupava.

No final de 2013 o hospital estava passando por grandes mudanças organizacionais e em seus processos de trabalho em prol de uma assistência à saúde mais segura. Foi quando recebi o convite para integrar um amplo projeto de Educação Permanente, participando da construção de um novo serviço de Educação Continuada para os profissionais da enfermagem.

No entanto, o que a princípio parecia ser a solução, foi só o “pontapé” inicial para eu compreender a dimensão e magnitude do problema que estava por enfrentar.

As trilhas da Educação

Ao lembrar a minha infância e adolescência, consigo identificar claramente as pistas de que a educação faria parte da minha vida, mas na época isso não era evidente para mim. Fui me descobrindo aos poucos, durante a jornada. Lembro-me das brincadeiras de criança em que montava uma verdadeira sala de aula em casa! Em uma das residências em que morei tinha uma grande lousa no quintal, herança dos antigos proprietários, o que foi para mim motivo de grande alegria.

Nos tempos de COTIL o amor pelas “coisas da escola” cresceu ainda mais. Foi lá, durante a minha adolescência, época de tantas descobertas e formação identitária que criei as minhas principais referências de boas professoras e sonhei um dia poder ser como elas. Na época era um sonho, uma ideia que me animava, mas entendia que antes eu precisaria trilhar

uma longa jornada na enfermagem e que, ao final da minha carreira, quando eu me tornasse realmente boa em alguma coisa, poderia ser professora. Esse era o meu projeto de vida.

Mas para minha surpresa, aos 22 anos, quando concluí a graduação em enfermagem e comecei a trabalhar como enfermeira, fui convidada por uma amiga de faculdade a ser professora no curso técnico em enfermagem. Fiquei um tanto atônita, pois este para mim era um sonho para ser realizado ao final e não no começo! Mas aceitei a proposta.

No primeiro mês em que fui lecionar tive um verdadeiro choque de realidade! A sala de aula cheia, eu uma menina, tão somente com a experiência como técnica de enfermagem. Tratei de pegar os materiais dos meus professores e reproduzi-los. O choque também se deu ao receber o meu primeiro pagamento. Até chorei! Na verdade chorei muito. Chorei não pelo valor do pagamento em si, chorei porque entendi que deveria enterrar um sonho, pois pensei que seria muito difícil ser professora em tempo integral com aquele rendimento. Eu teria que trabalhar três períodos para receber o que ganhava como enfermeira assistencial em apenas um.

Despedi-me da docência após dois anos e o desejo de ser professora ficou latente por um bom tempo. O sonho aflorou novamente em 2011 quando achei que era o momento de retomá-lo e por isso busquei uma formação pedagógica.

Durante esta formação estagiei em uma escola técnica estruturada numa visão construtivista e interacionista do ensino. Foi a primeira vez que tive contato com a aprendizagem baseada em problemas e a problematização. A diretora da escola emprestou-me dois livros para que eu compreendesse melhor o projeto político pedagógico: *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire e *Estratégias de Ensino Aprendizagem* de Juan Díaz Bordenave e Adair Martins Pereira. Os li “numa toada só” e ali decidi o meu caminho.

Ao encontro do objeto: dos desassossegos à pergunta de pesquisa

Junto neste momento as trilhas que percorri na Enfermagem e na Educação e retomo os pontos em que fui convidada para participar da construção do serviço de Educação Continuada no hospital e a conclusão da minha formação pedagógica. A convergência destes dois momentos em minha vida acentuou ainda mais a minha preocupação com a formação dos auxiliares e técnicos de enfermagem.

Uma das atribuições do serviço de Educação Continuada era realizar o processo seletivo técnico da enfermagem e posteriormente efetuar uma capacitação direcionada aos

recém-admitidos para integrá-los aos processos de trabalho do hospital. O que era um verdadeiro desafio.

Vivi na pele a experiência de corrigir pilhas e pilhas de provas juntamente com minha equipe e ter como resultado pouquíssimos candidatos aprovados. Era desesperador. Um dos pedidos do setor de recursos humanos na época foi que reduzíssemos o nível das avaliações e a média para aprovação.

Vencido o primeiro desafio, organizávamos uma turma de recém-admitidos para integração antes de direcioná-los às áreas de atuação. No entanto, com o passar do tempo esta integração se tornou um verdadeiro “curso intensivão”, pois tínhamos que resgatar conceitos básicos da formação inicial. Estes novos colaboradores permaneciam conosco inicialmente três dias o que se estendeu para dez dias, tamanha dificuldade. Isso gerava muitos custos para o hospital, além de comprometer as demais ações educacionais que tínhamos como metas.

Todas as inquietações que já tinha começaram a se avolumar com esta situação e comecei a me perguntar, “ ‘meu Deus do céu’ o que será que está acontecendo?” Não conseguia parar de pensar que algo estava fora dos eixos com a formação inicial dos profissionais da enfermagem de nível médio. Lembrava-me da minha vivência lá de trás, dos primeiros anos de formada quando fui convidada para lecionar mesmo sem ter a menor noção, em contrapartida lembrava-me da formação excelente que tive em Limeira. E, a partir deste desassossego comecei a pensar seriamente nos responsáveis diretos por esta formação: no caso *o professor* – objeto deste estudo. Estava interessada em saber quem eram estes profissionais hoje em dia e como desenvolviam seu trabalho.

Ao final de 2015 senti a necessidade de aproximar-me mais das questões pedagógicas, pois imaginava que lá estariam os fundamentos para obter a resposta às minhas perguntas. Cheguei a fazer uma disciplina como aluna ouvinte na faculdade de educação da USP, o que foi muito proveitoso, mas ainda não era o caminho, pois o que discutíamos lá estava muito longe da minha realidade. Foi quando, nesta busca pessoal, deparei-me com o Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (CEDESS) e, quando li no site do programa “*O CEDESS assume o Binômio Educação e Saúde em suas interfaces com a formação / desenvolvimento de docentes...*” a minha busca terminou, soube que ali seria o meu lugar.

No início de 2016 passei a dedicar-me integralmente à docência e à pesquisa, com uma pergunta norteadora:

O que é ser e como é o fazer pedagógico do professor do ensino técnico de nível médio em enfermagem?

Vale ressaltar que no início desta pesquisa o que eu tinha mesmo era esta pergunta e um grande mal estar, como um “nó na boca do estômago”. As demais questões, que guiaram este estudo, foram surgindo e sendo delineadas no decorrer da investigação, à medida que fui compreendendo as dimensões técnicas, humanas e socioculturais que permeiam o universo do professor (CANDAUI, 2012; MASETTO, 1997). Nesse sentido, as perguntas construídas foram:

O que é ser professor do ensino técnico de nível médio em enfermagem na concepção dos docentes que nele atuam? Como ele se reconhece e enxerga o seu ofício? Como ele é visto pelos alunos² e coordenadores?

Quem é este professor? Como se deu a sua trajetória profissional e formativa para tornar-se professor?

Qual a visão do professor de enfermagem de nível médio sobre o processo ensino-aprendizagem? A sua prática pedagógica reflete esta visão?

Como o professor de enfermagem de nível médio organiza e desenvolve a sua prática pedagógica?

Quais são os aspectos mais desafiadores que o professor de enfermagem de nível médio enfrenta em “ser professor”? Quais são as principais dificuldades que encontra no desenvolvimento de suas atividades?

Qual é o contexto institucional, pedagógico e sociopolítico/cultural que permeia o ser e o fazer dos professores de enfermagem de nível médio?

A partir destas perguntas, os objetivos do presente trabalho são:

Objetivo geral

Analisar o que é ser e como é o fazer pedagógico do professor do ensino técnico de nível médio em enfermagem.

2. Há uma discussão em torno da raiz etimológica da palavra *aluno* significar “ser sem luz”, o que não condiz com nossas concepções. Portanto, ao encontrá-la no texto pedimos que leia no sentido de estudante.

Objetivos específicos

Apreender a representação social de “ser professor do ensino técnico de nível médio em enfermagem”, nas práticas discursivas dos docentes, alunos e gestores do curso técnico em enfermagem;

Conhecer a trajetória profissional e formativa do professor de enfermagem de nível médio para tornar-se professor;

Investigar a visão do professor de enfermagem de nível médio sobre o processo ensino-aprendizagem e verificar se a sua prática pedagógica reflete esta visão;

Verificar como o professor de enfermagem de nível médio organiza e desenvolve a sua prática pedagógica;

Identificar os aspectos mais desafiadores que o professor de enfermagem de nível médio enfrenta em ser professor e as dificuldades que encontra no desenvolvimento de suas atividades;

Explorar as dimensões institucionais, pedagógicas e sociopolíticas/culturais que permeiam o ser e o fazer dos professores de enfermagem de nível médio.

Para dar conta destes objetivos, o presente trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, abordamos a trajetória histórica do ensino profissionalizante de nível médio em enfermagem no Brasil, perpassando pelos aspectos sociais, políticos e econômicos que envolvem esta modalidade de ensino. No segundo capítulo, realizamos uma aproximação aos temas concernentes às perguntas de pesquisa. Para isso, discutimos as questões relacionadas à identidade, profissionalização e profissionalidade docente, bem como as tensões e limites que permeiam o universo do professor. Também abordamos neste capítulo as teorias de ensino-aprendizagem que fundamentam o trabalho docente.

No terceiro capítulo, apresentamos o referencial teórico e o percurso metodológico definido para tratar o objeto de estudo. E por fim, no capítulo quatro, apresentamos de forma sistematizada os resultados da pesquisa realizada e a discussão dos dados produzidos.

Nas considerações finais retornamos as questões iniciais da pesquisa e apresentamos uma síntese interpretativa dos resultados obtidos, as descobertas, os saberes produzidos que descortinaram horizontes e as desconstruções de pressuposições. Nesta última seção, também apresentamos os desdobramentos e o produto técnico decorrentes desta pesquisa.



CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM NO BRASIL: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA

“É preciso muitíssima história para forjar uma pequena tradição”. Henry James.

Para compreensão da trajetória do ensino profissionalizante de nível médio em enfermagem é fundamental primeiramente contextualizar a história e os marcos da educação profissional no Brasil, mediante aspectos sociais, políticos e econômicos.

1.1 O ensino profissional no Brasil: da colônia ao Estado Novo

A educação profissional no país se desenvolveu, desde o período colonial, por meio de uma política assistencialista e de formação para o trabalho. A política assistencialista tinha caráter coercitivo e visava à manutenção da ordem social, uma vez que o ensino de ofícios aos mais desfavorecidos garantia a sobrevivência e ao mesmo tempo impedia a marginalidade. Além deste aspecto, a formação para o trabalho também se estruturou como política e recurso do Estado para atender as necessidades do mundo da produção. Desta forma, a educação profissional, desde os primórdios, tem o trabalho como princípio formador (CUNHA, L., 2000; FERREIRA, N., 2012).

Este processo de formação para o trabalho iniciou-se no Brasil colônia por meio dos jesuítas, que desempenharam não só papel catequizador, mas também formador, por meio das escolas-oficinas, onde ensinavam os mais variados ofícios a escravos (indígenas e africanos) e a homens marginalizados, com intuito de suprir a escassez de mão de obra especializada para a época. Todavia, também exerceram papel crucial na formação da elite, por meio de colégios distribuídos em regiões estratégicas (MANFREDI, 2002, p.68-69; PADOVANI, 2007).

Com efeito, o longo período colonial (1500-1822) representou um marco na educação brasileira, por estabelecer a nítida distinção entre um ensino para o trabalho, voltado para os desvalidos e uma educação acadêmica para a elite (FERREIRA, N., 2012). Vale abrir um parêntese nesse momento e comentar que este período também estabeleceu as bases da discriminação e do preconceito contra o trabalho manual e servil, realizado por escravos, dos quais os brancos livres deveriam se afastar para garantir uma posição socialmente aceita (CUNHA, L., 2000; WERMELINGER, 2007).

Assim, certas ocupações não despertavam interesse, e por isso, mesmo com o fim do período colonial e início do império (1822-1889), o ensino de ofícios se deu por meio de uma política de coerção, tornando compulsória e obrigatória a educação profissional daqueles que não tinham escolha: órfãos, jovens marginalizados e homens livres que não tinham condição social de opor resistência ao Estado (CUNHA, L., 2000; MENDES, 2005).

E foi neste contexto que surgiram as primeiras escolas profissionalizantes. Primeiramente, no início do século XIX, foram fundadas por iniciativa do Estado as chamadas

Casas de Educandos e Artífices, e posteriormente, em 1875, no Rio de Janeiro foi criada a mais importante delas, o Asilo da Infância dos Meninos Desvalidos, ambas estruturadas nos moldes militares, onde os egressos recebiam ensino manufatureiro e ao fim do aprendizado permaneciam mais três anos, para custear a educação recebida e formar um fundo de reserva que lhe seria entregue após este tempo (CAVERNI, 2005; CUNHA, L., 2000; MENDES, 2005).

Paralelamente, em 1858, por iniciativa privada, sociedades civis inauguram os Liceus de Artes e Ofícios, destinados ao ensino industrial de trabalhadores livres e imigrantes, para atender a demanda das fábricas por mão de obra qualificada (CAVERNI, 2005; CUNHA, L., 2000; ETCHEBÉHÈRE-JÚNIOR; TRUFEM, 2010).

Esta mudança de um ensino manufatureiro impositivo como política do Estado, reservado para os desassistidos, para um ensino industrial, de iniciativa particular, dirigido a outras camadas sociais, se deu essencialmente no início do período republicano (1889-1930) por meio da abolição da escravatura, proclamação da república e revolução industrial. Constituindo desta forma um novo marco na história da educação profissional (CAVERNI, 2005).

No início da República, em 1909 o então presidente Nilo Peçanha, instituiu uma rede de dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada capital do estado. Esta nova conformação teve influência dos positivistas que, segundo Cunha, L. (2000, p. 92), tinham como lema “incorporar à sociedade o proletariado a serviço da República”. Estas escolas tinham intuito de formar jovens operários, a partir de 14 anos, através do ensino técnico-prático de acordo com a necessidade das indústrias locais.

No entanto, apesar de na primeira República a educação profissional ter adquirido uma nova conformação, voltada para a educação industrial, ainda persistia o mesmo fundamento assistencialista do período imperial (MENDES, 2005).

De acordo com Acácia Kuenzer (1991) as Escolas de Aprendizes e Artífices tinham mais uma função moralizadora de formação através do trabalho, do que de capacitação de mão de obra para a indústria:

[...] Da mesma forma, a localização das escolas, sempre nas capitais, obedeceu antes a critérios políticos do que a critérios de desenvolvimento urbano e socioeconômico. Mais do que a preocupação com as necessidades da economia, parece que a motivação que justificou a criação destas escolas foi a preocupação do Estado em oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população. O atendimento à demanda da economia por mão de obra qualificada só vai surgir como preocupação objetiva na década de 40 [...] (KUENZER, 1991, p.7).

Esta última questão mencionada por Kuenzer, sobre a década de 40, diz respeito aos acontecimentos de uma época específica da história do Brasil: o Estado Novo (1937-1945) ou “Era Vargas”. Durante o governo do presidente Getúlio Vargas, o ministro da Educação Gustavo Capanema instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial (decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942) que definiu as bases de um sistema organizacional de formação profissional para a indústria, resultando na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (BRASIL, 1942a, 1942b, 1946c; CUNHA, L., 2000; KUENZER, 1991).

Assim, a partir de 1942 as “Escolas de Aprendizes e Artífices” chegam ao fim dos seus 33 anos de existência, e dão lugar a escolas técnicas federais (CUNHA, L., 2000; KUENZER, 1991).

É importante salientar que a instauração da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, inspirou a criação de cinco outras leis, conhecidas como “Leis Orgânicas da Educação” ou “Reforma Capanema”, que reestruturaram todo formato do sistema educacional brasileiro, organizando-o em ensino primário, secundário, normal, industrial, comercial e agrícola que por sua vez formavam os alunos em diferentes âmbitos, ou seja, um para o ensino superior e o outro para o mundo do trabalho (BATISTA; LIMA, 2011; BRASIL, 1942b, 1942c, 1943, 1946a, 1946b, 1946d; MAGRI, 2013; PADOVANI, 2007).

Esta separação se dava no ensino secundário, que poderia ser ofertado na modalidade clássica ou científica, destinado à formação da elite (para o ensino superior), e o ensino profissionalizante, destinado à formação dos filhos da classe operária (principalmente para a indústria e comércio). Vale ressaltar que estes dois tipos de ensino não tinham equivalência instrucional, pois os alunos que cursavam o ensino profissionalizante não poderiam ingressar em qualquer curso de ensino superior e até mesmo no próprio ensino secundário. Isso só foi alterado em 1953, com a criação de uma lei específica, a lei nº 1821/53, que permitia aos estudantes dos cursos profissionalizantes continuarem os estudos no ensino secundário clássico ou científico, bem como em qualquer curso superior. Entretanto, mesmo com a criação desta lei e da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, persistia a divisão estrutural na educação (BRASIL, 1942c, 1953, 1961; FERREIRA, N., 2012; MENDES, 2005).

Logo, o sistema educacional neste período foi engendrado por dois processos educacionais paralelos no Ministério da Educação, um destinado ao ensino regular e outro ao profissional (KUENZER, 1991).

Desta forma, a política educacional do Estado Novo reforçou a relação entre a estrutura escolar e a divisão social do trabalho, estabelecendo claramente um dualismo educacional mediante as relações de poder, que, a propósito reverbera até hoje na educação, com a deflagração da Medida Provisória, MP 746, e do Projeto de Lei de Conversão, PLV 34, de 2016, que propõe novamente – como na Reforma Capanema - enxugar e fragmentar o ensino médio (BATISTA; LIMA, 2011; KUENZER, 1989; RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

E é neste pano de fundo que surge a profissionalização da Enfermagem no Brasil. Amplamente marginalizada, pelas marcas de uma herança escravista de desvalorização do trabalho manual e servil, de uma educação técnica destinada àqueles que estão à margem da sociedade, além daquelas relacionadas às distinções de gênero.

1.2 Trajetória histórica do ensino profissionalizante de nível médio em Enfermagem no Brasil

Durante o Estado Novo, com o crescimento das indústrias e proporcionalmente das insatisfações da classe proletária, surge o sistema previdenciário de saúde com a finalidade de manter a higidez, e conseqüentemente a produtividade desta parcela da população. A partir de então, foram inaugurados diversos hospitais que demandavam mão de obra especializada para prestar assistência direta ao paciente, uma vez que as poucas “enfermeiras diplomadas” da época concentravam-se nas atividades gerenciais. Desta forma, este cenário incentivou a fundação das primeiras escolas de auxiliares de enfermagem, para formar novos profissionais e capacitar os que já atuavam sem formação (MANZATO; RIBEIRO; ARAÚJO, 2012; MOROSINI et al., 2013).

Até então, a atenção do Estado com a formação técnica estava voltada para o ensino técnico-industrial e não para a capacitação de profissionais para prestação da assistência em serviços de saúde. Deste modo, muitas escolas profissionalizantes funcionavam dentro dos próprios hospitais, para prover de forma diligente a força de trabalho para executar as ações de enfermagem (RAMOS, 2010).

A criação do primeiro curso de auxiliar de enfermagem ocorreu em 1941, na Escola de Enfermagem Anna Nery, no Rio de Janeiro, antes mesmo de sua regulamentação, que só se deu em 1949 (BRASIL, 1949; GÖTTEMS; ALVES; SENA, 2007). Neste tempo, o ensino formal de enfermagem estava representado pelas escolas de auxiliares e pelo ensino superior destinado à formação de “enfermeiras diplomadas”, na época conhecidas informalmente como “enfermeiras-padrão”. No entanto, havia também um grande contingente de profissionais

atuantes, que não se enquadravam neste sistema de educação formal, chamados de “práticos de enfermagem” ou atendentes, que eram formados em serviço (MAGRI, 2013; MOROSINI et al., 2013).

Até este momento, não existia a categoria de técnico de enfermagem, foi somente na década de 60 que iniciaram movimentos para criação desta categoria, primeiramente com o incentivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, para o desenvolvimento e ampliação da formação técnica no país e posteriormente com a forte atuação da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) em busca de um profissional qualificado de nível médio. E, finalmente em 1966, foram criadas as primeiras escolas para formação técnica de enfermagem no Rio de Janeiro: escola Anna Nery e Luiza de Marillac (BRASIL, 1961; CAVERNI, 2005; COSTA; KURCGANT, 2004; MAGRI, 2013; MOROSINI et al., 2013; PADOVANI, 2007).

Vale salientar que este profissional de nível técnico ficou por 20 anos, desde a inauguração das primeiras escolas em 1966 até 1986, sem uma posição assegurada juridicamente, uma vez que a lei do exercício profissional que o regulamenta só foi promulgada em 1986. Desta maneira, até então poucos técnicos de enfermagem foram absorvidos no mercado de trabalho na respectiva função (BRASIL, 1986; CAVERNI, 2005; COSTA; KURCGANT, 2004).

Esta lei, promulgada em 1986 (lei n.º 7498/86), que dispõe sobre o exercício profissional da enfermagem, estipulou que a mesma passaria a ser exercida privativamente pelo enfermeiro, pelo auxiliar e técnico de enfermagem e, determinou a extinção da categoria atendente de enfermagem num período de 10 anos (parágrafo único, artigo 23, da redação original). Vale ressaltar que na época havia cerca de 300 mil atendentes no país trabalhando em estabelecimentos de saúde sem possuir qualquer qualificação. Desta maneira, esta decisão configurou um longo caminho para a profissionalização dos mesmos (ALMEIDA; SOARES, 2002; BRASIL, 1986; GÖTTEMS; ALVES; SENA, 2007; MANZATO; RIBEIRO; ARAÚJO, 2012).

Foi nos anos 80, mais especificamente em 1981, que efetivamente iniciaram as ações federais para profissionalização dos atendentes de enfermagem, por meio do Projeto de Formação de Trabalhadores para a Área de Saúde em Larga Escala, também conhecido como Projeto Larga Escala (PLE), implantado em vários estados brasileiros, que objetivou oferecer uma educação para estes profissionais que foram impedidos de tê-la por circunstâncias sociais (AGUIAR NETO; SOARES, 2004; BASSINELLO; BAGNATO, 2009a; RAMOS, 2010).

Bassinello e Bagnato (2009b, p.623), afirmam que “foi um projeto comprometido com a transformação social, como a educação de adultos inseridos no processo produtivo de saúde, em que a conquista do saber contribuiria para a mudança da velha divisão de trabalho”.

O PLE foi escolhido como alternativa ao ensino profissionalizante tradicional, com intuito de permitir a transformação mediante uma metodologia problematizadora, que levava em consideração o próprio trabalho como local de ensino e as experiências prévias deste trabalhador (AGUIAR NETO; SOARES, 2004; BASSINELLO; BAGNATO, 2009a).

Este projeto se estendeu até 1996, quando foi estabelecida a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96) que reestruturou o ensino como um todo, incluindo a educação profissional, a educação de jovens e adultos e os cursos com finalidade supletiva, culminando no encerramento do PLE (BASSINELLO; BAGNATO, 2009b; BRASIL, 1996). No entanto, várias outras ações para qualificação profissional e reorganização das ações de saúde foram impulsionadas com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), merecendo destaque as escolas técnicas do SUS (ETSUS) e os Centros Formadores de Recursos Humanos em Saúde (CEFOR) (GÖTTEMS; ALVES; SENA, 2007; RAMOS, 2010).

Ainda que o PLE tenha contribuído para a profissionalização da enfermagem, pode-se dizer que foi um movimento que se deu ao longo de 15 anos de forma incipiente, pois após o seu encerramento em 1996, ainda havia aproximadamente 225 mil atendentes de enfermagem nos estabelecimentos de saúde do país prestando atendimento à população. Considerando esta problemática e o término do prazo de dez anos que a lei que regulamenta o exercício da enfermagem concedeu à atuação legal dos atendentes, surge em 1999 como política pública o amplo Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE), criado pelo Ministério da Saúde, tendo como objetivo melhorar a assistência à saúde, pelo investimento na qualificação dos profissionais que atuavam ainda como atendentes, bem como oferecer cursos técnicos complementares, aos auxiliares de enfermagem de estabelecimentos de saúde, de média e alta complexidade. Além disso, o PROFAE atuou também na formação pedagógica de enfermeiros para a educação de nível médio em enfermagem, por meio da modalidade de educação à distância, em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) (GÖTTEMS; ALVES; SENA, 2007; MACHADO et al., 2016b; MANZATO; RIBEIRO; ARAÚJO, 2012; OLIVEIRA, L., et al., 2002; PADOVANI, 2007).

O PROFAE foi desenvolvido entre os anos de 1999 e 2002, e formou 287.968 auxiliares e técnicos de enfermagem e 13.161 enfermeiros docentes para a educação profissional técnica em enfermagem. É possível afirmar que o PROFAE foi o projeto que alcançou os resultados mais significativos tanto na formação de auxiliares e técnicos de

enfermagem, como de professores, incrementando assim a formação de recursos humanos para a saúde (BRASIL, 2006; MACHADO et al., 2016b).

Sem dúvida, o esforço para a profissionalização da enfermagem de nível médio no país configurou-se como um dos maiores desafios para a organização do setor da saúde (OLIVEIRA, L., et al., 2002).

Atualmente, os dados do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) revelam a inexistência de atendentes de enfermagem e uma incorporação progressiva de técnicos no setor. O contingente de 2.066.302 profissionais da enfermagem hoje é constituído por 419.008 auxiliares de enfermagem, 1.148.840 técnicos de enfermagem, 498.110 enfermeiros e 344 obstetrizas (COFEN, 2018).

Diante destas informações, é plausível apontar o êxito dos vários projetos de profissionalização da enfermagem ao longo das últimas cinco décadas, bem como a representatividade e importância dos profissionais de nível médio na categoria e na saúde como um todo.

Pesquisa realizada recentemente pela FIOCRUZ traçando o perfil da enfermagem brasileira divulgou, em 2016, que os profissionais da área da saúde no país somam 3,5 milhões de trabalhadores, dos quais mais da metade são da enfermagem. Dentre estes, 1.567.840 são técnicos e auxiliares de enfermagem, logo, os profissionais de nível médio da enfermagem denotam ser o maior contingente de profissionais que prestam assistência direta à saúde da população brasileira (COFEN, 2018; MACHADO et al., 2016a).

Analisando todo o cenário percorrido até o momento, nota-se a dimensão do papel social dos trabalhadores de nível médio da enfermagem na sociedade e o investimento do Estado ao longo da história recente na formação de recursos humanos em saúde, demonstrado pela concretização de diversas políticas públicas para alavancar a formação técnica de nível médio na enfermagem, com a intenção prioritária de suprir a demanda dos serviços por mão de obra especializada.

Atualmente, é possível citar dois outros grandes programas, estruturados nestas mesmas bases, que impactam diretamente a formação técnica de nível médio em enfermagem. São eles, o Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (PROFAPS), instituído em 2009 pelo Ministério da Saúde, para formar em oito anos 745.435 profissionais da saúde em áreas técnicas estratégicas para o SUS e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pelo Governo Federal em 2011, com intuito de expandir a formação técnica no país. Até o ano de 2014 houve cerca de 7

milhões de matrículas no PRONATEC e a procura pelo curso técnico em enfermagem está em terceiro lugar dentre os cinco cursos mais procurados (BRASIL, 2011, 2014, 2009a).

Contudo, vale aqui salientar que estas ações diligentes de formação de recursos humanos para a saúde não têm sido desenvolvidas prioritariamente pelas instâncias públicas, pelo contrário, nas últimas duas décadas o ensino técnico de nível médio em enfermagem tem sido efetivado pela iniciativa privada e tem se concentrado na região sudeste do país. Eis aí um paradoxo, que pode ser explicado pela “parceria público-privada” e pela mercantilização da educação nos últimos anos (MACHADO et al., 2016b; MOROSINI et al., 2013; RAMOS; FRIGOTTO, 2016; VIEIRA et al., 2014). O Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) reitera estes dados, informa a existência de 6.556 escolas técnicas no país e a hegemonia da rede privada neste ensino, além da prevalência de escolas na região sudeste. Além disso, aponta o curso técnico em enfermagem em primeiro lugar em número de matrículas em praticamente todas as regiões (BRASIL, 2009b). Ademais, é interessante comentar que o SISTEC permite a realização de consulta pública das escolas e cursos técnicos regulares cadastrados no Ministério da Educação, desta forma, após ter realizado uma busca manual no site do sistema, constatado a existência de 656 escolas técnicas cadastradas só na cidade de São Paulo. Destas, 143 informam oferecer cursos técnicos em enfermagem. Dentre estas, observada a presença de escolas públicas, escolas do sistema S (SENAC), escolas pertencentes a hospitais, universidades (provavelmente vinculadas ao PRONATEC) e, sobretudo uma infinidade de escolas privadas, diga-se de passagem com os mais variados nomes, que vai ao encontro dos dados apresentados pela literatura (BRASIL, 2009b).

De qualquer forma, é indiscutível que todos os programas (PLE, PROFAE, PROFAPS e PRONATEC) instituídos como políticas públicas relacionadas à profissionalização da enfermagem, formação de recursos humanos para saúde e expansão do ensino técnico no país obtiveram conquistas memoráveis, evidenciadas por números bastante expressivos, quer seja no número de formados, de profissionais atuantes ou no número de escolas técnicas existentes, contudo, ainda existem diversas fragilidades no ensino técnico de nível médio, que sofre inúmeras mudanças, de acordo com o contexto sociopolítico e econômico vigente (BAGNATO et al., 2007; RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Na enfermagem estas fragilidades correspondem principalmente à qualidade dos profissionais de nível médio ultimamente formados e, conseqüentemente à qualidade da assistência de enfermagem por eles prestada. Assistência esta que envolve na maior parte das vezes práticas complexas e avançadas em saúde, que impactam diretamente a segurança do

paciente e a continuidade do cuidado. Desta forma, superado o desafio inicial da profissionalização da enfermagem e da necessidade de formação em massa para atender os estabelecimentos de saúde com mão de obra especializada - pelo menos na região sudeste do país o número de profissionais não parece mais ser um problema - é imperativo que os debates vindouros transcorram em torno da razão primeira da educação profissional, que é formar um técnico competente, crítico-reflexivo, capaz de atuar na multiplicidade do real (GÖTTEMS; ALVES; SENA, 2007; MOROSINI et al., 2013; OLIVEIRA, L., et al., 2002; WERMELINGER; MACHADO; AMÂNCIO FILHO, 2007).

Vale mencionar, que embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, resolução CNE/CEB nº 06/12, estructurem esta formação, deixa livre que as diferentes escolas técnicas a conduza, muitas vezes, de maneira rasa e instantânea para consumo imediato do mercado de trabalho (BAGNATO et al., 2007; BRASIL, 2012a). Além disso, o panorama atual relacionado à reforma do ensino médio prevê uma formação ainda mais superficial, principalmente para os jovens que “optarem” pelo itinerário da formação técnica e profissional (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Logo, não há como não reflexionar que este ensino tem estado nos últimos anos órfão, esquecido por aquele que o concebeu, o Estado (MOROSINI et al., 2013).

Diante destas últimas considerações, parece não haver a preocupação de que a classe proletária tenha uma educação de qualidade (RAMOS; FRIGOTTO, 2016). Entretanto, é chegada a hora de voltar o olhar e a atenção para os profissionais técnicos de nível médio em enfermagem e de levantar uma bandeira em defesa da qualidade de seus processos formativos. Pensando nisto, elaboramos o presente trabalho.



CAPÍTULO 2

APROXIMAÇÕES DO SER E DO FAZER DOCENTE

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição”.

Paulo Freire

A intenção deste capítulo é realizar uma aproximação dos temas concernentes às perguntas de pesquisa. Na primeira subseção são discutidas as questões relacionadas à identidade, profissionalização e profissionalidade docente, bem como as tensões e limites que permeiam o universo do professor. Já a segunda subseção tem por escopo versar sobre as teorias de ensino-aprendizagem que fundamentam o trabalho docente.

2.1 Ser docente: vocação, missão, arte ou profissão?

Ao adentrar o espaço pedagógico é possível notar certas semelhanças entre a história da Educação e da Enfermagem. Ambas carregam arquétipos profissionais, relacionados à vocação, missão e sacerdócio, profundamente enraizados no inconsciente coletivo da sociedade. Estas representações sociais, vinculadas ainda à feminilização da profissão, influenciam diretamente a conformação destes grupos e perpassam as suas histórias e os seus processos de profissionalização até os dias de hoje (TARDIF; LESSARD, 2008). Por isso, é relevante neste momento resgatar um pouco da história dos professores para desvelar os sentidos do “ser”, uma vez que a identidade que se constrói ao longo da história está intimamente relacionada ao fazer docente, logo, o “ser” e o “fazer” não são elementos dissociados, pelo contrário, estão amalgamados (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002).

Ademais, a história também reverbera nas condições de trabalho dos professores, como som que persiste mesmo após ter sido extinto há muito tempo. Nas palavras de Dermeval Saviani (2008, p. 152) “a situação na qual o trabalho educativo se processa, os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas”.

Desta forma, a intenção aqui é rememorar momentos importantes da história da educação que esteiam a profissão docente e dão origem às representações sociais que acompanham o professor e sua prática.

Partindo dos tempos mais remotos, é possível perceber que as representações de professor que permeiam o universo simbólico da sociedade têm suas origens na história antiga. Por exemplo, a ideia de que para ser um bom professor, é necessário “falar bem para persuadir”, vêm das sociedades antigas, como as romanas e gregas, com Quintiliano e Aristóteles, nas quais a oratória, compreendida como arte da palavra para governar, determinava o método e o conteúdo do ensino. Outro exemplo interessante de como a história deixa as suas marcas, está na Idade Média. É comum que a imagem do professor esteja atrelada à ideia de sacerdócio, mediante a qual os homens, incumbidos por Deus têm a missão

de salvar a humanidade. Fazendo uma analogia, a missão do professor, como agente divino, seria então a de “salvar os homens de sua ignorância”. Esta concepção foi construída ao longo do tempo, desde a Idade Média, quando o Estado deixa de reger a educação e esta passa a ser dominada pela Igreja Católica (SAVIANI, 2008).

No Brasil, este simbolismo do “educador sacerdote” foi deixado pelos jesuítas, que desde o início do período colonial até 1759 conduziram o ensino, quando foram instauradas as “aulas régias” em decorrência da reforma pombalina. No entanto, mesmo após a “retomada do poder” pelo Estado há mais de 250 anos, permanece na contemporaneidade o estigma de sacerdócio, missão e abnegação sobre a profissão docente, como uma “auréola” que envolve o professorado (NÓVOA, 1992; SAVIANI, 2008).

Ao longo da história, mesmo após a expulsão dos jesuítas, muitas outras representações sociais, além destas, foram sendo construídas em torno dos professores, que passaram por um extenso processo de profissionalização. Inicialmente, os religiosos foram substituídos por educadores laicos, mas isso não quer dizer que havia na época uma preocupação com a formação de professores, mesmo por que a docência não foi originalmente concebida como uma função especializada, mas como uma ocupação secundária tanto para os religiosos como para os leigos que os substituíram. A preocupação com a formação de professores só teve início de forma efetiva em 1835 com a criação das Escolas Normais (NÓVOA, 1999; SAVIANI, 2009).

As Escolas Normais surgiram primeiramente na Europa, após a Revolução Francesa e no Brasil após a independência, quando, às vistas do Estado emerge a necessidade de consolidar a democracia burguesa por meio da instrução popular em massa, ou seja, se tornou vantajoso para o Estado dispor de cidadãos instruídos. Para isso, era necessário formar professores para o ensino primário. Todavia, cabe ressaltar que apesar das Escolas Normais terem surgido com o propósito de formar professores, o enfoque principal desta formação, durante todo o período de sua existência até 1971, esteve centrado no ensino dos conteúdos que os professores deveriam replicar, em detrimento de uma formação didático-pedagógica específica (GAUTHIER; TARDIF, 2010; SAVIANI, 1999, 2009).

Este modelo de formação voltado para o domínio do conteúdo e para a transmissão de conhecimentos começou a ser questionado no final do século XIX e início do século XX, quando tomou força o Movimento da Escola Nova na Europa e América do Norte, com Neill, Montessori, Freinet, John Dewey, que defendiam a ideia de centralizar a educação na criança e não na memorização dos conteúdos transmitidos. Concomitantemente, neste mesmo período, as ideias positivistas de Comte trazem a necessidade de fundamentar a pedagogia

sobre a ciência. Sob a influência destes movimentos, em 1932, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo fundam os Institutos de Educação no Distrito Federal e em São Paulo, como espaços de desenvolvimento da educação e pesquisa. Além disso, impulsionam uma reforma na configuração das Escolas Normais, para que estas passassem a se estruturar sob a tutela da ciência ao invés da tradição (GAUTHIER; TARDIF, 2010; SAVIANI, 2009).

Posteriormente, os Institutos de Educação foram elevados ao nível universitário e deram origem em 1939 aos cursos de licenciatura e Pedagogia. A licenciatura formava os professores para o ensino secundário, enquanto o curso de Pedagogia formava os docentes para atuar nas Escolas Normais na formação dos professores primários. Tanto a licenciatura como o curso de Pedagogia seguia uma estrutura curricular conhecida como “3+1”, ou seja, três anos eram destinados para o ensino das disciplinas específicas e somente um ano para a formação pedagógica (SAVIANI, 2009).

Diante desta configuração é possível constatar que embora os cursos de licenciatura e Pedagogia tenham nascido dos ideais do movimento escolanovista, permaneceram as mesmas motivações iniciais das Escolas Normais, centradas na transmissão de conhecimentos e na formação pedagógica como mera formalidade para obtenção do diploma de professor (SAVIANI, 2009). Segundo Saviani (2009, p.147), “o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”.

Cabe observar que este longo capítulo da história da educação brasileira, que se inicia com a expulsão dos jesuítas e termina com a expansão das escolas normais e a criação dos primeiros cursos de Pedagogia, não foi suficiente para transpor a herança do ensino deixada pelos religiosos. António Nóvoa (1999, p.16) faz um convite à reflexão quando atesta que “[...] mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações iniciais não desaparecem”.

É interessante perceber como esta questão histórica que sobrepuja o domínio dos conhecimentos e relega à formação pedagógica o status de “complemento” atravessa o universo da docência como um todo e conseqüentemente as representações sociais do que se é necessário para ser professor, ou seja, tão somente dominar um conteúdo, uma área do saber.

Nildo Alves Batista (2005, p.290) quando analisa o desenvolvimento docente na área da saúde afirma que “o domínio do conteúdo e o sucesso da prática profissional são, comumente, considerados suficientes para o exercício da docência”.

De forma semelhante, Marcos Tarciso Masetto em seu livro *Competência pedagógica do professor universitário*, reconhece que:

[...] a estrutura organizativa do ensino superior no Brasil, desde o seu início (e até hoje...) sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para docência no ensino superior. O embasamento para tal atitude é tanto o modelo de ensino superior implementado no Brasil - quanto a **crença de que quem sabe, sabe ensinar** (MASETTO, 2003, p.11, grifo nosso).

O ensino técnico de nível médio em enfermagem por sua vez, revela a mesma problemática: a valorização dos aspectos técnicos e a pouca atenção às questões pedagógicas. Embora exista a exigência legal de uma formação didático-pedagógica para o enfermeiro lecionar nos cursos técnicos em enfermagem, esta formação é realizada muitas vezes apenas como meio para obtenção de uma habilitação para o exercício da docência, como se fosse um “obstáculo a ultrapassar o mais rápido possível” (EBISUI, 2004; FROZONI, 2013; PADOVANI, 2007; REHEM, 2005; SILVA, S., 2011; SOUZA, 2013).

Por outro lado, é importante ressaltar que quando se fala que o preparo pedagógico não é valorizado na formação de professores, não significa que o conteúdo técnico-científico não seja importante. Sem dúvida, o domínio do conteúdo é um requisito para ser professor, mas não o único. É necessário sim que o professor exerça autoridade docente, no sentido de ser a “autoridade no assunto”. Pode-se dizer inclusive que esta é uma competência elementar para o exercício da profissão, pois o professor que não se dedica à sua área de conhecimento transitará na superficialidade e conseqüentemente não terá o respeito e a aceitação dos educandos e da comunidade acadêmica (FREIRE, 1996). Contudo, parafraseando as palavras do professor Masetto, acima citadas, nem sempre quem sabe, sabe ensinar. É necessário, portanto ter também competência pedagógica (MASETTO, 2003).

Desta forma, a necessidade de competência pedagógica indica que a docência requer o domínio de um saber específico e não apenas de um saber emprestado de outra área do conhecimento (MASETTO, 2003; NÓVOA, 1999). E este saber singular é justamente o que torna a docência uma profissão e não um sacerdócio, uma missão abnegada, ou uma ocupação secundária. Para Maurice Tardif (2000) os profissionais de uma determinada área, são assim chamados, pois dominam um saber particular, construído por meio de uma sólida formação e por isso seu uso é restrito a um grupo. Portanto, o que faz do professor um profissional, é esse saber específico, que garante a sua profissionalidade, ou seja, um conjunto de “comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1999, p.65).

No entanto, ao longo da história, o que se observa é o profissional das mais diversas áreas exercer a função de educador sem um profissionalismo docente, ou seja, é “nativo” de

um determinado saber, que a propósito domina, mas “estrangeiro” no universo do saber pedagógico, que também exige seriedade e competência (BATISTA; BATISTA, 2014).

Partindo desta problemática, da formação pedagógica escassa tanto dos professores “estrangeiros”, como dos pedagogos, licenciados ou com habilitação para o magistério, iniciou-se na década de 80 um movimento internacional para a profissionalização docente, com o propósito de consolidar a docência como profissão, baseado na epistemologia da prática docente. Quanto a isso, Tardif explica nos anos 2000 que:

[...] a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério. Todos os esforços realizados nos últimos vinte anos para construir um repertório de conhecimentos (*knowledge base*) específico ao ensino vão nessa direção, bem como as numerosas reformas visando a definir e a fixar padrões de competência para a formação dos professores e para a prática do magistério. Se esses esforços e reformas forem bem-sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhantemente à profissão de médico ou às profissões de engenheiro e de advogado (TARDIF, 2000, p. 7-8, grifo nosso).

Em vista disso, o movimento para profissionalização docente teve como “mola propulsora” a busca por uma profissionalidade docente. Por outro lado, cabe destacar que esta busca por uma profissionalidade se deu dentro de um contexto histórico social. Por isso, não foram só as motivações epistemológicas da prática que impulsionaram este movimento, mas também o “mal estar docente” relacionado à desvalorização e as condições de trabalho dos professores, que ora estiveram sob o domínio da Igreja, ora do Estado (NÓVOA, 1999).

O domínio do Estado sobre o ensino trouxe uma legitimação para o trabalho docente e certo reconhecimento social para os professores, o que contribuiu para o processo de profissionalização docente, em contrapartida, trouxe também um controle estatal estreito e conseqüentemente um mal estar entre os professores, que se manifestou de forma mais intensa a partir dos anos 80. Assim, ao mesmo tempo em que o Estado favoreceu inicialmente o processo de profissionalização docente, o seu controle ao longo dos anos provocou um processo contrário, o da desprofissionalização docente, desencadeada principalmente pela feminilização da profissão e pela “funcionarização” do educador (NÓVOA, 1999).

Ainda que a docência nos primórdios tenha sido exercida por homens filósofos e religiosos, passou na Idade Contemporânea a ser função das mulheres. Como a docência foi concebida como uma ocupação secundária, isto é, como uma “semiprofissão”, deveria então, na contemporaneidade, mais exatamente na virada do século XX, ser exercida por um “semi cidadão”, ou seja, pelas mulheres, que teriam em sua essência qualificações naturais para o

exercício da docência, uma vez que sempre foram as responsáveis pela educação de seus filhos e, além disso, poderiam receber um salário como espécie de gratificação para “ajudar” o marido provedor. Ademais, com o passar do tempo, as professoras foram sendo reduzidas estrategicamente pelo Estado à função de “tias”, ideologia veementemente contestada por Freire em seu livro *Professora sim, tia não*, já que, neste papel os professores se distanciam de sua real função (FREIRE, 1997; NÓVOA, 1999; TARDIF; LESSARD, 2008). Assim, a feminilização da profissão gerou desconforto entre os educadores no que diz respeito ao silêncio e à desvalorização que acompanham o “ser mulher”.

Por sua vez a “funcionarização” também gerou mal estar. Funcionarização significa tornar o professor um funcionário, um mero especialista. O Movimento da Escola Nova, iniciado no Brasil nos anos 30, também contribuiu para o processo de profissionalização do professor, por outro lado, o tecnicismo deflagrado a partir deste período reduziu os professores a técnicos especializados, que acabaram por limitar a sua prática educativa, pois a ênfase estava no “executar” e não no “pensar” a educação (GIROUX, 1997; NÓVOA, 1999). Giroux denomina este processo de funcionarização como proletarização do trabalho docente, isto é “a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e executar programas escolares” (GIROUX, 1997, p.158). Portanto, da mesma forma que o domínio do conteúdo é necessário ao exercício da docência, mas não é o único elemento que torna alguém educador, a técnica também é necessária à “arte de ensinar”, contudo, a ação do professor não se reduz ao domínio da técnica e ao cumprimento de um plano prescrito.

Desta forma, o movimento para profissionalização docente, iniciado nos anos 80, buscou consolidar a docência como profissão e estabelecer uma profissionalidade por meio da renovação de seus fundamentos epistemológicos. Ao mesmo tempo buscou superar a crise do profissionalismo docente, atravessada por aspectos históricos e sociais, como a expansão escolar, a precariedade das condições de trabalho, a desvalorização da categoria, o distanciamento dos educadores das decisões sobre o ensino, bem como as incertezas quanto à finalidade social do professor e da escola (NÓVOA, 1999).

Desde então, o que se tem mais discutido em torno da profissão docente é a necessidade dos professores enxergarem o seu propósito na sociedade, que de longe é transmitir conhecimentos. Há uma dimensão ética, intelectual e política ao ensinar que foi suplantada do cotidiano dos professores ao longo dos anos e que tem sido resgatada por diversos autores. Os professores são convidados a tomar a sua posição, que a propósito não é neutra, mas sim de atores de primeiro plano, de agentes políticos, de agentes de mudança que

pensam criticamente a prática e por isso a transformam e tornam o mundo um lugar melhor (ALARCÃO, 2001; DELORS et al., 1998; FREIRE, 1996, 2005; GIROUX, 1997; MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003; NÓVOA, 1999; SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998; SCHÖN, 1992; TARDIF; LESSARD, 2008, 2014).

Portanto, respondendo ao título desta seção “Ser docente: vocação, missão, arte ou profissão?” *Sem dúvida Profissão!* - Ainda que a docência envolva vocação, por demandar um “querer estar ali”, amor, dedicação aos educandos; envolva missão, por exigir fé no outro, fé na cultura e certa utopia; envolva arte, por requerer técnica. Enxergar a docência pelo prisma de um destes elementos é enxergá-la de forma distorcida, pois o professor não é um sacerdote, não é a “tia do pré”, não é um proletário ou mero técnico especialista (FREIRE, 1996, 1997; MASETTO, 2003; MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003). Ele é um profissional que desempenha uma atividade altamente complexa, “uma atividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 9).

2.2 Trabalho docente: dos elementos epistemológicos à práxis pedagógica

Os fundamentos das perguntas de pesquisa sobre o fazer docente - *Qual a visão do professor de enfermagem de nível médio sobre o processo ensino-aprendizagem? A sua prática pedagógica reflete esta visão? Como o professor de enfermagem de nível médio organiza e desenvolve a sua prática pedagógica?*- estão na Didática, que tem como objeto de estudo o processo ensino-aprendizagem (CANDAU, 2012).

Muitos compreendem a Didática como a “arte de ensinar”. É bastante comum ouvirmos entre os estudantes que este ou aquele professor tem melhor didática. Os próprios professores quando trilharam sua formação pedagógica procuram na Didática os instrumentos para tornarem-se educadores competentes, pois entendem que ela é a ciência que se ocupa do “melhor jeito para ensinar”. Porém, enganam-se os que assim pensam, pois a Didática, apesar de ter um componente instrumental, é mais do que isso (CANDAU, 2012; PIMENTA, 1999). Segundo Candau (2012, p.13) a Didática pode ser compreendida como a “reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica”.

Essa reflexão sistemática é realizada sobre o processo ensino-aprendizagem, sobre as teorias de ensino-aprendizagem que embasam a prática pedagógica do professor e da escola. E é a partir desta reflexão, que a Didática procura solucionar os problemas e superar os

desafios que se apresentam no cotidiano escolar. Logo, refletir e intervir constitui a razão da Didática (MASETTO, 1997).

Vale ressaltar que esta reflexão sistemática sobre o processo ensino-aprendizagem leva em consideração sua multidimensionalidade. Portanto, para compreender “o quê” e “sobre o quê” a Didática reflexiona, é necessário conhecer as dimensões que envolvem o processo ensino-aprendizagem. São elas: a dimensão técnica, a humana e a político-social (CANDAU, 2012; MASETTO, 1997).

A dimensão técnica está relacionada com os saberes pedagógicos específicos da docência, isto é, com os meios utilizados para se alcançar os objetivos de aprendizagem. Desta forma, a dimensão técnica envolve o planejamento do ensino, a seleção do conteúdo, a definição dos objetivos e das melhores estratégias para alcançá-los, a escolha dos recursos didáticos mais apropriados, bem como a escolha das formas mais acertadas para avaliar o conteúdo aprendido. Entretanto, esta é uma das dimensões do processo ensino-aprendizagem (CANDAU, 2012; MASETTO, 1997). Reduzir o trabalho docente a esta dimensão é tornar o professor um técnico, como já discutido anteriormente.

A dimensão humana por sua vez, foi deixada de lado por muito tempo, em virtude da primazia dos aspectos técnicos. Contudo, esta dimensão, embora não valorizada por muitos educadores, demonstra ser um dos pilares que movem a aprendizagem, justamente porque o “ensinar” e o “aprender” são tecidos nas interações (CANDAU, 2012).

No livro *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, Tardif e Lessard afirmam que:

[...] a escolarização repousa basicamente sobre as interações cotidianas entre os professores e alunos. Sem estas interações a escola não é nada mais que uma concha vazia. Mas estas interações não acontecem de qualquer forma, ao contrário: elas formam raízes e se estruturam no âmbito de trabalho do processo escolar e, principalmente do trabalho dos professores sobre e com os alunos [...] (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23, grifo nosso).

Este componente interativo do processo, mencionado por Tardif e Lessard, é tão importante que, Maria Isabel da Cunha ao realizar sua tese de doutorado sobre o *bom professor*, identificou entre os estudantes participantes da pesquisa que os melhores professores por eles escolhidos, tinham sim domínio do conteúdo, mas, sobretudo, foram escolhidos porque valorizavam a relação professor-aluno. Portanto, o que fez os estudantes definirem quem eram os bons professores do curso foi principalmente o aspecto emocional e

as marcas afetivas que estes docentes deixaram durante o percurso, ou seja, a dimensão humana (CUNHA, M., 1989).

Outra dimensão fundamental para compreensão do processo ensino-aprendizagem é a dimensão político-social, que de acordo com Candau (2012, p.16) “não é um aspecto do processo ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica”. Esta dimensão está entremeadada no processo educativo, uma vez que professores, pais e alunos são cidadãos social e historicamente construídos e estão situados num contexto político e cultural que ultrapassa os “muros da escola”. Além disso, a dimensão política permeia o processo ensino-aprendizagem, pois os professores têm um papel crucial na formação de cidadãos que vão participar ativamente da sociedade como agentes críticos de mudança (CANDAU, 2012; GIROUX, 1997; MASETTO, 1997). Nas palavras de Edgar Morin (2003, p.100) “a sociedade produz a escola, que produz a sociedade”.

Por isso, ainda que se pense o contrário, a prática do professor nunca será neutra. Os professores Luckesi e Masetto enfatizam bem esta questão:

[...] **a ação pedagógica não poderá ser, em hipótese alguma, entendida e praticada como se fosse uma ação neutra.** Ela é uma atividade que se faz ideologizada; está marcada em sua própria raiz, pela “coloração” do projeto histórico que se delinea no decorrer da própria ação. A ação do educador não poderá ser, então, um “que fazer neutral”, mas um “que fazer” ideologicamente definido (LUCKESI, 2012, p. 28, grifo nosso).

O professor ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo [...]. Ele tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura, de educação que dirige suas ações mais ou menos conscientemente. **Ele é um cidadão, um “político”, alguém compromissado com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se despreza de sua pele no instante em que entra em sala de aula.** Pode até querer omitir tal aspecto em nome da ciência que ele deve transmitir. Talvez ingenuamente, entenda que possa fazê-lo de uma forma neutra. [...] (MASETTO, 2003, p. 31, grifo nosso)

Desta forma, o processo ensino-aprendizagem sempre será atravessado por estas três dimensões: a técnica, a humana e a político-social. Por esta razão, não é possível que o professor desenvolva seu trabalho baseado somente nos aspectos técnico-científicos e pedagógicos. A sua ação é marcada por uma concepção teórica, filosófica e política, ainda que não se dê conta disso. Sua visão de mundo, de homem, de sociedade, de educação reflete diretamente a sua prática docente. Ela está presente no cotidiano do professor, na forma como organiza e desenvolve seu trabalho, bem como na forma como se relaciona com os alunos e com a escola (LIBÂNEO, 2003; SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Estas concepções teóricas e visões de homem, mundo, educação fazem parte do objeto de estudo da Didática, ou seja, constituem concepções do processo ensino-aprendizagem. Maria da Graça Nicoletti Mizukami, em seu livro *Ensino: as abordagens do processo*, fruto de sua tese de doutorado, analisa o que fundamenta a ação docente e, de forma bastante interessante apresenta cinco teorias ou concepções do processo ensino-aprendizagem que embasam a ação docente explícita ou implicitamente. Ela denomina estas teorias ou concepções de *Abordagens* do processo ensino-aprendizagem – termo que será adotado neste estudo (MIZUKAMI, 1986).

As cinco abordagens por ela estudadas são: a abordagem tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sociocultural. Ao apresentar estas abordagens, a autora descreve de forma pormenorizada as características de cada uma no tocante às suas visões de homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, metodologia e avaliação, que foram sintetizadas no quadro 1 para facilitar a comparação. Cada uma destas abordagens detém uma concepção teórica definida, por isso privilegiam mais uma dimensão do processo ensino-aprendizagem do que outra, o que as torna semelhantes ou completamente opostas (MIZUKAMI, 1986). Por este motivo, é necessário que o professor faça uma escolha teórico-metodológica e, a partir desta decisão se posicione e desenvolva sua prática (FREIRE, 1996; SONZOGNO, 2014).

A seguir são descritas cada uma destas abordagens. O quadro 1, exibido na página seguinte, apresenta de forma resumida as principais características e conceitos-chave das abordagens, contudo, a elucidação de cada componente exposto se dará ao longo da explanação.

Quadro 1 – Abordagens do processo ensino-aprendizagem

Características Gerais	Abordagens do Processo Ensino-Aprendizagem				
	TRADICIONAL	COMPORTAMEN-TALISTA	HUMANISTA	COGNISTIVISTA	SOCIO-CULTURAL
Homem	<i>Primado Objeto.</i> Ênfase no externo. Homem é um receptor passivo, ignorante.	<i>Primado Objeto.</i> Ênfase no externo. Homem é objeto do controle do ambiente.	<i>Primado Sujeito.</i> Ênfase indivíduo. Homem é autônomo. “Cria-se a si próprio”.	<i>Primado Sujeito-Objeto.</i> Ênfase processos cognitivos. Homem e mundo são analisados juntos.	<i>Primado Sujeito-Objeto.</i> Ênfase nas relações. Homem e mundo são analisados juntos. O homem é o sujeito da educação e está situado num contexto sociocultural.
Mundo	A realidade será transmitida ao indivíduo. Não há construção de novas realidades.	O mundo já é construído. O homem é produto do meio e pode ser manipulado.	O mundo é produzido pelo homem. Realidade é um fenômeno subjetivo.	O conhecimento é fruto da interação homem/mundo, sujeito/objeto.	O conhecimento é desenvolvido pela conscientização: reflexão crítica da realidade concreta.
Sociedade-Cultura	Visa à produção de pessoas eficientes. O diploma mediará a posição social.	O ambiente social se desenvolve pelo planejamento de contingências de reforço (controle).	Pessoas são livres/autorresponsáveis. Sociedade aberta. Privilegia valores baseados no “ser”.	Os grupos sociais variam de acordo com a estrutura lógica, cognitiva dos indivíduos.	A ação educativa deverá promover o indivíduo e não ser instrumento de ajuste social.
Conhecimento	Sujeito nulo na aquisição de conhecimento. Memoriza o que lhe é transmitido.	Resultado direto da experiência planejada.	Sujeito como principal elaborador do conhecimento, no processo vir a ser.	Produto interação permanente entre sujeito/ objeto. É uma construção contínua.	Olha para o sujeito e o seu meio cultural. Leva a uma consciência crítica.
Educação	Entendida como um produto. Não há interesse no processo. Ideia de ajuste social.	Não há interesse no processo, mas sim na transmissão de conhecimentos e comportamentos.	Não diretiva. Voltada para autoaprendizagem, e desenvolvimento potencial inerente.	Favorece a autonomia intelectual. Não “transmite verdades”.	Olha para o sujeito e o seu meio cultural. Leva a uma consciência crítica.
Escola	Local onde se dá a educação. Possui programas preestabelecidos (é utilitária).	Agência de controle social. Instala/modifica padrões de comportamento.	Respeita a autonomia do aluno. Favorece a autodescoberta e autorrealização.	Possibilita que o aluno seja ativo e aprenda por si.	A educação não se restringe à escola. Escola é local de conscientização professor/aluno.
Ensino-Aprendizagem	Centrado no professor. Baseado na memorização e na reprodução de modelos.	Centrado no comportamento. Baseado na aquisição de novos comportamentos.	Centrado no aluno. O professor não ensina, cria condições para o aprendizado.	Centrado no aluno e nos processos de produção do saber. O aluno elabora seu conhecimento.	Centrado na inter-relação. Educador e educando crescem e aprendem juntos.
Professor-aluno	A relação é vertical. Cabe ao professor instruir. Não há espaço interação/reflexão.	Professor faz a modelagem comportamental (reforço).	Professor é um facilitador. O conteúdo advém das experiências dos alunos.	Professor é o tutor, que elabora tarefas desafiadoras. A relação tutor/aluno é horizontal.	A relação é horizontal. Juntos transpõem a consciência ingênua.
Metodologia	Classe: Auditório. Aula expositiva (“dar aula”). Professor fala e o aluno ouve.	O conteúdo transmitido visa competência, por meio de instrução individualizada.	Estratégia/técnicas são secundárias. Por meio clima favorável o aluno pesquisa conteúdo.	A metodologia é ativa. Busca soluções: pesquisa e trocas ideias no trabalho em grupo.	Problematizar a realidade para transformá-la e, nesta ação ser por ela transformado.
Avaliação	Mede em notas a capacidade do aluno reproduzir com exatidão o conteúdo. Provas.	Objetiva avaliar os comportamentos alcançados e, se necessário remodelá-los.	Defende a autoavaliação. Sujeito conhece e julga a sua própria experiência.	Processual e qualitativa. O conhecimento não é mensurado e não segue padrão.	Autoavaliação. Avaliação mútua e permanente da prática educativa. Não há notas.
Teóricos Relacionados	Émile Chartier Georges Snyders	B. F. Skinner	C. Rogers A. Neill	J. Piaget J. Bruner	P. Freire

Fonte: Elaborado pela autora, com base em MIZUKAMI, 1986

A abordagem tradicional, não tem suas origens numa teoria específica³, ela nasceu da tradição, de uma prática conservadora que foi passada de geração a geração, desde Aristóteles, dos jesuítas, até os dias de hoje. Esta prática se perpetua, pois está baseada na tradição. Uma tradição determina o que deve ser feito, cria um modelo prescritivo de formas de “se fazer” que acabam sendo imitadas. Funciona como um oráculo: portador da sabedoria, reservatório de respostas. Com o tempo as formas de “se fazer” se tornam um rito e assumem um lugar quase que sagrado, e por isso não são questionadas (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

Desta forma, na abordagem tradicional, os docentes e a escola agem sem refletir, como se fossem arrastados pela força inercial da tradição sem que percebessem e, por essa razão, reproduzem e perpetuam este modelo, por eles experienciado (GAUTHIER; TARDIF, 2010). Por este motivo, as características desta abordagem são bem conhecidas, pois estão presentes hoje no meio escolar como estiveram na antiguidade, com alguns avanços é claro, mas, presentes na essência mais pura do que significa uma tradição.

O ensino tradicional tem como missão apresentar aos alunos as grandes realizações da humanidade e transmitir o conhecimento por ela produzido, logo, o centro deste modelo é o professor, considerado o detentor do saber. A ênfase da ação docente está na transmissão da realidade por meio dos conteúdos. Os alunos por sua vez são considerados nesta abordagem como “tábua rasa” e, neste sentido vão progredindo no mundo à medida que lhe são impressas informações. Em vista disso, são receptores passivos de uma realidade externa que lhe é repassada como verdade absoluta (LIBÂNEO, 2003; MIZUKAMI, 1986).

Esta visão de homem, como “tábua rasa”, como ser acabado que merece ser atualizado por meio da aquisição de informações exógenas, constitui o cerne desta abordagem, estruturada então pelo primado do objeto. Quando o primado está no objeto, nas coisas tal como se apresentam no mundo, não há descobertas, não há construção de novas realidades, pois tudo já é, já está no externo, ou seja, fora do indivíduo. Esta visão de homem-mundo que tem como ponto de partida o conceito “de fora para dentro” é o pano de fundo da abordagem tradicional, no qual se dá todo o processo ensino-aprendizagem (MIZUKAMI, 1986).

Conseqüentemente, o processo nesta abordagem, gira em torno de tudo o que é externo ao aluno, ou seja, gira em torno do professor, dos conteúdos e de um programa definido, alheio aos interesses e à realidade social do estudante. Predomina nesta abordagem a aula expositiva, a “falação” do professor, os exercícios de fixação, o “enciclopedismo”, a

3. Embora a abordagem tradicional não esteja fundamentada numa teoria específica, os principais teóricos que Mizukami (1986) relaciona como defensores do ensino tradicional no século XX são os filósofos franceses Émile Chartier e Georges Snyders, por considerarem os conteúdos e o saber ensinado pelo professor o cerne da educação.

memorização. Desta forma, o professor usa de autoridade e autoritarismo para transmitir os conteúdos, e, aos alunos cabe passivamente recebe-los e reproduzi-los fielmente nas provas, que medirão em notas a sua capacidade em reter a informação passada, em outras palavras: medirão o suposto sucesso do seu aprendizado (MIZUKAMI, 1986).

Neste modelo então, a função da escola é formar indivíduos eficientes, moral e socialmente capazes de desempenhar suas funções na sociedade, por este motivo a prioridade está no produto e não no processo de aprendizagem. Pouco importa a realidade social do aluno, bem como os seus interesses sobre o que e como estudar, o que importa mesmo é o produto – a nota, a aprovação, o diploma (MIZUKAMI, 1986).

Freire (2005) descreveu este modelo de ensino como *educação bancária*, fazendo uma alusão aos depósitos bancários. No caso, o professor é o que deposita e o aluno é o depositário – de informações. O sucesso deste ensino é medido então pela capacidade que o professor tem em depositar os conteúdos na “cabeça vazia dos alunos” e, a dos alunos em recebê-los e guardá-los. Sobre isso, Morin (2003) contesta que é melhor uma cabeça bem feita do que uma cabeça cheia - de saberes amontoados, sem sentido, e por isso estéril. A crítica de Freire e Morin sobre esta educação está na alienação do professor e do educando.

Por outro lado, não se podem negar as contribuições deste modelo para o ensino. A abordagem tradicional teve o seu papel, aliás, a maioria de nós foi educada por meio dela, no entanto, a pedagogia tradicional não evoluiu ao mesmo passo que a humanidade e seus contextos culturais, humanos e sociais, por isso, para Anastasiou e Alves (2003, p.71) não é mais possível agir hoje como se agia há séculos atrás, em suas palavras afirmam que “assistir a aulas como se assiste a um programa de TV e *dar aulas* como se faz uma palestra não é mais suficiente: estamos buscando modos de – em parceria – *fazer aulas*”. Neste sentido, “fazer aula” ao invés de “dar aula”, exige mudar a visão tradicional de homem e de mundo.

O Movimento da Escola Nova, iniciado no século XIX, início do século XX no Brasil, questionou justamente esta visão, ou melhor, questionou acima de tudo a tradição. Foi a partir do Século das Luzes que a ciência passou a refutar a tradição, o que se deu de maneira ainda mais forte no século XIX com as ideias positivistas de Comte. A educação tradicional, com seus preceitos e ritos precisava então passar pelo crivo da ciência. Desta forma, a prática educativa não poderia mais ser desenvolvida pelo “saber fazer” proveniente do bom-senso, da tradição, deveria ser desenvolvida de forma positiva, científica. Impulsionados por esta ideia, vários autores do movimento escolanovista procuraram romper com os grilhões da tradição e estabelecer a Pedagogia como a ciência da educação, o que por sua vez deu origem às demais

abordagens do processo ensino-aprendizagem, como a abordagem comportamentalista, a humanista e a cognitivista (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

Contudo, cabe ressaltar que como a Pedagogia teve por séculos a tradição como fundamento, ela precisou se apoiar em outra área do saber para ser elevada ao *status* de ciência. E a ciência que a Pedagogia recorreu para sustentar seu fazer foi a Psicologia. Desta forma, as teorias provenientes da psicologia foram transpostas para a educação e por este motivo, ficará evidente daqui para frente a influência desta ciência nas novas abordagens do processo ensino-aprendizagem (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

A abordagem comportamentalista, por exemplo, tem por pressuposto a teoria comportamental ou behaviorista. O behaviorismo surgiu com Watson, que acreditava no controle do comportamento humano por meio do condicionamento. Suas ideias tiveram origem na filosofia empirista e nas experiências do fisiologista Pavlov, que descobriu o reflexo condicionado ou condicionamento clássico durante suas experiências com cães. Entretanto, foi o neobehaviorismo de B.F. Skinner que surtiu maior influência sobre a Pedagogia, por meio de seu conceito de *condicionamento operante*, que permite modelar o comportamento humano por meio de contingências de reforço (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

Logo, definir o que são contingências de reforço torna-se fundamental para compreensão desta abordagem. Contingências comportamentais estão relacionadas com as consequências que são produzidas mediante uma determinada resposta. Desta forma, uma contingência de reforço é a inter-relação entre três elementos: um *stimulus* (situação na qual a resposta ocorre), uma resposta, ou seja, o comportamento apresentado e uma consequência, que poderá ter um caráter reforçador ou punitivo. Vejamos um exemplo: um professor faz uma pergunta à sala (*stimulus*), um dos alunos responde sem hesitar (resposta) e o professor parabeniza-o pela participação (consequência – no caso, reforçadora). O elogio do professor aumenta a possibilidade de que este aluno volte a participar nas próximas aulas. Assim, uma consequência reforçadora, também chamada de reforço, aumentará a probabilidade de ocorrência de uma resposta desejada. Por outro lado, a punição ou extinção (supressão do reforço) diminui ou elimina a ocorrência do comportamento indesejado. Portanto, os behavioristas compreendem que os comportamentos são produtos de contingências de reforço e, que por isso podem ser modelados (GAUTHIER; TARDIF, 2010; MIZUKAMI, 1986).

Neste sentido, é possível perceber que embora a abordagem comportamentalista tenha surgido da contestação da tradição pela ciência, permanece o primado do objeto, o que a torna, neste aspecto, semelhante à abordagem empirista tradicional. O homem aqui, também é considerado “tábua rasa” e, do ponto de vista behaviorista, é visto como produto do meio que

pode ser manipulado. Para Skinner, a eficácia do condicionamento operante é tanta, que para ele uma sociedade pode ser planejada por meio das contingências de reforço. Desse modo, a escola funcionaria como um estabelecimento educacional de controle, para formação de um cidadão ajustável às necessidades da sociedade (MIZUKAMI, 1986).

Essa visão de homem-mundo privilegia a dimensão técnica do processo ensino-aprendizagem e, foi justamente essa valorização técnico-científica que incitou o tecnicismo docente no século XX, comentado na subseção anterior.

Na abordagem comportamentalista, o centro do ensino é a aquisição de novos comportamentos e a modelagem dos já existentes, a fim de obter a competência almejada. Logo, o “engenheiro” de comportamentos é o professor, que faz a modelagem por meio de reforços. Como exemplo de reforços positivos, estão os elogios, as notas, o *feedback* constante, as premiações, o reconhecimento por parte do professor e dos colegas. Logo, a intenção do professor é utilizar as contingências de reforço para potencializar ao máximo o desempenho do estudante. Desta forma, a prioridade desta abordagem está mais no produto, na performance do aluno do que no processo de aprendizagem (MIZUKAMI, 1986).

Dentre as principais estratégias de ensino utilizadas neste modelo está a instrução individualizada. Na visão de Skinner, um comportamento operante se instala somente por meio de sucessivas contingências de reforço, o que, numa sala de aula seria impossível de ser desenvolvido, uma vez que existem vários alunos para um único professor. Diante disso, Skinner definiu como método, um ensino mais individualizado, por meio do qual cada aluno executa tarefas sequencialmente programadas no seu ritmo, recebendo reforços positivos imediatos. Visando a eficácia de sua metodologia, Skinner desenvolveu nos anos 50 uma máquina de instrução programada, as chamadas máquinas de ensinar, algo parecido com um computador nos dias de hoje, desenvolvidas especificamente para organizar contingências de reforço. As máquinas de ensinar geraram muita polêmica entre os educadores, no entanto, a ideia não era substituir o professor, mas auxiliar a prática docente. Independentemente das controvérsias em torno das máquinas de ensinar, prevalece nesta abordagem a ideia de desenvolver competências por meio da técnica e da tecnologia (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

Por outro lado, embora existam contestações ao pensamento radical de Skinner sobre a tecnologia do ensino e as contingências de reforço como garantia de sucesso no aprendizado, são inegáveis as suas contribuições para a educação. Principalmente quando levanta questões importantes como a individualização do ensino, a necessidade do professor planejar melhor os materiais didáticos por ele elaborados, de forma que o aluno não encontre obstáculos ao

utilizá-los, a avaliação como forma de se verificar o aprendizado e não “aquilo que o aluno não sabe”, além das duras críticas que faz ao controle aversivo exercido pelos professores sobre os alunos, quando discorre “Por que os professores fracassam” (SKINNER, 1972). Neste sentido, a abordagem comportamentalista se difere e muito da tradicional.

Contudo, mantém a mesma essência, a mesma visão de homem-mundo da abordagem tradicional. Por isso, apesar das diferenças, são abordagens que caminham na mesma direção, sob a égide do primado do objeto (MIZUKAMI, 1986).

Entretanto, cabe ressaltar que embora exista um “reinado” do primado do objeto na educação, esta concepção foi criticada de forma bastante contundente por Jean Jacques-Rousseau, um dos filósofos mais expoentes do Iluminismo, já no século XVIII. Rousseau concentrou sua atenção na criança e propôs um ensino centrado na descoberta, na curiosidade inata da criança, ou seja, na experimentação, com o mínimo de intervenção do educador. Além disso, era contra o modelo enciclopedista do ensino. Desta forma, em sua visão, o educando deveria ser ativo e, sobretudo o centro do processo ensino-aprendizagem. Por este motivo, Rousseau é considerado o Copérnico da Pedagogia, uma vez que mudou o centro do universo da educação, ou seja, do professor para o aluno. Contudo, suas ideias ficaram adormecidas por um longo tempo e só emergiram e foram operacionalizadas durante o Movimento da Escola Nova, com Neill, Montessori, John Dewey e o psicólogo humanista Carl Rogers (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

A partir disso, surge então uma nova ordem, a do primado do sujeito. O primado do sujeito contesta a visão tradicional e mecanicista da educação. De acordo com esta vertente o homem é o centro do universo, por isso, o mundo, a realidade só se constituem por meio do eu. Desta forma, o conhecimento já não é mais determinado pelo objeto, mas pelo sujeito pensante que tem dentro de si a capacidade para elaborar o conhecimento e por isso, intervir no ambiente (MIZUKAMI, 1986).

A partir desta concepção é que nasce a abordagem humanista do processo ensino aprendizagem. As principais referências dos professores e escolas humanistas são o educador Alexander Sutherland Neill e o psicólogo Carl Rogers. Para estes teóricos a abordagem tradicional e a comportamentalista baseada em *estímulo-resposta-recompensa* apresentam muitas lacunas, principalmente por desconsiderarem a dimensão humana do processo ensino-aprendizagem (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

Desse modo, a abordagem humanista, como o próprio nome diz tem como fundamento o humano, ou seja, a dimensão humana do processo ensino-aprendizagem, portanto, o centro do processo está no aluno. Como esta abordagem considera que o indivíduo traz dentro de si

todos os recursos necessários para o seu desenvolvimento, os conteúdos e o professor deixam aqui de ocupar o seu lugar de destaque. O professor nesta abordagem assume o papel de facilitador no processo de aprendizagem, por isso, esta abordagem é também conhecida como Pedagogia Aberta, pois não há mais a diretividade do professor, ou seja, ele não interfere no procedimento do aluno, fornece os meios para que a aprendizagem aconteça. Desta forma, a ênfase está no processo de “vir a ser” e não no produto. Os estudantes têm um papel ativo durante todo o processo e são os responsáveis pela elaboração do conhecimento, portanto, a base desta abordagem está na autonomia do aluno, ou seja, na autoaprendizagem, na autoavaliação que, por sua vez visam a autorrealização (GAUTHIER; TARDIF, 2010; MIZUKAMI, 1986).

Rogers defendia a ideia de formar pessoas para serem felizes, plenas, capazes e não objeto de controle e manipulação da sociedade. Por isso, a ênfase da visão humanista da educação está no processo de “vir a ser” por meio da autodescoberta, o que vai ao encontro de um dos pilares da educação: *aprender a ser*, apresentado no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (DELORS et al., 1998). Delors, quando discute sobre a importância de *aprender a ser*, afirma:

[...] **Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade**, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como **atores responsáveis** e justos. Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino (DELORS et al., 1998, p. 100, grifo nosso).

Vale ressaltar que Rogers, não trouxe um modelo prescritivo para a educação, mas, sobretudo, uma mudança de paradigma em relação às abordagens anteriores. (MIZUKAMI, 1986). Esta mudança influenciou sobremaneira a educação bem como as abordagens do processo ensino-aprendizagem que serão descritas a seguir: a cognitivista e a sociocultural, ambas estruturadas sob o primado sujeito-objeto.

O primado sujeito-objeto é uma espécie de “meio termo” entre o empirismo do primado do objeto, no qual o conhecimento é exógeno e o idealismo do primado do sujeito, no qual o conhecimento é endógeno. No primado do sujeito-objeto a educação é entendida do ponto de vista interacionista, ou seja, o conhecimento é elaborado por meio da interação entre

o sujeito e o objeto, isto é, entre o indivíduo e o mundo físico e social que o cerca. Por isso, nessa visão, homem e mundo não estão dissociados (MIZUKAMI, 1986).

No entanto, vale abrir um parêntese aqui e ressaltar que embora a abordagem cognitivista tenha como visão estrutural o primado do sujeito-objeto, a concepção de interação entre o indivíduo e o meio nesta abordagem, está mais relacionada aos processos cognitivos e afetivos na aquisição do conhecimento do que aos fatores sociais do ambiente, ou seja, não está presente nesta abordagem a dimensão político-social do processo ensino-aprendizagem. Esta dimensão aparecerá somente na abordagem sociocultural (MIZUKAMI, 1986).

A abordagem cognitivista recebe esta denominação, pois surgiu de pesquisas relacionadas à pergunta “como o ser humano aprende?”. As principais influências nesta abordagem foram os estudos dos cognitivistas Jean Piaget e Lev Vygotsky, além dos realizados por Jerome Bruner, Robert Gagné, David Ausubel e Joseph Novak (AUSUBEL, 2003; GAUTHIER; TARDIF, 2010; MIZUKAMI, 1986; MOREIRA; CABALLERO; RODRÍGUEZ, 1997; NOVAK; GOWIN, 1984). Aqui serão descritas principalmente as contribuições de Piaget, a partir da sua teoria de desenvolvimento cognitivo (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

Desta forma, o enfoque da abordagem cognitivista está no processo de aprendizagem, que, para Piaget evolui de forma contínua, progressiva e adaptativa, por meio de processos de assimilação, acomodação e equilíbrio. Por este motivo, ele não considera que a inteligência seja uma faculdade inata ou um processo determinado pelo meio, mas uma construção resultante da interação constante entre sujeito e objeto (GAUTHIER; TARDIF, 2010; MIZUKAMI, 1986).

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo acontece basicamente por meio destes processos de assimilação, acomodação e equilíbrio. Assimilação tem a ver com a capacidade do indivíduo em assimilar um novo objeto/conceito de acordo com seus esquemas prévios de pensamento, já a acomodação, diz respeito à atuação do real sobre o sujeito, ou seja, neste caso é necessário que o indivíduo adapte ou altere seus esquemas mentais para acomodar uma nova informação. Desta forma, o desenvolvimento cognitivo ocorre justamente pela alternância contínua entre assimilação e acomodação. São estas interações e construções que modificam gradualmente os esquemas mentais de uma pessoa. Em outras palavras, este processo de assimilação/acomodação acontece por meio de etapas cíclicas de desequilíbrio e equilíbrio, que resultam em níveis cognitivos sempre mais elevados, é o que Piaget chama de *equilíbrio majorante*. Por outro lado, isto não quer dizer que se possa aprender qualquer coisa em qualquer fase da vida, pois a aquisição de conhecimento e o

desenvolvimento do pensamento dependem de processos de maturação interna, bem como das experiências prévias e da interação do sujeito com o meio (GAUTHIER; TARDIF, 2010; MOREIRA; CABALLERO; RODRÍGUEZ, 1997).

Além destes conceitos sobre o desenvolvimento do pensamento, há outro importante a ser comentado, que é a visão de Piaget sobre a educação. Para ele a finalidade da educação é subsidiar o desenvolvimento pleno de uma pessoa, tanto na esfera intelectual como cívica, principalmente por meio de um ensino que privilegie a participação ativa do estudante, o desenvolvimento de seu julgamento, a cooperação e a solidariedade (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

Estes conceitos são de extrema importância para a compreensão tanto da metodologia como da relação professor-aluno dentro da abordagem cognitivista. Apesar de não existir uma metodologia de ensino piagetiana, há premissas inerentes a esta abordagem, que visam o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do indivíduo. São elas: a premissa de que o aluno deve aprender por si, fazendo as suas próprias descobertas, e, a de que estas descobertas também aconteçam por meio do trabalho em equipe, por favorecer a construção do conhecimento e a superação do egocentrismo (MIZUKAMI, 1986). Estas premissas são traduzidas em dois outros pilares da educação: *o aprender a aprender* e *o aprender a viver juntos* (DELORS et al., 1998).

Desta forma, estão presentes nesta abordagem a aprendizagem baseada em problemas, a pesquisa e o trabalho em grupo. Nesse sentido, o professor tem como função propor aos alunos atividades desafiadoras, que causem desequilíbrios no esquema mental dos estudantes, enquanto procuram compreender a realidade. Para isso, o educador não poderá transmitir verdades, mas permitir que os alunos descubram por si mesmos estas verdades. Além disso, cabe ressaltar que embora exista diretividade nas ações pedagógicas, os estudantes têm liberdade no processo da descoberta, logo, um programa estruturado de acordo com estes preceitos, deverá ser flexível, pois é necessário respeitar o ritmo das construções dos educandos. Portanto, a prioridade de tal programa estará, sobretudo, no processo pelo qual a aprendizagem acontece e não no produto em si, por este motivo, não faz sentido para esta abordagem as clássicas provas, exames e notas. A avaliação neste caso se dá de forma processual, formativa (MIZUKAMI, 1986).

Diante disso, a abordagem cognitivista difere e muito das abordagens tradicional e comportamentalista, visto que o professor aqui não é o detentor do conhecimento que transmite verdades, mas àquele que mediará o processo de aprendizagem. Em contrapartida, esta abordagem aproxima-se da humanista, não no que se refere a não diretividade, mas, no

que diz respeito à valorização da autonomia do aluno, das interações entre estudantes e das relações horizontais entre educadores e educandos (MIZUKAMI, 1986). Ademais, vale dizer que a dimensão humana está presente nesta abordagem não só por estar filosoficamente pautada no primado do sujeito-objeto, mas também porque a afetividade, sob o ponto de vista cognitivo, é de suma importância para a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003; MOREIRA; CABALLERO; RODRÍGUEZ, 1997; NOVAK; GOWIN, 1984).

De forma semelhante aos pressupostos desta abordagem, estão os da abordagem sociocultural, também fundamentada sobre o primado sujeito-objeto. Todavia, esta abordagem é a primeira que traz a dimensão político-social do processo ensino-aprendizagem, uma vez que as ideias de Paulo Freire, nas quais está baseada, expressam a função política da educação, quando esta participa do processo de conscientização e libertação dos povos. Por este motivo é também conhecida como Pedagogia Libertadora (GAUTHIER; TARDIF, 2010; MIZUKAMI, 1986).

Neste sentido, a visão interacionista do primado sujeito-objeto dentro desta abordagem está mais relacionada com a interação do homem com a realidade social que o cerca do que com os processos cognitivos decorrentes desta interação. Assim, para Freire, a educação em geral e, principalmente a educação popular deve levar em consideração o contexto sócio, histórico, político e cultural no qual o sujeito está inserido, pois para ele é somente por meio da reflexão que o indivíduo faz sobre a realidade concreta em que vive que poderá tomar consciência de si mesmo, libertar-se e assim transformar o seu entorno e sua existência. Desta forma, a abordagem sociocultural procura promover os indivíduos a “sujeitos de si” por meio da *práxis* (MIZUKAMI, 1986).

Práxis é um conceito central desta abordagem e por isso merece ser descrito. Na produção de Freire é possível perceber claramente a influência de correntes filosóficas como o humanismo, o existencialismo e o neomarxismo e, é justamente pela influência desta última corrente que o conceito de *práxis* revolucionária se faz tão presente em sua obra (GAUTHIER; TARDIF, 2010; MIZUKAMI, 1986). *Práxis* entendida como filosofia é não só uma reflexão aprofundada da realidade, mas, sobretudo ação, prática transformadora do mundo (VÁZQUEZ, 2007). Nas palavras de Freire (2005, p.42), *práxis* significa a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Por isso, para Freire a educação é uma forma de intervir no mundo (FREIRE, 1996, 2005).

Logo, de acordo com esta acepção, a educação deve promover a emancipação e não a alienação dos homens. Por esta razão, o homem nesta abordagem é sujeito e não objeto da educação. No entanto, cabe dizer que o homem só se torna sujeito à medida que conscientiza

a realidade objetiva e compreende o poder que tem para modifica-la. Para Freire (2011), a forma como o homem compreende a realidade pode se dar por meio de uma consciência mágica, ingênua ou crítica. A primeira é bastante limitada, pois neste caso as pessoas estão buscando sobreviver no mundo e não compreendê-lo, a segunda, a consciência ingênua, apesar de ser um avanço em relação à consciência mágica, é também alienada, pois interpreta o mundo de uma forma simplista, fatalista e por isso as pessoas que assim pensam se veem impotentes, já a consciência crítica, enxerga a realidade de forma objetiva, ou seja, é capaz de perceber os fatores causais e circunstanciais que configuram uma dada sociedade e de fazer uma reflexão profunda sobre as situações e por isso, pessoas com este tipo de consciência procuram agir sobre o mundo. Em vista disso, a educação só será uma forma de intervir no mundo se for capaz de propiciar às pessoas a transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica (FREIRE, 2011; GAUTHIER; TARDIF, 2010; MIZUKAMI, 1986).

Por este motivo é que Freire (2005) faz duras críticas ao ensino tradicional. A sua principal crítica a este modelo está na alienação que ele provoca. Quando o indivíduo é objeto e não sujeito da educação ele não se relaciona com a realidade e muito menos intervém sobre ela (FREIRE, 2005). Por isto, ele defende uma educação problematizadora ou conscientizadora, que supere a educação bancária. Neste sentido, a escola não é lugar de ajuste social, mas local de crescimento, de emancipação (MIZUKAMI, 1986).

Desta forma, o conhecimento nesta concepção está relacionado com o desenvolvimento de uma consciência crítica e por isso, o processo ensino-aprendizagem na abordagem sociocultural está centrado no diálogo e nas interações (MIZUKAMI, 1986). Logo, nesta abordagem há espaço para a conversa, para debates, para pesquisa, para problematizar a realidade, para construções conjuntas, para relações “ombro a ombro” entre professores e alunos, bem como para avaliações mútuas. Desse modo, não cabem aqui a transmissão de conhecimentos, o autoritarismo do professor e as provas como veículo de poder (FREIRE, 1996, 2005).

Inclusive, Freire (2005, p.78) deixa claro que educador e educando crescem e aprendem juntos quando afirma em sua célebre frase que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Fica evidente então, que em seu ponto de vista não há uma educação dividida entre professores, que detém o conhecimento e alunos “cabeças ocas” que devem ser instruídos. Compreende-se aqui que professores e alunos são sujeitos da educação, ambos falam, ouvem, ensinam e aprendem. Juntos transpõem a consciência ingênua e mudam a si mesmos, isto é, problematizam a

realidade para transformá-la e, nesta ação são por ela transformados (VÁZQUEZ, 2007; FREIRE, 2005).

Portanto, a abordagem sociocultural envolve um processo contínuo de tomada de consciência, de autotransformação. Para isso, são imprescindíveis o diálogo e o enfoque problematizador nas salas de aula. Logo, esta abordagem não considera apenas uma dimensão do processo ensino-aprendizagem, mas todas elas. Estão presentes a dimensão humana, ao compreender o aluno como sujeito da educação, a dimensão político-social, ao definir a educação como um ato político, e a dimensão técnica ao considerar a problematização e as avaliações mútuas como necessárias ao processo de aprendizagem (MIZUKAMI, 1986).

Neste momento, findada a descrição de cada uma das abordagens do processo ensino-aprendizagem é possível ter um panorama geral dos fundamentos de cada abordagem - explicitado no quadro 1 - e perceber claramente os pontos de convergência e divergência entre cada uma delas. Neste sentido, é de suma importância que o professor compreenda que a sua prática não é neutra, mas repleta de história, de significados e intenções e por isso, exige uma tomada de posição (FREIRE, 1996).

Por outro lado, vale ressaltar que uma teoria não responderá a todos os desafios da prática pedagógica, nem pode ser um princípio fixo a reger o trabalho do professor. Mizukami, ao tecer as considerações finais da sua obra, esclarece que:

O papel da teoria é, muitas vezes, limitado. Para alguns aspectos do fenômeno educativo, a explicação das relações envolvidas pode não ser suficientemente desenvolvida ou abrangente, e sua incompletude pode, inclusive, servir de guia ou fornecer elementos para a reflexão [...]. Finalmente, parece também ficar claro, num tipo de análise como esta, que **as referidas abordagens não constituem sistemas fechados, tampouco implicam necessariamente ortodoxia, principalmente quando se recorre aos autores originais** [...]. Apesar de terem muitos aspectos sistematizados, as teorias ou são incompletas no sentido de estarem ainda em elaboração ou reelaboração, ou constituem explicações provisórias num determinado momento, já que lhes falta, em alguns aspectos, validação empírica ou confronto com o real. Deve-se salientar, no entanto, que as tendências ou abordagens estudadas são as que se apresentam como as mais consistentes dentro do estágio atual do desenvolvimento de teorias sobre ensino-aprendizagem [...]. Torna-se necessário ainda mencionar que **as teorias não são as únicas fontes de resposta possíveis, completas e incorrigíveis, para as situações de ensino aprendizagem. Elas são elaboradas para explicar, de forma sistemática, determinados fenômenos, e os dados do real é que irão fornecer o critério para a sua aceitação ou não**, instalando-se assim, um processo de discussão permanente entre teoria e prática. Seria de se esperar, no entanto, por parte do professor, uma tentativa de utilizá-las na explicação do real ou fazer com que a sua apreensão do real confirmasse ou refutasse determinada aproximação do fenômeno (MIZUKAMI, 1986, p.106-107, grifo nosso).

De forma semelhante, Morin, Ciurana e Motta, ao discutirem o papel de uma teoria, afirmam que:

[...] Uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. **Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida.** Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema. Uma teoria só cumpre seu papel cognitivo, **só adquire vida, com o pleno emprego da atividade mental do sujeito** [...] (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 24, grifo nosso).

Definir um ponto de partida sem dúvida exige “pleno emprego da atividade mental do sujeito”. Neste caso, exige do professor constante reflexão e ação sobre a sua prática, em outras palavras, exige *práxis* pedagógica (GIROUX, 1997; PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 1992).⁴

4. Findado este capítulo, vale pontuar que a obra de Mizukami - *Ensino: as abordagens do processo* (1986) - utilizada como referencial teórico para discorrer sobre as abordagens de ensino-aprendizagem e construir o quadro 1 desta subseção - é uma obra emblemática para a Pedagogia, entretanto, vêm sofrendo algumas releituras ao longo dos anos, como podemos observar nos estudos de Saviani (1999) e Libâneo (2003) que compreendem e classificam as teorias de ensino-aprendizagem sob outros aspectos. Desta forma, pedimos ao leitor que não considere as teorias e o quadro 1 aqui apresentado como um princípio fixo, com contornos precisamente delimitados a reger a prática docente, mas um convite à reflexão. Ademais, ressaltamos que as obras e contribuições dos psicólogos relacionados às teorias de ensino-aprendizagem aqui descritas, como Skinner, Rogers e Piaget, não se resumem, de forma alguma ao conteúdo explanado nesta subseção.



CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO

“[...] as sociedades, como as vidas, contêm suas próprias interpretações. É preciso apenas descobrir o acesso a elas”. Clifford Geertz

Neste capítulo, discutem-se o referencial teórico-metodológico utilizado para a construção da pesquisa, bem como o percurso metodológico adotado para tratar o objeto do estudo: o professor do ensino técnico em enfermagem.

Também são aqui expressos os motivos para escolha do método monográfico, assim como os procedimentos para produção e análise dos dados.

3.1 Estratégia de pesquisa: estudo de caso

O desenho de pesquisa adotado para realização deste trabalho foi o *Estudo de Caso* com inspiração etnográfica. A seguir são descritas as razões que fundamentaram a escolha por esta estratégia de pesquisa.

O estudo de caso constitui-se uma forma particular de pesquisa, que visa compreender um caso específico e único, que pode ser uma pessoa, um grupo de pessoas, um local, um programa ou um evento (STAKE, 2000, 2007). Lüdke e André quando discutem sobre o potencial do estudo de caso nas pesquisas em educação, afirmam que:

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização ou o do ensino noturno. **O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo.** O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), **o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo.** O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações. **Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso**” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17, grifo nosso).

Além disso, é indicado para responder questões de pesquisa do tipo “por que” e “como”, que visam compreender fenômenos individuais, profissionais, organizacionais e sociais contemporâneos, dentro de seus contextos (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Como na pesquisa em pauta, que tem dentre as questões norteadoras, as perguntas: O que é ser professor do ensino técnico de nível médio em enfermagem na concepção dos docentes que nele atuam? Como ele se reconhece e enxerga o seu ofício? Como ele é visto pelos alunos e coordenadores? Quem é este professor? Como se deu a sua trajetória profissional e formativa para tornar-se professor? Como o professor de enfermagem de nível médio organiza e desenvolve a sua prática pedagógica? Qual é o contexto institucional, pedagógico e

sociopolítico/cultural que permeia o ser e o fazer dos professores de enfermagem de nível médio?

O estudo de caso também apresenta algumas particularidades que o difere de outros estudos qualitativos e o aproxima dos pressupostos da pesquisa etnográfica, como por exemplo: o desdobrar da pesquisa que ocorre durante o trabalho de campo, a ênfase na descrição densa da realidade e do contexto da pesquisa e a triangulação de fontes de pesquisa e de referenciais teóricos para interpretação dos dados. Desse modo, o estudo de caso utiliza abordagens complexas, para retratar profundamente uma realidade singular e as várias dimensões de sua trama (ANDRÉ, 1984; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GEERTZ, 2008, cap 1; STAKE, 2000, 2007).

Desta forma, este é um estudo de caso com inspiração etnográfica, pois foi delineado de acordo com alguns preceitos que caracterizam a pesquisa etnográfica, como o tempo de permanência do pesquisador no campo de estudo; pesquisador como principal fonte de produção de dados; interação constante entre pesquisador e participantes; busca por traduzir o sentido que o sujeito dá a si mesmo e à sua prática; construção de um quadro teórico amplo para contextualização da realidade e por fim, uma preocupação mais voltada para o processo de pesquisa do que para os resultados (ANDRÉ, 2008). No entanto, cabe ressaltar, que embora este estudo tenha sido delineado de acordo com alguns pressupostos da pesquisa etnográfica, é, sobretudo um Estudo de Caso, porque compõe uma análise multidimensional de um caso particular – *um grupo de professores de enfermagem de uma escola técnica centenária* - inseridos dentro de uma realidade maior: o ensino técnico de nível médio em enfermagem no país.

Conforme mencionado anteriormente, um grupo de pessoas pode se tornar um caso por aquilo que tem de único, de particular (STAKE, 2000, 2007). Logo, o interesse por estudar este grupo de professores não se deu pelo o que tem em comum com outros educadores, mas sim, por atuarem num local de extrema relevância histórica e cultural para a enfermagem brasileira - o que os torna diferente entre muitos. A escola, campo desta pesquisa exploratória, faz parte de uma instituição internacionalmente reconhecida pela formação de recursos humanos para a área da saúde.

3.2 A escolha do cenário de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Centro Formador da Cruz Vermelha Brasileira (CVB) – Filial do Estado de São Paulo (Apêndice 1).

O Centro Formador da CVB é uma escola tradicional, considerada uma das precursoras na formação da Enfermagem no país e, há mais de cem anos tem contribuído para a profissionalização e para a construção da identidade da Enfermagem brasileira (MOTT; TSUNECHIRO, 2002; PORTO; CAMPOS; OGUISSO, 2009).

Todavia, cabe ressaltar que a escolha por este campo de pesquisa se deu não só pelo interesse em estudar uma realidade intrínseca, mas também por duas outras motivações que merecem ser explicitadas: o desejo de compreender a minha realidade e, desta forma contribuir com o meu local de trabalho por meio da *práxis* pedagógica e o de desenvolver um estudo de caso instrumental.

Stake (2007) classifica os estudos de caso como intrínseco, coletivo e instrumental, a depender das finalidades da pesquisa. No estudo de caso intrínseco o interesse está justamente em estudar o que o caso tem de único, de particular, que suscita a curiosidade do pesquisador. No estudo de caso coletivo, a investigação se dá pelo estudo de vários casos de forma conjunta a fim de compreender melhor uma dada realidade e por fim, o estudo de caso instrumental - desenvolvido nesta pesquisa - tem por finalidade estudar um contexto particular por vislumbrar que ele poderá fornecer subsídios para compreensão de uma realidade maior. Desta forma, neste tipo de estudo de caso se investiga um fenômeno para compreender outro – situado numa esfera mais abrangente.

Para elucidar melhor este conceito, Stake (2007, p. 16, tradução nossa) define que um estudo de caso será instrumental quando nos depararmos com “uma questão que deve ser investigada, uma situação paradoxal, uma necessidade de compreensão geral e, consideramos que podemos entender a questão mediante o estudo de um caso particular”. De acordo com Alves-Mazzotti (2006, p. 641), no estudo de caso instrumental “[...] o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto [...]”.

Portanto, há a expectativa de que esta pesquisa, desenvolvida por meio de um estudo de caso do tipo instrumental, possa fornecer pistas para a compreensão de uma realidade maior - o trabalho docente no ensino técnico em enfermagem como um todo. E, desta forma, contribuir para reflexões profícuas sobre esta realidade. A isto Stake (2007) chama de generalização naturalística, isto é, a possibilidade de um futuro leitor, inserido em uma realidade semelhante, identificar-se com o caso e desenvolver novas ideias e práticas. Contudo, vale salientar que a razão primeira para realização deste estudo é a necessidade de compreender a fundo o caso em si, e, assim, fornecer elementos para a *práxis* pedagógica.

3.2.1 Contexto histórico do campo de investigação: dimensão política e cultural

Para compreender o contexto no qual foi desenvolvido este estudo de caso, vale apresentar as bases históricas e as motivações que levaram à criação do Movimento Internacional da Cruz Vermelha.

Este movimento foi iniciado pelo suíço Jean-Henri Dunant (1828-1910), após uma experiência de vida que o impactou - *o campo de Solferino*. Durante uma de suas viagens de negócio, em 1859, presenciou o cenário de uma guerra ao norte da Itália, a batalha de Solferino, travada entre a França e Itália contra o exército austríaco. Viu com seus próprios olhos um cenário de horrores: dentre mortos e feridos, 40 mil soldados em campo, entregues à própria sorte (PORTO; CAMPOS; OGUISSO, 2009).

Esta visão não o deixou e, mudou o curso de sua vida. Inconformado com a realidade de abandono e sofrimento humano com a qual se deparou, retornou à Genebra motivado a dividir sua experiência e fazer algo a respeito. Assim, impeliu quatro homens influentes da época: Guillaume Henry Dufour, general veterano das guerras napoleônicas, o advogado Gustave Moynier e dois médicos, Theodore Maunoir e Louis Appia, a iniciar um processo de mobilização mundial (PORTO; CAMPOS; OGUISSO, 2009).

De acordo com os pesquisadores Porto, Campos e Oguisso (2009) estes cinco homens deram início ao que hoje se conhece por Comitê Internacional da Cruz Vermelha, fundador do Movimento Internacional da Cruz Vermelha:

[...] e com eles formou um “comitê especial de utilidade pública” para assistência aos feridos, que decidiu expandir essa ideia por meio de uma conferência internacional. Deste processo, em outubro de 1863, foi realizada uma conferência para discutir os princípios humanitários que dariam escopo ao movimento internacional, do qual participaram representantes de dezesseis países e quatro instituições filantrópicas. Esses princípios passaram a nortear todo o trabalho e levaram à criação do Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV), com sede em Genebra, terra natal de Dunant, para a assistência aos feridos e necessitados, não apenas em tempo de guerra, catástrofe produzida pelos homens, mas em qualquer circunstância de catástrofes da natureza, como grandes terremotos, furacões, epidemias, inundações e secas. [...] (PORTO; CAMPOS; OGUISSO, 2009, p. 493).

No ano seguinte, em 1864, houve uma nova convenção internacional em Genebra, da qual foram criadas as primeiras doze Sociedades da Cruz Vermelha. Neste momento histórico, também ficou definido que o símbolo destas sociedades seria uma cruz vermelha sobre fundo branco, em homenagem à bandeira da Suíça (PORTO; CAMPOS; OGUISSO, 2009).

Os sete Princípios Fundamentais do Movimento Internacional da Cruz Vermelha que norteiam a missão da entidade são:

I - HUMANIDADE: o Movimento Internacional da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho, nascido da preocupação de prestar socorro, indistintamente a todos os feridos nos campos de batalha, esforça-se no âmbito internacional e nacional, em prevenir e atenuar, em todas as circunstâncias, o sofrimento humano. Pretende proteger a vida e a saúde, assim como, promover o respeito pela pessoa humana. Favorece a compreensão mútua, a amizade, a cooperação e a paz duradoura entre todos os povos;

II - IMPARCIALIDADE: não faz nenhuma distinção de nacionalidade, raça, gênero, religião, condição social, ou opinião política. Dedicar-se apenas a socorrer os indivíduos de acordo com o grau de sofrimento, remediando suas necessidades e dando prioridade às mais urgentes;

III - NEUTRALIDADE: a fim de merecer e conservar a confiança de todos, o Movimento abstém-se de tomar partido em hostilidades ou participar, em qualquer tempo, de controvérsias de ordem política, racial, religiosa ou ideológica;

IV - INDEPENDÊNCIA: o Movimento é independente. As Sociedades Nacionais, auxiliares dos poderes públicos em sua atividade humanitária, estão sujeitas às leis que regem seus respectivos países, contudo, devem manter um grau de autonomia que lhes permita agir sempre de acordo com os Princípios Fundamentais do Movimento Internacional da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho;

V - VOLUNTARIADO: é um Movimento de socorro voluntário, de caráter desinteressado e sem finalidade lucrativa;

VI - UNIDADE: só pode existir uma única Sociedade da Cruz Vermelha ou do Crescente Vermelho em cada país, que deve ser acessível a todos e exercer sua ação humanitária em todo o território nacional; e

VII - UNIVERSALIDADE: o Movimento Internacional da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho é universal, no qual todas as Sociedades Nacionais têm iguais direitos e dividem responsabilidades e deveres, ajudando-se mutuamente (BRASIL, 2016).

Atualmente a Cruz Vermelha está presente em mais de cento e oitenta países e forjou no mundo o Direito Internacional Humanitário e o voluntariado (PORTO; CAMPOS; OGUISSO, 2009).

**Figura 5 - Sede do comitê internacional da Cruz Vermelha:
Genebra - Suíça**



Fonte: cruzvermelha.org.br

No Brasil, a existência da Cruz Vermelha se deu em 1908, na cidade do Rio de Janeiro, no entanto, passou a exercer oficialmente suas atividades como CVB dois anos depois, a partir do decreto nº 2.380, de 31 de dezembro de 1910 que regulamentou sua fundação e exercício. Seu primeiro presidente foi o sanitarista brasileiro Oswaldo Cruz. A CVB manteve no país o seu caráter humanitário, de atender às vítimas de guerra e catástrofes, de forma independente ou em parceria com o governo (BRASIL, 1910; MOTT; TSUNECHIRO, 2002; PORTO; CAMPOS; OGUISSO, 2009).

Neste sentido, cabe esclarecer que a CVB é uma associação civil de socorro voluntário, sem fins lucrativos, de natureza filantrópica, independente, de utilidade internacional, auxiliar dos poderes públicos no âmbito humanitário (BRASIL, 2016).

A partir da sua regulamentação em 1910, a CVB iniciou a formação de enfermeiros e voluntários para atuar em suas missões, principalmente na vigência da primeira e segunda guerra mundial. (MECONE, 2014; MECONE; FREITAS, 2009; MOTT; TSUNECHIRO, 2002).

Em 1912, foi fundada a filial da CVB no Estado de São Paulo, ampliando a atuação da entidade no país. Vale ressaltar que a CVB é organizada por meio de uma federação, composta por seu órgão central, localizado na cidade do Rio de Janeiro e por associações,

intituladas "filiais estaduais" como é o caso da CVB – Filial do Estado de São Paulo (FESP) (BRASIL, 2016).

Paralelamente à fundação da associação paulista em 1912, neste mesmo ano, foram criados cursos para formação inicial de voluntários e de “enfermeiros profissionais” (MOTT, 2005; MOTT; TSUNECHIRO, 2002; PORTO; CAMPOS; OGUISSO, 2009).

**Figura 6 - Sede da Cruz Vermelha Brasileira: Filial do Estado de São Paulo
São Paulo - SP**



Fonte: cvbsp.org.br

A responsável por impulsionar a fundação e patrocinar ações iniciais da CVB na cidade de São Paulo foi a educadora e médica belga Maria Rennotte. Formada em medicina nos Estados Unidos, foi uma das primeiras médicas da cidade de São Paulo, pioneira da medicina social no país. Sua trajetória foi marcada por sua atuação no ensino, gestão de estabelecimentos de saúde e, sobretudo, por sua preocupação com a saúde dos vulneráveis. Uma mulher que sem dúvida esteve à frente de seu tempo (MOTT, 2005).

Maria Rennotte trabalhou de forma diligente pelos ideais da Cruz Vermelha, tanto na gestão da entidade, na formação de enfermeiros, como prestando assistência médica em campo (MOTT, 2005).

Figura 7 – Formandos de 1927, do curso de enfermagem da CVB - FESP



Fonte: Porto, Campos, Oguisso, 2009. p.495

A foto registra, ao centro, na posição sentada, Maria Rennotte, ladeada por dois homens em trajes escuros. E, atrás, em pé, estão os formandos, que trajam uniformes de cor clara, gorros e braçal com emblema da Cruz Vermelha (PORTO; CAMPOS; OGUISSO, 2009).

Os enfermeiros formados pela CVB-FESP foram reconhecidos nacional e internacionalmente pela qualidade do ensino humanitário. As contribuições da escola da CVB-FESP para enfermagem e população brasileira são inúmeras, uma vez que formou profissionais qualificados para atuar não só como socorristas, em situações emergenciais, mas também para atuar nos estabelecimentos de saúde, na época em expansão (MOTT, 2005; MOTT; TSUNECHIRO, 2002).

3.2.2 Centro Formador da CVB – FESP: dimensão institucional/organizacional

A Escola de Enfermagem da CVB – FESP formou enfermeiros somente até 1963, quando encerrou suas atividades de ensino na formação superior (MECONE, 2014). Atualmente, com o nome de Centro Formador (CEFOR) da CVB- FESP destina-se ao Ensino Técnico em Enfermagem, Ensino Técnico em Radiologia e também a cursos de extensão e formação continuada na área da saúde.

O CEFOR da CVB - FESP localiza-se na Vila Clementino zonal sul da cidade de São Paulo, entretanto a maior parte dos alunos reside no extremo da zonal sul, como nos bairros Grajaú, Cidade Dutra, Cidade Ademar e Campo Limpo.

Figura 8 - Centro formador da CVB - FESP



Fonte: cvbsp.org.br

O CEFOR da CVB - FESP tem como escopo de trabalho os mesmos pressupostos do Movimento Internacional da Cruz Vermelha, composto por sete princípios fundamentais, que expressam seus valores:

I - Humanidade: Contribuir na formação do educando como uma pessoa solidária, que respeita o ser humano, promovendo a compreensão mútua, a amizade, a cooperação e a paz duradoura entre todas as pessoas;

II - Imparcialidade: Orientar o educando a não fazer nenhuma discriminação de nacionalidade, raça, religião, condição social ou opinião política, conduzindo-o apenas para minorar o sofrimento humano, priorizando casos mais urgentes de infortúnio;

III - Neutralidade: Conduzir educando para abster-se de tomar partido em hostilidades ou de participar de controvérsias de natureza política, racial, religiosa ou ideológica;

IV - Independência: Estimular o educando a manter sua autonomia, proporcionando-lhe a capacidade de acompanhar as próprias transformações provocadas nos processos de ensino-aprendizagem;

V - Voluntariado: Incentivar o educando a participar de trabalhos voluntários;

VI - Unidade: Garantir o desenvolvimento integral do educando, a partir da interdisciplinaridade;

VII - Universalidade: Considerando a Cruz Vermelha uma instituição mundial, conduzir o educando ao pluralismo de ideias, contribuindo na formação humanizada do educando, buscando aproximar gestores, professores, alunos, funcionários e mantenedores, objetivando harmonizar o ambiente do Centro Formador, amenizando conflitos e valorizando o respeito (REGIMENTO ESCOLAR, p. 3-4).

Quanto à estrutura organizacional, a diretoria do Centro Formador reporta-se diretamente ao secretário geral da mantenedora, a saber, a CVB – FESP e é composta por dois membros, um diretor executivo e um diretor pedagógico. O curso técnico em enfermagem é supervisionado diretamente por dois coordenadores de curso que assessoram a diretoria. O corpo docente não integra o quadro regular de funcionários do Centro Formador. Os professores trabalham como prestadores de serviço, principalmente como pessoa jurídica.

O curso técnico em enfermagem é ofertado nos períodos matutino (07h30 às 11h50), vespertino (13h30 às 17h50) e noturno (19h00 às 22h35). Normalmente a cada trimestre são abertas em média seis novas turmas, com trinta a cinquenta alunos. Vale abrir um parêntese aqui e ressaltar que estes alunos pagam mensalidade, no entanto, é necessário esclarecer que por se tratar de entidade filantrópica, os recursos obtidos por meio do centro formador, hospital e doações são empregados para a sustentabilidade da própria FESP que atua de forma independente dentro da federação.

A escola possui uma ampla estrutura física, composta essencialmente por auditório; 22 salas de aula, equipadas com projetor multimídia; 3 laboratórios de enfermagem com os insumos necessários para as práticas simuladas e simulações realísticas, de baixa e alta complexidade; uma sala de estudos com acervo bibliográfico e quatro computadores; cantina e espaço de convivência; sala da direção, coordenação e sala dos professores.

3.2.3 Centro Formador da CVB – FESP: dimensão pedagógica

O itinerário formativo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem é composto pela:

1. Qualificação Profissional em Enfermagem – que forma o auxiliar de enfermagem (carga horária de 1112 horas, sendo 712 horas de teoria e 400 horas de estágio);
2. Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem – que forma o técnico de enfermagem (carga horária de 1800 horas, sendo 1.200 horas de teoria e 600 horas de estágio).

O curso é estruturado em cinco módulos, organizados em disciplinas sequenciais. Ao final do terceiro módulo o estudante conclui a formação de auxiliar de enfermagem e, percorrendo o itinerário formativo, conclui ao final do módulo cinco a formação de técnico de enfermagem. A matriz curricular pode ser consultada a seguir.

Figura 9 – Matriz curricular do curso de Qualificação Profissional em Enfermagem e Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem

Módulos	Componentes Curriculares	Carga Horária			Total
		Teoria	Laboratório	Estágio	
Modulo I	1 - Anatomia e Fisiologia Humana	72	-	-	72
	2 - Higiene e Biossegurança nas ações de Enfermagem	64	08	-	72
	3 - Matemática e Farmacologia aplicada a Enfermagem	72	-	-	72
	4 - Exercício Profissional de Enfermagem e Relações Psicossociais	52	-	-	52
	5 - Processo de Trabalho em Enfermagem e Apoio Diagnóstico	80	28	-	108
Sub-Total do Modulo I		340	36	-	376
Modulo II	6 - Enfermagem em Saúde Coletiva	80	-	-	80
	7 - Primeiros Socorros e Emergência	64	08	-	72
	8 - Estágio de Introdução à Enfermagem	-	-	112	112
	9 - Estágio de Enfermagem em Saúde Coletiva	-	-	40	40
	10 - Estágio de Emergência	-	-	72	72
Sub-Total do Modulo II		144	08	224	376
Modulo III	11 - Enfermagem em Saúde do Adulto, da Mulher e da Criança	104	24	-	144
	12 - Enfermagem em Saúde Mental	56	-	-	56
	13 - Estágio de Assistência de Enfermagem ao Paciente Adulto, Mulher e Criança	-	-	136	136
	14 - Estágio de Enfermagem em Saúde Mental	-	-	40	40
Sub-Total do Modulo III		160	24	176	360
Módulo IV	15 - Enfermagem em Gerontologia e Geriatria	80	08	-	88
	16 - Gestão em Enfermagem e Globalização em Saúde	80	-	-	80
	17 - Enfermagem em Cuidados Paliativos	64	-	-	64
	18 - Estágio de Enfermagem em Gerontologia e Geriatria	-	-	64	64
	19 - Estágio de Gestão aplicada a Enfermagem	-	-	56	56
Sub-Total do Modulo IV		224	08	120	352
Modulo V	20 - Enfermagem a Pacientes em Estado Grave	136	40	-	176
	21 - Farmacologia II	72	08	-	80
	22 - Estágio de Assistência de Enfermagem ao Paciente em Estado Grave	-	-	80	80
Sub-Total do Modulo V		208	48	80	336
Total Curso		1076	124	600	1800

Fonte: Plano de Curso do Centro Formador da CVB – FESP, p.9

3.3 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa os professores de enfermagem – objeto e caso deste estudo – e também alunos e gestores que facilitaram a compreensão da multidimensionalidade do caso.

A seleção da amostra foi realizada de maneira intencional, de acordo com o paradigma de pesquisa qualitativa. O tamanho da amostra foi definido inicialmente por exaustão, por incluir todos os indivíduos do universo da pesquisa, ou seja, todos os professores (enfermeiros) da referida escola que aceitaram compor o caso, totalizando 20 professores, dos 21 que faziam parte do quadro de professores na época e, num segundo momento, a amostra

foi definida por meio da saturação teórica dos significados e representações que os informantes-chave selecionados (9 alunos e 4 gestores) atribuíram ao caso estudado (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008).

Polit e Beck (2011, p.357) afirmam que na pesquisa etnográfica, o pesquisador normalmente inicia uma abordagem em rede, para ter contato com o maior número de indivíduos da cultura, e que é no decorrer do estudo que seleciona de forma proposital os informantes-chave para a pesquisa.

Desta forma, durante a construção do caso, foram abordados de maneira informal os elementos que participam direta e indiretamente do processo ensino-aprendizagem, como por exemplo, alunos, coordenadores, diretores e pessoal técnico-administrativo, no intuito de captar os demais aspectos que circundam o universo docente. Ao longo desta abordagem em rede, foram selecionados 13 informantes-chave, dentre eles 09 alunos (três de cada período) e 04 gestores.

Foram selecionados alunos que estavam no último módulo do curso, por terem vivenciado a maior parte do itinerário formativo e, principalmente por terem convivido com a maioria dos professores. Para identificar os alunos que seriam informantes-chave foram definidos alguns critérios como possuir capacidade crítico-reflexiva, desenvoltura para falar e envolvimento com seu processo formativo, não necessariamente relacionado ao desempenho escolar. Três destes estudantes foram identificados pela própria pesquisadora e os outros seis foram indicados por professores participantes da pesquisa.

Além destes, foram eleitos no transcorrer da pesquisa, mais 04 informantes-chave, dentre eles 01 coordenador pedagógico do curso técnico em enfermagem, 01 coordenador de curso, 01 diretor pedagógico e 01 diretor executivo, que facilitaram a compreensão do componente organizacional e cultural que envolve o caso.

3.4 Produção de dados: apreendendo a multidimensionalidade do caso

Para Marli André, o estudo de caso pode ser uma estratégia valiosa para a pesquisa educacional, pois:

[...] o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, **estudar representações**, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam [...] (ANDRÉ, 2013, p.97, grifo nosso).

Desta forma, são aqui apresentados os instrumentos que tornaram acessíveis os significados, as representações, as ações e o contexto do caso, para então responder às questões de pesquisa.

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que utiliza a triangulação de métodos, instrumentos e procedimentos para se aproximar das múltiplas dimensões do fenômeno (ANDRÉ, 1984, 2013).

Assim, foram produzidos dados variados, em diferentes momentos e situações, no período de 08/12/16 à 11/05/17, de acordo com o quadro 2. Para isso, a pesquisadora permaneceu na escola cerca de oito horas diárias, inerentes ao método monográfico.

Quadro 2 – Instrumentos para a produção de dados

Instrumentos		Objetivo (s)	Observações
Produção Documental	Questionário 1	<p><i>Apreender a representação social de “ser professor do ensino técnico de nível médio em enfermagem”, nas práticas discursivas dos docentes do curso técnico em enfermagem;</i></p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>a) Aproximar-se do significado de “ser” professor por meio da evocação livre de palavras.</p> <p>b) Conhecer a possível estrutura da representação social de professor por meio da identificação do núcleo central e dos elementos periféricos.</p> <p>c) Traçar o perfil sócio-demográfico do caso</p>	<p>Foi o primeiro instrumento a ser aplicado (somente ao professor).</p> <p>Participantes: 20 professores</p> <p><u>Período:</u> 08 a 16 dez./2016</p>
	Questionário 2	<p><i>Investigar a visão do professor de enfermagem de nível médio sobre o processo ensino-aprendizagem.</i></p> <p>Objetivo específico:</p> <p>a) Obter dados preliminares da visão do professor sobre o processo ensino-aprendizagem.</p>	<p>Aplicado 20 dias após o primeiro questionário (somente ao professor).</p> <p>Participantes: 19 professores</p> <p><u>Período:</u> 09 a 13 jan./2017</p>
	Análise Documental	<p><i>Explorar as dimensões institucionais, pedagógicas e sociopolíticas/culturais que permeiam o ser e o fazer dos professores de enfermagem de nível médio.</i></p>	<p><u>Período:</u> 24 abr. a 11 maio/2017</p>
Entrevista Semiestruturada	<p><i>Apreender a representação social de “ser professor do ensino técnico de nível médio em enfermagem”, nas práticas discursivas dos docentes do curso técnico em enfermagem;</i></p> <p><i>Conhecer a trajetória profissional e formativa do professor de enfermagem de nível médio para tornar-se professor;</i></p> <p><i>Investigar a visão do professor de enfermagem de nível médio sobre o processo ensino-aprendizagem;</i></p>	<p>O início das entrevistas se deu 10 dias após a aplicação do segundo questionário, para que as palavras contidas neste último questionário não influenciassem as respostas dos professores.</p>	

	<p><i>Identificar os aspectos mais desafiadores que o professor de enfermagem de nível médio enfrenta em “ser professor” e as dificuldades que encontra no desenvolvimento de suas atividades;</i></p> <p><i>Explorar as dimensões institucionais, pedagógicas e sociopolíticas/culturais que permeiam o ser e o fazer dos professores de enfermagem de nível médio.</i></p> <p>Objetivos específicos: a) Aproximar-se do conteúdo do núcleo central e dos elementos periféricos das representações sociais. b) Apreender as percepções do aluno e do gestor acerca do “ser e fazer” docente.</p>	<p>Primeiramente foram realizadas as entrevistas com os professores, depois com os alunos e por último com os gestores.</p> <p>Participantes: 18 professores 09 alunos 04 gestores</p> <p><u>Período:</u> 24 janeiro a 27 abril/2017</p>
<p>Observação em sala de aula</p>	<p><i>Investigar a visão do professor de enfermagem de nível médio sobre o processo ensino-aprendizagem e verificar se a sua prática pedagógica reflete esta visão;</i></p> <p><i>Verificar como o professor de enfermagem de nível médio organiza e desenvolve a sua prática pedagógica;</i></p> <p><i>Explorar as dimensões institucionais, pedagógicas e sociopolíticas/culturais que permeiam o ser e o fazer dos professores de enfermagem de nível médio.</i></p>	<p>Foi observada uma aula de cada professor, de forma programada.</p> <p>A etapa de observação teve início após a realização das entrevistas com os professores.</p> <p>Participantes: 11 professores</p> <p><u>Período:</u> 28 mar. a 26 abr./2017</p>
<p>Diário de Campo</p>	<p><i>Explorar as dimensões institucionais, pedagógicas e sociopolíticas/culturais que permeiam o ser e o fazer dos professores de enfermagem de nível médio na contemporaneidade.</i></p> <p>Objetivo específico: a) Registrar impressões iniciais e reflexões sobre o caso.</p>	<p><u>Período:</u> 08 dez./ 2016 a 11 maio/2017.</p>

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de SILVA, J., 2011, p.68

Os instrumentos para a produção de dados foram elaborados de acordo com as questões de pesquisa, revisão de literatura e o referencial teórico da Teoria das Representações Sociais.

3.4.1 Teoria das Representações Sociais (TRS) como fio condutor para acessar significados e práticas

Antes de apresentar e detalhar cada um dos instrumentos para a produção de dados é necessário dissertar, ainda que brevemente, sobre a TRS, já que foi um dos referenciais teóricos adotados tanto para construção destes instrumentos como para a análise dos dados.

Dada a natureza de algumas das perguntas de pesquisa que nortearam este estudo como: *O que é ser professor do ensino técnico de nível médio em enfermagem na concepção dos docentes que nele atuam? Como ele se reconhece e enxerga o seu ofício? Como ele é visto pelos alunos e coordenadores? e Qual a visão do professor de enfermagem de nível médio sobre o processo ensino-aprendizagem? A sua prática pedagógica reflete esta visão?*, relacionadas ao “ser e fazer” docente, houve a necessidade de buscar uma teoria que permitisse acessar e compreender estes conteúdos simbólicos que guiam a ação – a Teoria das Representações Sociais, um dos marcos teóricos deste estudo.

A TRS surgiu em 1961, com a publicação do livro *La psychanalyse, son image et son public*, fruto da tese do psicólogo social Serge Moscovici (1925-2014) que introduziu o conceito de representações sociais (RS) a partir da teoria das representações coletivas de Durkheim. No Brasil, a TRS se tornou conhecida na década de 90, por meio do intercâmbio entre pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e um dos principais discípulos de Moscovici – a filósofa francesa Denise Jodelet que desenvolveu estudos fiéis à teoria original de Moscovici, mas com uma abordagem mais etnográfica. Outros pesquisadores contemporâneos da TRS são Jean-Claude Abric e Pierre Vergès, que estudam a estrutura das representações sociais (ABRIC, 2001; ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2014; JODELET, 2001).

Antes de apresentar as ideias em torno do conceito de RS, cabe comunicar ao leitor que não há uma definição exata do que o termo RS signifique. Moscovici deixou esta acepção em aberto com o propósito de não limitar o campo conceitual de sua teoria (SÁ, 2002). Por isso, serão aqui expostos alguns excertos dos principais teóricos da TRS para elucidar o conceito.

Para Moscovici (2009, p.49), é por meio das RS que os seres humanos compreendem, compartilham e moldam a realidade na qual estão inseridos. Em seu livro *Representações sociais: investigações em psicologia social*, o autor tece alguns comentários sobre a ideia de RS, que são expostos a seguir, mas estão longe de ser uma definição precisa:

Para sintetizar, se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc), para nós são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. **São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum.** É para enfatizar esta distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (MOSCOVICI, 2009, p. 49, grifo nosso).

Todas as relações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade é isso que as caracteriza. [...] Sempre e em todo o lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes. **A informação que recebemos, e à qual tentamos dar um significado, está sob seu controle** e não possui outro sentido para nós além do que elas dão a ele (MOSCOVICI, 2009, p. 40, grifo nosso).

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente não são criadas por um indivíduo isoladamente. **Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria,** se encontram, se atraem e se repelem [...] (MOSCOVICI, 2009, p. 41, grifo nosso).

De acordo com estes comentários, o conceito de RS poderia ser entendido então como a forma que um grupo social interpreta e constrói a realidade concreta. Em outras palavras, à medida que o homem se relaciona com o mundo e com os outros, significa o seu entorno e por isso, este se torna real. Desta maneira, o real tem influência sobre o simbólico e o simbólico sobre o real (MOSCOVICI, 2009).

Sobre esta última questão, Moscovici afirma que a RS têm duas funções: elas “*convencionalizam*” objetos, isto é, têm a função de tornar convencional, de categorizar, de atribuir uma forma e um sentido aos objetos, sejam eles algo ou alguém. Por exemplo, ao pensarmos na figura de um “juiz” prontamente a associamos à ideia de justiça e imparcialidade. A este processo de categorização e associação, Moscovici, dá o nome de *ancoragem*. A outra função da RS é a “*prescritiva*”, quer dizer, a função de impor e transmitir conceitos e comportamentos, que na verdade precedem a ação. (MOSCOVICI, 2009). Nas palavras do autor:

Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem [...] (MOSCOVICI, 2009, p. 37).

Voltando ao desafio de elucidar o conceito de RS, Denise Jodelet, define que RS é uma forma de saber prático que rege as relações do indivíduo com seu mundo e com os outros:

[...] **é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático**, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...] Geralmente, reconhece-se que as representações sociais – enquanto **sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas** e as comunicações sociais (JODELET, 2001, p. 22, grifo nosso).

Jodelet traz ainda a ideia de que não há representação sem objeto, ou seja, de que sempre será necessário que a representação social seja a representação mental de algo ou de alguém:

De fato, representar ou se representar corresponde a um **ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto**. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria, etc; pode ser tanto real, quanto imaginário, ou mítico, mas sempre é necessário. **Não há representação sem objeto** (JODELET, 2001, p. 22, grifo nosso).

Jean-Claude Abric, outro expoente da TRS, traz em seu livro *Prácticas sociales y representaciones*, definições que vêm aclarar um pouco mais o conceito de RS, como por exemplo:

É ao mesmo tempo produto e processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui a realidade que enfrenta e lhe atribui uma significação específica (ABRIC, 2001, p.13, tradução nossa)

A representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu entorno físico e social, e que determinará seus comportamentos e suas práticas. **É um guia para a ação**, orienta as ações e as relações sociais. (ABRIC, 2001, p. 13, tradução nossa, grifo nosso).

Nesta acepção, Abric considera, de forma semelhante à Moscovici, que as RS não só permitem a compreensão da realidade, como também a determinam. Logo, quando afirma que a RS é um guia para ação, significa que a forma como um grupo social interpreta a realidade define *a priori* seus comportamentos e práticas (ABRIC, 2001).

Neste sentido, considerando o campo conceitual da TRS, este estudo visa aproximar-se da estrutura e do conteúdo da representação social do objeto “professor”, nas práticas discursivas dos docentes, alunos e gestores do curso técnico em enfermagem, no intuito de compreender como esta RS, ou seja, a forma como o professor se reconhece e reconhece seu ofício, guia a ação do caso estudado.

3.4.2 Questionário 1

Conforme comentado anteriormente, Serge Moscovici foi quem criou a TRS, mas ao longo dos anos a teoria original foi sendo “incrementada” com a produção de outros pesquisadores. Alguns desenvolveram estudos complementares numa linha mais etnográfica, outros numa perspectiva mais sociológica e, Jean-Claude Abric foi quem desenvolveu uma linha de pesquisa que investiga não só o conteúdo, mas, sobretudo a estrutura das RS (ABRIC, 2001; JODELET, 2001; SÁ, 2002). Vale ressaltar que esta última corrente é a que foi adotada neste estudo para investigar e analisar a RS de “*professor*” para os docentes do ensino técnico de nível médio em enfermagem e, por conseguinte elaborar este primeiro instrumento.

Para Abric (2001) os elementos que compõem uma RS, como interpretações gerais, valores éticos e morais de uma cultura, bem como opiniões, crenças pessoais e atitudes constituem o conteúdo de uma RS, mas não necessariamente a RS em si. Para o autor, não basta identificar o conteúdo de uma RS para conhecê-la, é necessário antes, identificar a sua estrutura. Em outras palavras, a forma como os elementos de uma RS estão organizados é que definem e dão sentido à RS. Portanto, uma representação elaborada por grupos sociais diferentes pode possuir o mesmo conteúdo, no entanto, é por meio da identificação da estrutura da representação que será possível conhecer o seu significado.

Esse conceito está baseado na Teoria do Núcleo Central, fruto da tese de doutorado de Abric, que pressupõe que toda RS está organizada em torno de um núcleo central, que gera e organiza a representação:

A organização de uma representação apresenta uma característica particular, específica: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, **toda a representação é organizada em torno de um núcleo central**, constituído por um ou vários elementos que dão significado à representação (ABRIC, 2001, p. 18, tradução nossa).

No entanto, cabe dizer que a estrutura da RS não é composta somente pelo núcleo central, que significa a representação, mas também por elementos periféricos, que se organizam ao redor do núcleo central – estes elementos periféricos equivalem ao conteúdo da representação. Dito de outra forma, o núcleo central é o componente gerador da representação, já os elementos periféricos ancoram a representação e norteiam comportamentos e práticas, entretanto, são mais instáveis e variam de acordo com o

indivíduo, contexto e realidade. Desta forma, o núcleo central resiste à mudança, ao contrário dos elementos periféricos que são mais flexíveis (ABRIC, 2001).

Portanto, para aproximar-se do significado e do conteúdo de uma RS é necessário identificar a sua estrutura. Para isso existem métodos e técnicas de pesquisa específicos, dentre eles métodos associativos e interrogativos, que foram adotados neste estudo (ABRIC, 2001; SÁ, 2002).

Os métodos associativos favorecem a identificação da estrutura da representação, enquanto os métodos interrogativos, como a entrevista, permitem acessar o conteúdo da representação (ABRIC, 2001). A seguir é apresentado o instrumento que foi utilizado como método associativo para aproximar-se da possível estrutura da RS de “*professor*” para os docentes do ensino técnico de nível médio em enfermagem.

O questionário 1, (Apêndice 3), *escreva palavras ou frases que lhe venham à mente sobre o tema professor*, funcionou como um instrumento de evocação livre de palavras, no qual o participante registrou livremente as palavras, expressões curtas e adjetivos que lhe vieram à mente a partir do estímulo indutor *professor* – objeto da representação. A técnica de associação livre de palavras permite acessar os elementos das RS, mais facilmente do que numa entrevista, pela maneira espontânea com que faz os conteúdos simbólicos emergirem, já que não passam pelo filtro do julgamento e da análise (ABRIC, 2001; SÁ, 2002; WACHELKE; WOLTER, 2011).

Os participantes levaram em média menos de três minutos para responder ao questionário. Cabe ressaltar também que fizeram os registros de forma irrestrita, isto é, sem restrições quanto ao número de palavras ou frases evocadas.

A interpretação dos dados produzidos por meio do instrumento de evocação livre de palavras, para identificar o núcleo central e os elementos periféricos, requer uma análise prototípica que será descrita mais adiante (VERGÈS; TYSZKA, 1994; WACHELKE; WOLTER, 2011). Vale ressaltar que este instrumento também abrangeu a produção de dados sócio demográficos.

3.4.3 Questionário 2

Já no segundo questionário, construído a partir do instrumento utilizado por Silva, J. (2011), (Apêndice 4), *ligue os enunciados ao tema (PROFESSOR) de acordo com a sua visão do processo ensino-aprendizagem*, os participantes ligaram as palavras e frases ao termo indutor (*professor*), o que permitiu levantar dados preliminares sobre as concepções do

professor acerca do processo ensino-aprendizagem e revelar a confluência destas concepções em direção às abordagens do processo – tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista ou sociocultural.

As abordagens são representadas no quadro 3 por algumas palavras e frases que caminham mais no sentido das abordagens tradicional e comportamentalista e outras que convergem mais para as abordagens humanista, cognitivista e sociocultural. Entretanto, no instrumento, (Apêndice 4), as palavras e frases abaixo foram organizadas de maneira aleatória.

Quadro 3 – Abordagens do processo ensino-aprendizagem representadas por palavras e frases

<i>Abordagens</i>	<i>Palavras/ Frases</i>
Tradicional,	Ênfase no conteúdo, Transmissão de conhecimento, Um saber pronto e acabado, Repreensão, Reforço e Condicionamento.
Comportamentalista,	
Humanista,	Aluno não dependente do professor, Planejamento do aluno, Autoavaliação do aluno, Descobertas científicas, Construção do conhecimento, Troca de experiências, Interação, Diálogo e Transformar a realidade em que se vive.
Cognitivista,	
Sociocultural.	

Fonte: elaborado pela autora

Cabe ressaltar que os questionários 1 e 2 foram aplicados de maneira individual e somente aos professores.

3.4.4 Entrevista

Para Gaskell (2002, p.65) a entrevista qualitativa tem como propósito favorecer a “[...] compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos”.

Desta forma, a realização de entrevistas individuais, com professores, alunos e gestores, buscou compreender em profundidade o caso estudado. As entrevistas duraram em torno de uma hora e foram gravadas com a permissão dos entrevistados, para posterior transcrição e análise. Desse modo, a pesquisadora pôde concentrar sua atenção na fala dos informantes.

Cabe esclarecer que as entrevistas foram transcritas na íntegra e, num segundo momento o texto produzido foi “tratado”, isto é, foram removidos vícios de linguagem e erros gramaticais, como por exemplo, erros de concordância verbal e nominal, no entanto, o sentido original expresso pelo participante foi mantido. Para isso, tanto a entrevista transcrita na

íntegra como o texto tratado, foram enviados para cada participante para validação e anuência. Desta forma, os textos elaborados após esta fase de “limpeza” e aprovação dos participantes, passaram a ser o texto referência para a análise (SZYMANSKI, 2011).

Vale também ressaltar, que antes de iniciar as entrevistas, foram realizados contatos prévios com os participantes no decorrer da produção de dados, o que facilitou o estabelecimento de um clima de confiança. As entrevistas foram realizadas no próprio ambiente escolar, em salas de aula reservadas, por conveniência dos participantes.

Para realização da entrevista semiestruturada, modalidade que combina perguntas abertas e fechadas, foi elaborado um roteiro com base na revisão de literatura, nos objetivos de pesquisa e na TRS. (GASKELL, 2002).

O roteiro de entrevista do professor é composto por quatro eixos temáticos e quatorze perguntas. Inicialmente foram realizadas perguntas que levantaram aspectos mais concretos, relacionados ao sujeito e sua prática pedagógica e, posteriormente aspectos mais abstratos, que envolvem reflexões e julgamentos (SILVA; FERREIRA, 2012).

A seguir são apresentados os eixos temáticos e a intencionalidade em formular cada questão:

Eixo I - Trajetória enfermeiro-professor

1. *Conte-me um pouco sobre a sua história na enfermagem e na educação.*
2. *Como se deu o processo para tornar-se professor?*
3. *Como você avalia que o curso de formação pedagógica o capacitou para a docência?*

Neste eixo, foram investigadas as condições de produção da RS, ou seja, buscou-se identificar quem é este sujeito que fala, fala a partir de qual contexto, qual a sua experiência? (SILVA; FERREIRA, 2012). Além deste propósito, este eixo também procurou conhecer a trajetória profissional e formativa do professor de enfermagem de nível médio para tornar-se professor.

Eixo II – Visão e Organização do processo ensino-aprendizagem

4. *Conte-me como você costuma planejar, preparar as suas aulas.*
5. *Como são normalmente as suas aulas? Quais recursos e estratégias de ensino você costuma utilizar?*
6. *Como você avalia o aprendizado do aluno?*

No Eixo II, foram levantados dados relacionados ao “fazer docente”, ou seja, à dimensão instrumental do caso, bem como a visão do professor acerca do processo ensino-

aprendizagem. Estes dados foram complementados com as informações obtidas por meio do questionário 2, (Apêndice 4), análise documental e observação em sala de aula.

Eixo III - Representação social de *ser professor*

7. *Qual a sua opinião sobre a influência que o professor exerce no aprendizado do aluno, na formação deste futuro profissional?*
8. *O que significa para você “ser um bom professor”?*
9. *A seu ver, qual é o “tipo ideal” de professor para lecionar no curso técnico em enfermagem?*
10. *O que você imagina que as pessoas de uma maneira geral pensam sobre ser professor de enfermagem de nível técnico?*

Este é o eixo da representação social propriamente dita, pois as perguntas buscaram informações, imagens, opiniões e atitudes que compõem a representação social de *professor*, ou seja, traz à tona os elementos que ancoram a identidade profissional do sujeito, e a maneira como se reconhece e se posiciona no mundo.

As duas últimas perguntas visaram compreender àquilo que na maioria das vezes não é dito pelo participante da pesquisa, pois de forma consciente ou não acaba por encobrir algumas representações que julga não poder verbalizar, por se tratar de conteúdo contrário às crenças, valores, normas do sujeito ou do próprio grupo à que pertence. Alguns teóricos da TRS definem esta “representação encoberta, velada” como *zona muda*, e afirmam que esta zona muda, ou seja, o não dito constitui o principal conteúdo da representação social (OLIVEIRA, D., 2013; SÁ, 1998; SILVA; FERREIRA, 2012).

Desta forma, para acessar a *zona muda*, foram elaboradas as questões: *A seu ver, qual é o “tipo ideal” de professor para lecionar no curso técnico em enfermagem? O que você imagina que as pessoas de uma maneira geral pensam sobre ser professor de enfermagem de nível técnico?* A técnica utilizada nestas questões para acessar o não dito, é a de substituição. Segundo Silva e Ferreira (2012), “a técnica de substituição baseia-se na ideia de que um sujeito poderá exprimir representações proibidas ao seu grupo atribuindo-as a outros, isto é, falando por outros”. Desta forma, entende-se que é menos constrangedor responder a questões delicadas e expressar ideias contra normativas em nome do outro do que de si mesmo.

Vale salientar que as informações deste eixo complementaram as que surgiram a partir do instrumento de evocação livre de palavras (Apêndice 3).

Eixo IV - Aspectos desafiadores para o desenvolvimento da prática pedagógica

11. *Algo te preocupa na formação do técnico de enfermagem?*

12. *Quais você acha que são os principais desafios que o professor de enfermagem do ensino técnico enfrenta hoje em dia?*
13. *Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no seu dia-a-dia como professor?*
14. *Você quer deixar alguma sugestão sobre algo que poderia ser desenvolvido em nosso ensino?*

E por fim, neste eixo está presente o universo de tensões e limites, que forneceram pistas tanto para compreensão do componente social do caso, como para futuras intervenções.

De maneira suplementar, a entrevista do aluno, (Apêndice 5), e a do gestor, (Apêndice 6), seguiram os mesmos eixos temáticos e pressupostos que a do professor e permitiram explorar a multidimensionalidade do caso.

Vale salientar, que antes da aplicação dos questionários e das entrevistas, foram realizados testes piloto para refinamento dos instrumentos. Participaram do teste dois enfermeiros professores de outras escolas técnicas em enfermagem, todavia, estes não integraram a amostra e o corpus da pesquisa.

3.4.5 Observação

A observação como instrumento científico de produção de dados não se restringe a uma observação descompromissada ou superficial realizada no cotidiano da vida social, pois é guiada por questões e hipóteses de pesquisa, previamente formuladas. Este conceito é posto por Laville e Dionne (1999, p.176) quando afirmam que “a observação como técnica de pesquisa não é contemplação beata ou passiva; não é também um simples olhar atento. É essencialmente um olhar ativo sustentado por uma questão e por uma hipótese [...]”. De forma semelhante, o professor Richardson (2012, p.259) recomenda que a observação para se tornar um instrumento confiável “deve ser sistematicamente planejada e sistematicamente registrada”. Desta forma, as observações neste estudo foram cuidadosamente planejadas, para responder às questões de pesquisa relacionadas ao trabalho docente.

Inicialmente foram planejados os aspectos mais gerais sobre “o quê”, “como” e “por quanto tempo” observar. Em vista disso, definido que seria observada uma aula de cada professor, com duração em torno de uma hora e meia a duas horas. Decidido também nesta fase preliminar que as observações transcorreriam sem a interferência do observador, ou seja, de forma não participante. Premissas estas que foram adotadas.

Num segundo momento da fase de planejamento, após revisão de literatura e produção dos primeiros dados, houve o entendimento de que as observações deveriam ocorrer de forma estruturada, para que em todas as aulas fossem observados os mesmos fenômenos. Para isso foi elaborado um roteiro de observação, (Apêndice 8), baseado nas recomendações metodológicas dos professores Laville e Dionne (1999), Antônio Carlos Gil (2008) e também em duas matrizes de observação - uma elaborada pela professora Beatriz Jansen Ferreira em sua tese de doutorado ao observar as aulas de um curso de medicina e outra utilizada pelo Ministério da Educação de Portugal para avaliar o desempenho docente (FERREIRA, B., 2004; REIS, 2011). Vale ressaltar que para construção deste roteiro também foram utilizadas referências pedagógicas utilizadas no capítulo dois, como Masetto (1997), Mizukami (1986) e Anastasiou e Alves (2003).

Esse roteiro permitiu verificar aspectos relacionados ao professor e à dinâmica da aula, para assim, identificar os pressupostos pedagógicos que norteiam a prática docente. Entretanto, cabe abrir um parêntese aqui e comentar que não foram realizadas anotações durante a observação para não comprometer a espontaneidade do participante. Outro ponto a ser ressaltado é que as observações ocorreram de forma programada, no entanto os professores não tinham conhecimento detalhado do que seria observado, tinham somente noções gerais do estudo. Os alunos também foram informados no início de cada observação sobre o motivo da presença da pesquisadora em sala.

Foram observadas as aulas de 11 professores. Não incluída toda a amostra nessa etapa de pesquisa devido saturação dos dados.

Também foram realizadas observações simples do caso, no cotidiano da vida escolar. As impressões e reflexões da pesquisadora realizadas durante a produção de dados foram registradas no diário de campo.

3.4.6 Análise documental

A análise documental é frequentemente utilizada em estudos qualitativos tanto como estratégia para investigar um dado objeto de pesquisa, como recurso para complementar os dados obtidos por outras técnicas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os documentos que compuseram a análise documental foram: regimento escolar, plano escolar, plano de curso e planos de ensino. Estes documentos foram escolhidos pela pesquisadora, para confirmar hipóteses, levantar temas de interesse previamente identificados por meio dos questionários, entrevistas e observações e também para identificar o contexto de

produção do discurso. Desta forma, a análise documental favoreceu a compreensão das dimensões institucional, pedagógica e sócio-política/cultural do caso.

Estes documentos foram formalmente solicitados, por correio eletrônico, aos gestores da escola após prévia conversa, quando foi explicitada a intenção e a maneira como estes dados seriam integrados à produção de dados. Após consentimento, todos os documentos acima mencionados foram disponibilizados em pdf®, pelo diretor executivo, à pesquisadora.

3.5 Aspectos éticos do estudo

De acordo com a Resolução CNS 466/2012 sobre pesquisa envolvendo seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde, esta pesquisa foi desenvolvida mediante os referenciais da bioética, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade (BRASIL, 2012b). A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unifesp, mediante parecer de número 1.832.284, Anexo 1.

Participaram da pesquisa àqueles que aderiram voluntariamente, após explicação e aplicação de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Apêndice 2), destinado a professores, alunos e gestores.

O convite para participação da pesquisa foi realizado de maneira individual e reservada a cada um dos participantes, quando foram explicadas as motivações da pesquisadora para realizar o estudo, bem como cada uma das etapas, os riscos presentes em cada uma delas e a possibilidade de deixar de integrar a pesquisa a qualquer momento.

Foram garantidos o sigilo e anonimato aos integrantes da pesquisa. A identificação dos participantes é representada pelas letras P, A e G seguidas de um numeral, para identificar respectivamente professores, alunos e gestores.

3.6 Análise dos dados

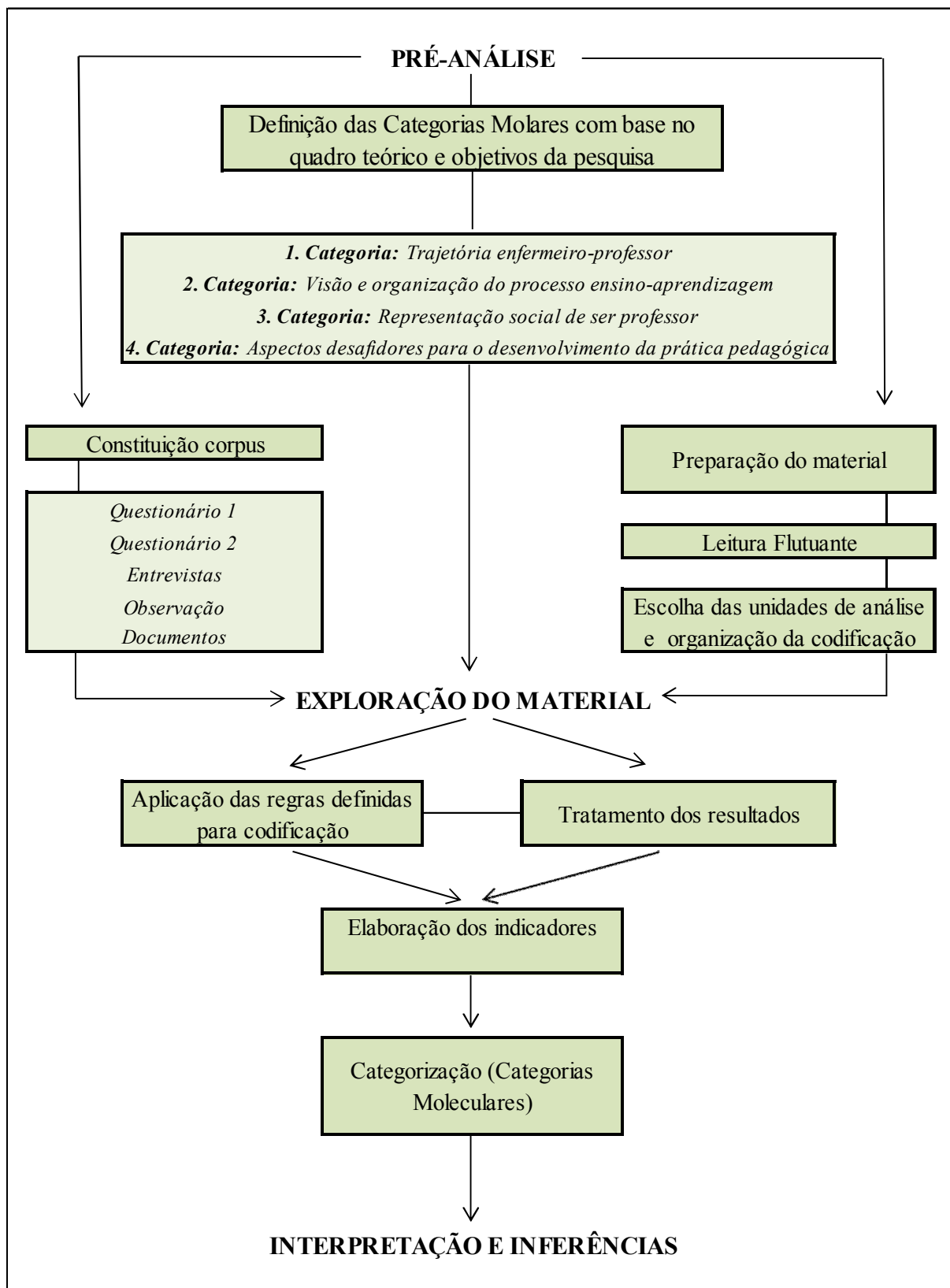
Para análise dos dados obtidos por meio dos diferentes instrumentos, foi utilizada a análise de conteúdo, sob o referencial de Franco (2005). Para a autora, todas as vertentes ligadas à interpretação da mensagem falada ou escrita, como a linguística, a psicologia social que estuda RS e a própria análise de conteúdo, partem do mesmo objeto de estudo – a linguagem. Baseada nesta premissa, Franco (2005, p.20) afirma que a análise de conteúdo é “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”.

Esta modalidade de análise permite inferir conhecimentos que vão além dos textuais presentes na mensagem, pois viabiliza a sua decodificação por meio da construção de unidades de análise, e por fim de categorias, que sustentam as inferências. Além disso, possibilita que o conteúdo seja interpretado por meio de várias teorias, dentre elas a TRS (FRANCO, 2005). De forma semelhante, o estudo de caso admite não só a triangulação de métodos para produção de dados, mas também a triangulação de teorias para interpretação do caso (ANDRÉ, 1984). Desta forma, nesta pesquisa foram adotados variados métodos, técnicas e teorias para acessar e compreender a multidimensionalidade do caso. As etapas para o desenvolvimento da análise de conteúdo realizada são expressas na figura 10.

Embora para realização de uma análise de conteúdo existam alguns pressupostos inerentes ao método, a propósito bastante conhecido pelos pesquisadores que desenvolvem pesquisas qualitativas, cabe esclarecer algumas escolhas e caminhos percorridos durante a análise deste estudo.

A fase de pré-análise visou organizar a análise de conteúdo em dois momentos. O primeiro se deu antes do trabalho de campo e o segundo durante a produção de dados. Neste primeiro momento, optou-se por definir as categorias *a priori*, com base no panorama teórico e nas perguntas e objetivos da pesquisa. A intenção em formular estas categorias mais amplas - nomeadas aqui como categorias molares - antes do trabalho de campo foi alicerçar a produção de dados sobre o quadro teórico estudado, no entanto, sem o intuito de “engessar” a análise. A ideia principal foi a de posteriormente, durante a exploração do material, comparar as categorias definidas *a priori*, que partiram da teoria, com as categorias *a posteriori* - nomeadas aqui como categorias moleculares - que emergiram do fenômeno, do concreto, ou seja, da prática (FRANCO, 2005; GOMES, 2002).

Figura 10 – Etapas para o desenvolvimento da Análise de Conteúdo



Fonte: elaborado pela autora, adaptado de BARDIN, 1977, p.102

Sobre esta escolha, Minayo e colaboradores entendem que:

[...]. Segundo nosso ponto de vista, o pesquisador deveria antes do trabalho de campo definir as categorias a serem investigadas. Após a coleta de dados, ele também deveria formulá-las visando a classificação dos dados encontrados em seu trabalho de campo. Em seguida, ele compararia as categorias gerais, estabelecidas antes, com as específicas, formuladas após o trabalho de campo (GOMES, 2002, p. 70).

Em vista disso, as categorias definidas *a priori*, que funcionaram como eixos direcionadores para a produção e análise dos dados foram:

1. Categoria: *Trajetória enfermeiro-professor*;
2. Categoria: *Visão e organização do processo ensino-aprendizagem*;
3. Categoria: *Representação social de ser professor*;
4. Categoria: *Aspectos desafiadores para o desenvolvimento da prática pedagógica*.

Desta forma, na primeira fase da etapa de pré-análise, foram definidas as categorias molares e o corpus de pesquisa. Já na segunda fase da etapa de pré-análise, que se deu durante a produção de dados, isto é, ao longo da pesquisa de campo, o corpus de pesquisa foi sendo organizado e preparado para análise à medida que os dados foram sendo produzidos.

Para isso, foram desenvolvidas atividades como tabulação dos dados gerados pelos questionários 1 e 2, transcrição das entrevistas e elaboração das notas descritivas das observações. Cabe dizer que estas atividades foram realizadas após cada encontro, logo que possível, para que a pesquisadora pudesse não só registrar de maneira fiel a fala dos participantes e o cenário observado, mas também registrar seus sentimentos e primeiras impressões (SZYMANSKI, 2011).

Assim, durante a realização destas atividades e de “leituras flutuantes” a pesquisadora pôde reviver cada uma das entrevistas, falas, observações e, neste processo, foi invadida por diversas emoções, “palpites” e “suspeitas” – fruto de suas investigações e de sua vivência pessoal como professora. Estas primeiras conjecturas, somadas à teoria, guiaram tanto a produção de dados como a elaboração de indicadores para a codificação a ser desenvolvida na próxima etapa da análise (FRANCO, 2005; SZYMANSKI, 2011).

A organização da codificação se deu primeiramente pela definição de unidades de contexto e de unidades de registro léxicas (palavras iguais e com sentido próximo) e temáticas (asserções em torno de um mesmo tema), de acordo com os instrumentos utilizados para captar as várias dimensões do objeto de estudo.

Desta forma, para Franco, a etapa de pré-análise é:

[...] a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise (FRANCO, 2005, p. 47).

A etapa sucessiva a este plano de análise foi a exploração do material. Nesta fase foi desenvolvida a análise propriamente dita, por meio da aplicação das regras definidas para codificação do corpus e tratamento dos resultados.

A codificação foi realizada primeiramente pela aplicação dos índices, isto é, as unidades de análise estabelecidas previamente. Desta forma, tanto as unidades de contexto como as unidades de registro léxicas e temáticas permitiram o “recorte” do conteúdo em núcleos de sentido, que propiciaram a criação de indicadores para sustentar a categorização e “fazer falar o material selecionado para análise” (FRANCO, 2005, p. 52).

Levando em consideração a regra da homogeneidade, inicialmente o conteúdo expresso pelos participantes foi sistematizado em índices léxicos, pelo agrupamento de palavras repetidas ou sinônimas e, em índices semânticos ou temáticos, representados por pequenas asserções dos participantes a respeito de um assunto. Posteriormente, foram construídos indicadores, que correspondem à frequência com que uma determinada resposta se manifestou. Os índices léxicos e temáticos foram agrupados em quadros ilustrativos para facilitar a construção de indicadores e categorização (Apêndice 7) (FRANCO, 2005).

Para Maria Laura Franco a construção de quadros ilustrativos é de suma importância para realizar uma análise de conteúdo. Em seu livro *Análise de Conteúdo*, a autora dedica um capítulo para explicar como realizar a análise e traz exemplos de etapas seguidas por pesquisadores em educação. Sobre a organização dos dados em quadros ilustrativos exemplifica:

A partir das respostas obtidas, a pesquisadora passou a construir quadros ilustrativos para facilitar os procedimentos de agrupamentos, de classificações, de pré-análise, procedimentos, estes, vistos como indispensáveis e **fundamentais para** auxiliar a posterior criação de categorias e, conseqüentemente, a efetiva possibilidade de inferir, analisar e interpretar os dados a serem submetidos à uma **Análise de Conteúdo** (FRANCO, 2005, p. 68-69, grifo nosso).

Desta forma, os indicadores elaborados a partir das unidades de registro possibilitaram a categorização. Portanto, as categorias moleculares⁵, que emergiram dos dados, foram construídas por meio do agrupamento de núcleos de sentido, ideias e expressões que representam por meio de um enunciado o conteúdo manifesto pelos participantes em torno de um conceito latente. Vale ressaltar que para a construção das categorias moleculares, por sinal mais específicas, foram adotados os critérios de homogeneidade, exaustividade e exclusão mútua, isto é, o conjunto de categorias foi estabelecido por meio de um único princípio de classificação e da inclusão de todas as respostas dos participantes numa determinada categoria (FRANCO, 2005; GOMES, 2002).

E por fim, a articulação realizada entre as categorias molares, definidas *a priori*, com as categorias moleculares que emergiram do fenômeno, possibilitou a interpretação dos dados e a elaboração de inferências por meio de sucessivas reflexões, aprofundamentos e ligações entre o ponto de partida – a teoria, e o ponto de chegada – os dados nascidos da investigação (FRANCO 2005; GOMES, 2002).

Na alínea a seguir são detalhados os procedimentos adotados para organização e análise dos dados produzidos por meio do questionário 1, por demandar um método específico.

3.6.1 Análise dos dados produzidos por meio do questionário 1

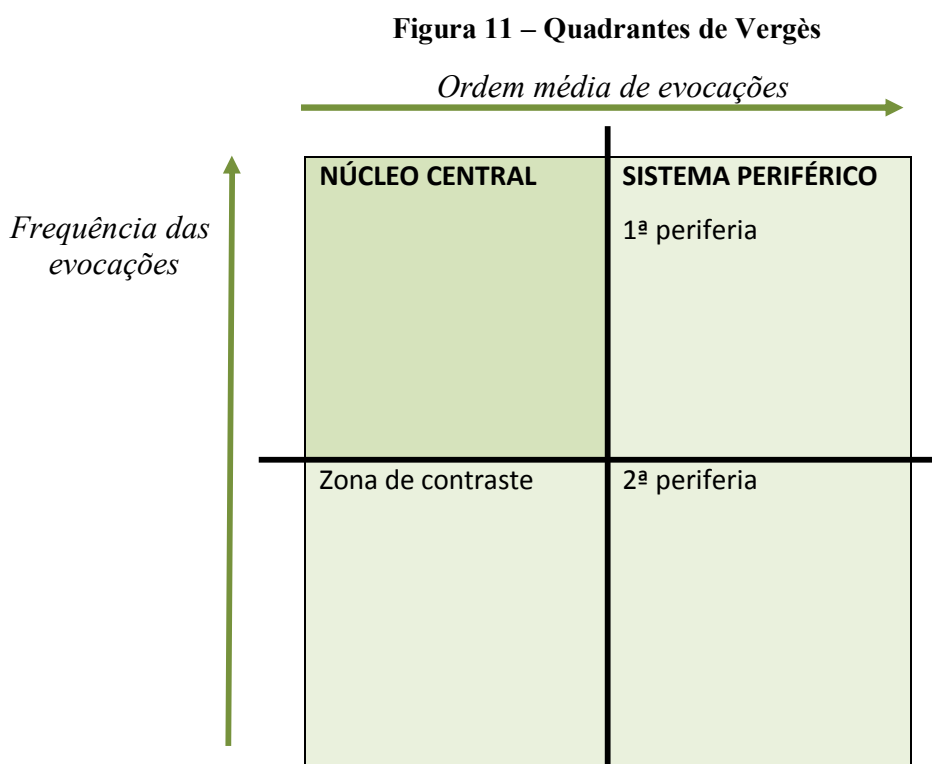
O questionário 1, (Apêndice 3), método associativo utilizado para identificar a RS de “*professor*” para os docentes do ensino técnico de nível médio em enfermagem, no qual os participantes foram convidados a registrar livremente palavras ou frases que lhe viessem à mente sobre o tema *professor*, foi analisado de acordo com o procedimento metodológico proposto por Pierre Vergès e também por meio da análise de conteúdo (FRANCO, 2005; VERGÈS; TYSZKA, 1994).

Partindo da Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric, Pierre Vergès desenvolveu um método para identificar a estrutura de uma RS – *a análise prototípica*. A análise prototípica, também chamada de análise de evocações ou das quatro casas, permite que o pesquisador se aproxime da estrutura de uma RS, ou seja, do núcleo central e do sistema periférico. Este método classifica as evocações (palavras e frases evocadas), em quatro quadrantes ou quatro casas, de acordo com a frequência (nº de vezes que as palavras ou frases

5. Os enunciados que representam as categorias moleculares aparecerão na discussão de forma destacada, redigidas em itálico.

são evocadas) e a ordem de evocação, isto é, a ordem em que são registradas pelos participantes, como por exemplo, palavras ou frases que são registradas em primeiro, segundo, terceiro lugar, etc. Portanto, a análise prototípica baseia-se no cálculo de frequências e ordem de evocações. (ABRIC, 2001; VERGÈS; TYSZKA, 1994; WACHELKE; WOLTER, 2011). A forma de retratar a análise proposta por Vergès é apresentada na figura 11.

As palavras que aparecem com maior frequência e menor ordem de evocação, isto é, as palavras que vêm mais prontamente à memória dos respondentes, são consideradas mais prototípicas e por isso, constituem o núcleo central da representação e as demais os elementos periféricos (ABRIC, 2001; VERGÈS; TYSZKA, 1994; WACHELKE; WOLTER, 2011).



Fonte: elaborado pela autora, adaptado de CORREIA, 2013, p. 62

De acordo com a figura 11, é possível notar que o quadrante de Vergès nada mais é do que um sistema cartesiano ortogonal, construído a partir da intersecção da média da frequência do total de evocações e a média da ordem média de evocações (OME), gerando então quatro quadrantes que indicam a possível centralidade dos elementos que constituem a representação. Todavia, cabe ressaltar que a análise prototípica não é um retrato fiel da estrutura da RS, ela fornece hipóteses de centralidade mediante a saliência dos dados evocados (SÁ, 2002; WACHELKE; WOLTER, 2011).

Desta forma, os elementos com maior saliência, isto é, evocados mais vezes e mais rapidamente pelos participantes indicam o possível núcleo central e os demais elementos compõem muito provavelmente o sistema periférico, representado nos três quadrantes restantes, indicados como primeira periferia, segunda periferia e zona de contraste, conforme apresentado na figura 11 (ABRIC, 2001; SÁ, 2002; WACHELKE; WOLTER, 2011).

Em vista disso, o quadrante superior esquerdo representa o núcleo central, que gera e dá sentido à representação. Neste quadrante estão presentes as palavras que surgem mais vezes no grupo social e que são mais facilmente lembradas e, por esta razão, possivelmente constituem o núcleo central da RS. Portanto, neste quadrante estão as palavras com maior frequência e menor ordem de evocação. Vale lembrar que quanto menor a ordem de evocação, maior a importância da palavra, pois são as que surgem mais rapidamente à lembrança dos participantes (WACHELKE; WOLTER, 2011).

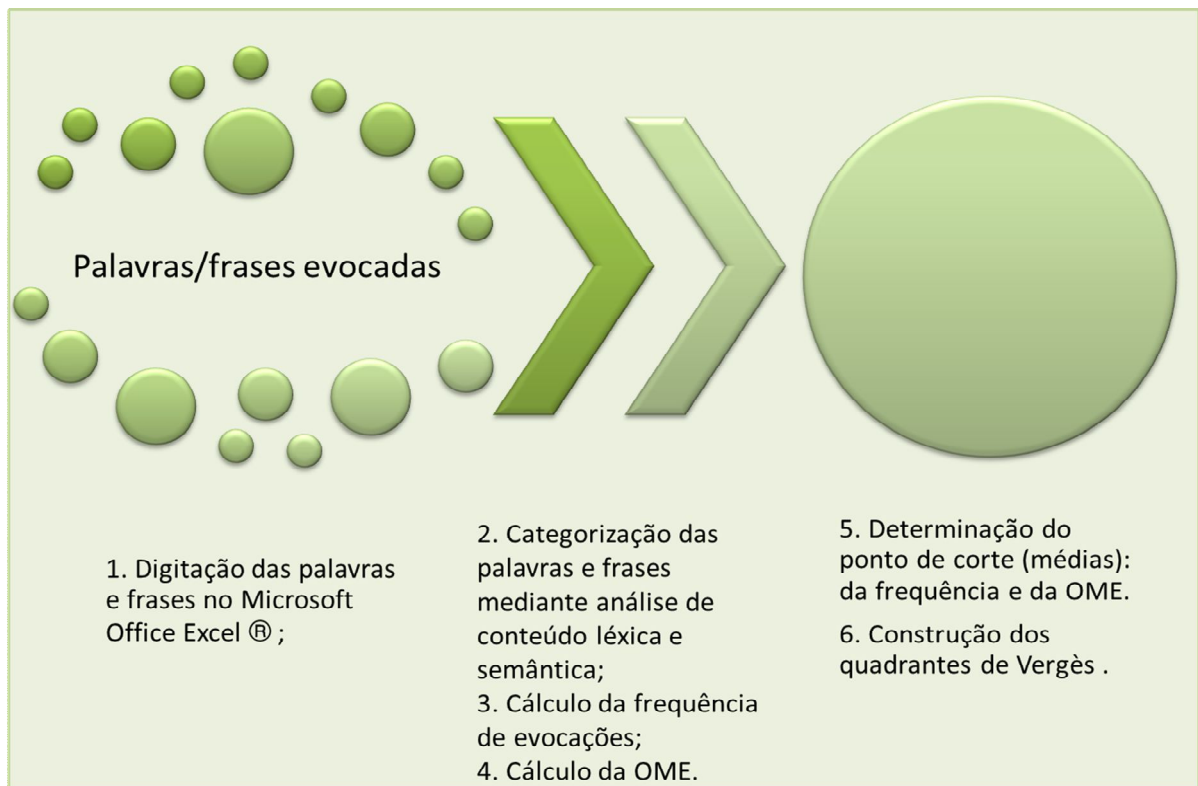
Já na primeira periferia, representada pelo quadrante superior direito, estão as palavras com maior frequência e maior ordem de evocação. Desta forma, são palavras bastante presentes no grupo social, embora não sejam evocadas prontamente e, por isso, apesar da saliência, compõem o sistema periférico da RS. Entretanto, estes elementos não são menos importantes do que os centrais, eles constituem o principal conteúdo da representação, pois orientam comportamentos e práticas (ABRIC, 2001; WACHELKE; WOLTER, 2011).

Já no quadrante inferior direito estão os elementos de menor saliência, pois constituem as palavras que aparecem menos vezes e que são registradas por último, ou seja, são palavras com baixa frequência e maior ordem de evocação. Por isso, este é o quadrante que apresenta elementos mais pessoais da representação e por isso são considerados mais flexíveis à mudança (WACHELKE; WOLTER, 2011).

Por fim, no quadrante inferior esquerdo, chamado de zona de contraste, estão as palavras com baixa frequência, porém com menor ordem de evocação. Neste caso, são palavras que aparecem pouco no grupo, entretanto com bastante saliência, pois alguns membros do grupo as registram em primeiro lugar. Por este motivo, este quadrante é chamado de zona de contraste, pois pode indicar um subgrupo com concepções diferentes da maioria e que, por conseguinte contrastam o núcleo central (WACHELKE; WOLTER, 2011).

Desta forma, para classificar as palavras e frases obtidas no questionário 1, dentro dos quadrantes de Vergès, e assim aproximar-se da possível estrutura da RS de “*professor*” para os docentes do ensino técnico de nível médio em enfermagem foram seguidas algumas etapas necessárias ao método, apresentadas na figura 12 (VERGÈS; TYSZKA, 1994; WACHELKE; WOLTER, 2011).

Figura 12 – Etapas para a construção dos quadrantes de Vergès



Fonte: elaborado pela autora.

Na primeira etapa foram digitadas no Microsoft Office Excel 2010 ® todas as palavras e frases que os participantes registraram. Embora exista um software específico para lançamento e categorização das evocações, por sinal utilizado por grupos de pesquisa referência em estudos da TRS, situados nos estados do Rio de Janeiro, Distrito Federal e Pernambuco, neste estudo, a classificação das evocações foi realizada manualmente, por abranger um número menor de participantes e conseqüentemente envolver um corpus menor de análise.

Na segunda etapa, a propósito a mais desafiadora e trabalhosa de ser realizada, procedeu-se a análise de conteúdo, por meio da categorização das unidades de análise léxica e semântica. Desta forma, foram agrupadas em categorias tanto as palavras que se repetiam, como seus sinônimos (critério léxico de categorização), e também as palavras e frases que apresentavam o mesmo conteúdo temático (critério semântico de categorização). Desta forma, as categorias foram definidas *a posteriori*, à medida que foram sendo agrupadas as unidades de análise, à luz dos teóricos estudados no capítulo 2. Contudo, cabe relatar que as palavras ou

frases evocadas uma única vez, sem correspondência dentro das categorias de análise, foram descartadas (FRANCO, 2005; WACHELKE; WOLTER, 2011).

Para o cálculo da frequência de evocações, foram somados os números de palavras e frases presentes em cada categoria. Já as ordens médias de evocação (OME) foram obtidas por meio do cálculo da média ponderada, para quantificar o número de vezes em que a categoria foi evocada em primeiro, segundo, terceiro lugar e assim por diante (CORREIA, 2013; WACHELKE, WOLTER, 2011). Portanto, para realizar o cálculo da OME de cada categoria foi utilizada a seguinte fórmula:

$$\text{OME} = \frac{(f1 \cdot 1) + (f2 \cdot 2) + (f3 \cdot 3) + (f4 \cdot 4) + (f5 \cdot 5) \dots}{\sum f}$$

Onde $f1$ representa o número de vezes que a categoria foi registrada em primeiro lugar, $f2$ o número de vezes que a categoria foi evocada em segundo lugar e assim sucessivamente. Já o denominador $\sum f$ representa o somatório do número de vezes em que a categoria foi citada ($f1 + f2 + f3 + f4 + f5$), isto é, a frequência absoluta da categoria (CORREIA, 2013).

Após a identificação da frequência e OME das categorias, foi possível organizá-las nos quadrantes de Vergès. Entretanto, para isso foi necessário antes estabelecer o ponto de corte, ou seja, as médias das frequências e das OME para então determinar as zonas de alta e baixa frequência delimitadas pelos dois eixos ortogonais (WACHELKE; WOLTER, 2011).

Para o cálculo do ponto de corte da frequência, ou seja, da frequência média de evocações, foi dividido o número total de evocações pelo número de categorias e, para determinar o ponto de corte das OME, isto é, a média da OME, foi dividido o número total de OME de cada categoria pelo número de categorias (CORREIA, 2013; WACHELKE; WOLTER, 2011).

Desta forma, foi possível por meio da análise prototípica e de conteúdo, construir os quadrantes de Vergès e vislumbrar a possível estrutura da RS de “*professor*” para os docentes do ensino técnico de nível médio em enfermagem.



CAPÍTULO 4

DA PESQUISA REALIZADA: ANÁLISE DOS RESULTADOS E
DISCUSSÃO

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Paulo Freire

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa de forma sistematizada e conectada com o quadro teórico adotado, para então respondermos os objetivos da pesquisa e as perguntas que a suscitaram.

Para isso, os dados produzidos por meio dos instrumentos e estratégias utilizados para apreendermos a multidimensionalidade do caso, serão apresentados e discutidos adiante em cinco subseções.

Na primeira delas caracterizamos os participantes da pesquisa, para tornar conhecido o contexto de produção do discurso e os contornos que delineiam o caso. As quatro seções subsequentes visam conduzir o leitor ao “*ser e ao fazer pedagógico do professor do ensino técnico de nível médio em enfermagem*” e assim, aproximá-lo do objeto e da realidade estudada.

Estas quatro subseções são intituladas com o nome das categorias definidas *a priori*, apresentadas no capítulo anterior:

- ◆ ***Categoria: Trajetória enfermeiro-professor;***
- ◆ ***Categoria: Visão e organização do processo ensino-aprendizagem;***
- ◆ ***Categoria: Representação social de ser professor;***
- ◆ ***Categoria: Aspectos desafiadores para o desenvolvimento da prática pedagógica.***

Nelas, procuramos articular as categorias moleculares, oriundas da pesquisa, com os referenciais teóricos, por meio de idas e vindas ao concreto e ao abstrato; ao particular e ao geral; à prática e à teoria (GOMES, 2002).

4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 20 enfermeiros professores - objeto e caso deste estudo - e 13 informantes-chave, dentre eles 09 alunos e 04 gestores.

As variáveis adotadas para caracterizar os professores foram: sexo, idade, escolaridade, formação pedagógica, tempo de atuação na docência e desenvolvimento de outra atividade remunerada além da docência. Já para caracterizar os informantes-chave, foram adotadas somente as variáveis sexo, idade e escolaridade. Estas variáveis são expressas por meio de tabelas (tabelas 1, 2 e 3) de distribuição de frequência absoluta (*f*) para facilitar a análise qualitativa.

Tabela 1. Caracterização dos professores (n=20) por sexo, idade, escolaridade, formação pedagógica, tempo de atuação na docência e desenvolvimento de outra atividade remunerada além da docência. São Paulo - SP, dez. 2016.

Variáveis	f
Sexo	
Masculino	4
Feminino	16
Idade (anos)	
21 – 29	1
30 – 39	6
40 – 49	7
≥ 50	6
Escolaridade	
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	18
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Mestrado)	2
Possui Formação Pedagógica	
Sim	18
Não	2
Tempo de atuação na docência (anos)	
< 1	2
1 – 3	4
4 – 6	6
7 – 15	7
16 – 25	1
Desenvolve outra atividade remunerada além da docência	
Sim	14
Não	6

Fonte: elaborada pela autora

Duas grandes pesquisas publicadas recentemente sobre o perfil da enfermagem e dos professores no Brasil nos ajudaram a olhar para os dados da tabela 1: a pesquisa *Perfil da Enfermagem no Brasil* desenvolvida pela FIOCRUZ, por iniciativa do COFEN, sob a coordenação da pesquisadora Maria Helena Machado e a pesquisa *Professores da Educação Básica no Brasil*, desenvolvida pelo pesquisador Milko Matijascic do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Estes amplos estudos traçaram o perfil e a situação da enfermagem e dos professores da educação básica no país, considerando aspectos socioeconômicos, bem como os relacionados à formação, desenvolvimento profissional, mercado e condições de trabalho (COFEN, 2017; MACHADO et al., 2016a, 2016b, 2016c, 2016d; MATIJASCIC, 2017).

Ao analisarmos a tabela 1, notamos a prevalência do sexo feminino. Dos 20 professores que compuseram o caso, 16 são mulheres. Considerando o panorama histórico discutido nos capítulos um e dois desta dissertação e as pesquisas acima mencionadas, podemos dizer que tanto a enfermagem como a docência são profissões eminentemente femininas. Embora na enfermagem os homens estejam incorporando cada vez mais a categoria, as mulheres ainda representam 85.1% dos profissionais. Na educação não é diferente, 83.1% dos professores da educação básica são mulheres (MACHADO et al., 2016a; MATIJASCIC, 2017).

Quanto à variável idade, a maior parte dos docentes possui mais de 40 anos. Dentre estes, 07 compõem a faixa etária entre 40 e 49 anos e 06 possuem 50 anos ou mais. Somente 01 professor pertence à faixa etária mais jovem, entre 20 e 29 anos e 06 professores têm entre 30 e 39 anos.

Tendo como ponto de partida esta variável, podemos dizer que estes professores estão vivenciando fases específicas da vida profissional, inerentes à construção sociológica das profissões, que se processa com a idade, maturidade e experiência do profissional. Estas fases específicas da trajetória profissional são quatro, denominadas: “início da vida profissional” (até 25 anos de idade), na qual encontramos os recém-formados; “formação profissional” (entre 26 e 35 anos de idade), etapa marcada pela busca por qualificação e colocação profissional; “maturidade profissional” (entre 36 e 50 anos de idade), representada por profissionais qualificados, com pleno domínio da profissão e por último, a “desaceleração profissional” (entre 51 e 60 anos de idade), fase de desinvestimento e preparo para a aposentadoria (MACHADO et al., 2016a).

Desta forma, o núcleo de professores com maior saliência dentro do caso estudado, reside na fase de maturidade e de desaceleração profissional. Esse dado contrasta com o perfil geral dos profissionais da enfermagem, já que nas últimas décadas tem ocorrido um rejuvenescimento da categoria. Hoje em dia, 61.7% dos trabalhadores, auxiliares, técnicos de enfermagem e enfermeiros têm até 40 anos e, 63.7% dos enfermeiros estão formados há 10 anos ou menos (MACHADO et al., 2016a, 2016b).

Este processo inverso que se verifica no caso estudado - a presença de professores com mais de 40 anos - talvez possa ser explicado por questões profissionais, pessoais e monetárias. Como discutimos anteriormente, o exercício da docência exige o domínio das dimensões humanas, político-sociais e técnicas do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, a dimensão técnica, muito provavelmente é mais evidente e desenvolvida nos enfermeiros que estão na fase de maturidade profissional, por já terem neste momento da vida pleno domínio

da profissão, o que lhes daria maior segurança e condições para exercer a profissão de professor. Além disso, é na fase de maturidade profissional que o sujeito afirma a sua identidade profissional e vislumbra melhores oportunidades ou novos papéis, desta forma, talvez seja nesse momento que o enfermeiro se identifique com as atividades de educação em saúde e formação continuada, tão presentes na enfermagem, e decida investir na carreira docente (MACHADO et al., 2016a).

Por outro lado, não podemos desconsiderar que a docência também pode “funcionar” como um meio para obter uma renda extra, tanto aos enfermeiros que estão na faixa dos 40 anos, para manterem o custo de vida, a criação dos filhos, entre outras demandas, como para os que já estão aposentados ou rumo à aposentadoria. Considerando estes últimos profissionais, com 50 anos ou mais, que a propósito representam uma parcela significativa do caso, podemos pensar que a docência para estes pode servir como um “complemento” da aposentadoria ou até mesmo como um “plano B” para os que estão em vias de se aposentar, já que podem não vislumbrar na assistência de enfermagem, que por vezes envolve uma rotina extenuante, a continuidade de suas atividades laborais. Como diz Machado et al. (2016c, p. 53) “são poucos, os profissionais que permanecem no mercado até aos 70 anos como ocorre na categoria médica - pode-se dizer que as árduas condições de trabalho contribuem para antecipar o abandono das atividades”.

Quanto à variável escolaridade, todos os professores possuem pós-graduação, 18 informam que esta formação se deu por meio de cursos *lato sensu*, sobretudo especializações em áreas assistenciais específicas da enfermagem e 02 professores informam possuir o título de mestre. Na enfermagem, de uma maneira geral observa-se um processo significativo e progressivo de qualificação profissional: 80% dos enfermeiros no país cursaram ou estão cursando uma pós-graduação. Isso pode ser explicado pela ampliação das vagas e do acesso ao ensino superior nas últimas décadas (MACHADO et al., 2016b).

Por outro lado, enquanto há uma “superqualificação” dos integrantes do caso, na esfera da educação básica a qualificação dos professores no país ainda representa um desafio. Somente nas escolas federais é que 100% dos professores possuem ensino superior e grande parte pós-graduação. Já nas instâncias estaduais e municipais, sobretudo em áreas urbanas não metropolitanas e em zonas rurais, ainda há um contingente de professores sem esta formação. Porém, o dado é mais preocupante nas escolas privadas, localizadas em áreas urbanas do país, nas quais mais de 25% de professores não contam com o ensino superior. Este cenário justifica uma das metas traçadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a meta 16, que discorre sobre formação de professores e tem como objetivo que até 2024 todos os

docentes da educação básica possuam ensino superior e ao menos metade deles pós-graduação (MATIJASCIC, 2017).

Ainda sobre a formação dos professores participantes da pesquisa, 18 informam possuir também uma formação pedagógica, obtida principalmente por meio de licenciaturas e cursos de especialização em docência. Detalhando um pouco mais este dado, vale comentar que dois destes professores também possuem graduação em Pedagogia. Entretanto, 02 docentes informam não possuir formação pedagógica, contudo, entre eles está um mestre. Muito provavelmente, na concepção deste docente, a pós-graduação *stricto sensu* apesar de habilitá-lo para o exercício da docência não o capacitou para tal.

Sobre o fato dos professores em geral possuírem formação pedagógica, cabe esclarecer que há uma exigência legal desta para o exercício da docência na educação profissional técnica de nível médio, definida tanto pela Resolução CNE/CEB n.6, que define as diretrizes curriculares nacionais para esta modalidade de ensino e a própria Portaria COREN-SP/DIR/26/2007 que disciplina a obrigatoriedade do enfermeiro comprovar sua capacitação pedagógica para atuar na formação profissional, por meio de licenciatura, pós-graduação *lato sensu* ou mestrado e doutorado. Todavia, abre exceção para lecionarem os enfermeiros que ao menos comprovarem a matrícula em curso de especialização voltado para atuação docente. Isso pode explicar o fato de um dos professores mencionar ainda não possuir esta formação (BRASIL, 2012a; COREN, 2007).

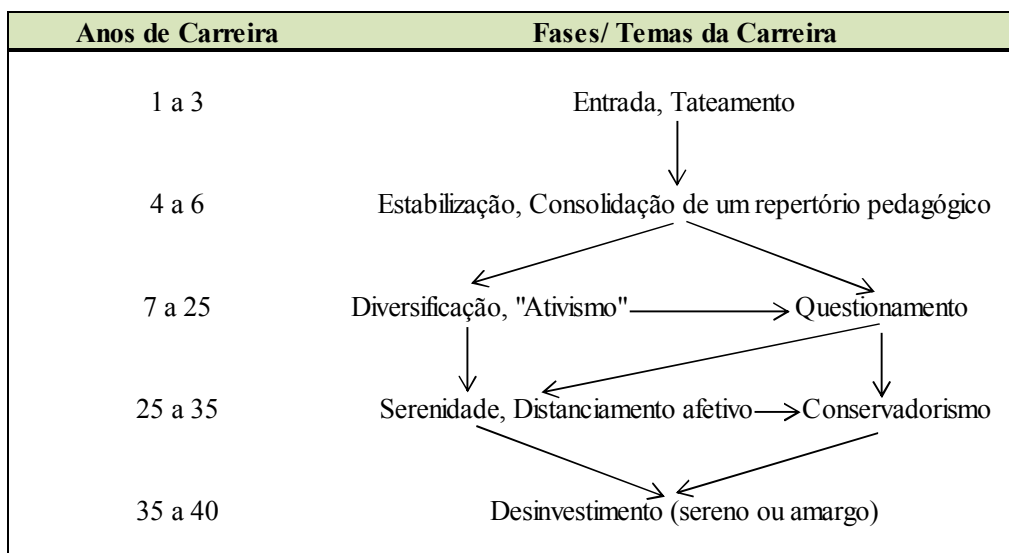
Tendo em vista os dados até aqui apresentados, podemos constatar que os professores do caso são em geral mulheres, com 40 anos ou mais e que possuem pós-graduação, sobretudo *lato sensu*, além de formação pedagógica para o exercício da docência. Ainda assim, cabe discorrer a seguir sobre dois outros pontos que merecem atenção: o tempo de atuação na docência e o desenvolvimento de outra atividade remunerada além da docência.

Olhar para o tempo de atuação na docência nos ajudou a compreender com maior profundidade o momento vivido pelos professores participantes da pesquisa, já que a idade cronológica pode não representar a experiência e o momento de ingresso na carreira docente. Pouco acima, discorremos sobre “as fases da vida profissional” dos profissionais em geral, de acordo com a idade cronológica, no entanto Michaël Huberman desenvolveu diversos estudos específicos sobre os ciclos de vida profissional dos professores, sob a perspectiva da carreira pedagógica, que vêm ampliar a análise (HUBERMAN, 2007).

Para Huberman (2007, p. 47) os ciclos de vida profissional dos professores podem ser representados na figura abaixo. No entanto, este quadro esquemático não representa um

sistema fechado e linear pelo qual percorre o professor, mas sim tendências gerais que atravessam a trajetória profissional dos professores.

Figura 13 – Ciclos de vida profissional dos professores



Fonte: HUBERMAN, 2007, p.47

Os primeiros três anos representam a entrada na carreira, é a fase da descoberta, do entusiasmo, mas também é a fase da sobrevivência, do “choque de realidade” entre o ideal e o real cotidiano das salas de aula e do contexto das escolas. Por isso, alguns docentes ao relembrem esta etapa da carreira podem considerá-la como os melhores anos, já outros os piores anos da vida profissional. O ciclo seguinte, equivalente aos quatro a seis anos da carreira em média, é chamado de estabilização. É nesse momento que os professores se comprometem definitivamente com a carreira docente. É um período marcado pela subjetividade, pois envolve processos decisórios e renúncias, que contribuem para a formação da identidade docente. É nesta fase que o sujeito “se torna” professor, que se reconhece e é reconhecido pelos outros como professor. Esta etapa também é acompanhada por um crescente repertório pedagógico e conseqüentemente maior segurança (HUBERMAN, 2007).

Contudo, vale abrir um parêntese aqui e comentar que estes podem não se configurar como ciclos precisamente lineares e majorantes. Há pessoas que podem se demorar mais numa fase do que em outras e ainda há aquelas que nunca chegarão à fase seguinte, como a de estabilização, por exemplo. (HUBERMAN, 2007).

Os ciclos presentes no período dos sete aos vinte e cinco anos da carreira docente são denominados de diversificação e questionamento ou “pôr-se em questão”. O primeiro recebe

este nome, pois é o período no qual o professor se sente mais a vontade, mais seguro e começa a diversificar a forma de trabalhar, de conduzir as aulas, as avaliações e até mesmo o “programa”. Neste momento, observa-se também uma menor rigidez pedagógica e menor autoritarismo do professor nas suas relações com os alunos. Ao contrário do que se nota nas fases de entrada na carreira e estabilização, nas quais o professor tende a ser menos flexível, para “garantir o sucesso das aulas”. É nesta fase também que alguns professores se tornam mais entusiasmados e de alguma forma “ativistas”, militantes da “causa docente”. Além disso, buscam novos desafios, reconhecimento e ascender profissionalmente. Já o ciclo chamado de questionamento ou “pôr-se em questão”, pode ocorrer de forma subsequente ao de diversificação, e dá lugar a uma fase de intensos questionamentos e até uma espécie de crise, em virtude da rotina, da monotonia, dos avanços e dos recuos percorridos e até mesmo do desencanto. Normalmente este processo se dá no meio da carreira, algo entre os 35 a 50 anos de idade, ou entre os 15 e 25 anos de atuação docente. Contudo, vale ressaltar que nem todos os professores vivenciam os mesmos ciclos e nem mesmo de forma semelhante, já que as condições de trabalho e as experiências pessoais não são iguais (HUBERMAN, 2007).

Os ciclos seguintes se configuram por serenidade, conservadorismo e por fim desinvestimento. Os professores que chegam à fase de serenidade, normalmente se referem de forma saudosista aos anos de diversificação e ativismo, por outro lado, se sentem mais serenos e plenos por atingirem um estado de autoaceitação e de reconciliação entre o ideal e o real. Neste período também pode ocorrer certo distanciamento afetivo dos alunos, em razão da idade do professor e a cultura dos jovens estudantes, isto é, do “conflito de gerações” (HUBERMAN, 2007).

Após este ciclo, alguns professores podem evoluir naturalmente para a fase de desinvestimento, que neste caso ocorrerá de forma serena e harmoniosa. Já outros professores, antes de chegar a este último ciclo, de desinvestimento, podem vivenciar uma etapa de conservadorismo acompanhada de lamentações. Já neste cenário, o final da carreira se dará de forma problemática e sofrida, ao que Huberman (2007, p. 48) denomina “desinvestimento amargo”.

Conhecidos os ciclos de vida profissional dos professores, podemos retornar à tabela 1 e identificar que o tempo de atuação dos professores que integram o caso é em geral de no mínimo quatro anos. Dentre os 20 professores, 02 informam atuar na docência há menos de um ano, 04 relatam experiência de 1 a 3 anos, 06 professores trabalham na área de 4 a 6 anos, 07 informam lecionar entre 7 e 15 anos e 1 professor tem entre 16 e 25 anos de carreira docente.

Em vista disso, podemos relacionar que seis professores estariam na fase da “entrada na carreira” vivenciando as descobertas, “tateando” a profissão, conhecendo a realidade. Outros seis professores residiriam na fase da estabilização, marcada pelo compromisso com a docência e maior repertório e rigidez pedagógica. Já os outros oito professores podem estar vivenciando a fase de diversificação ou de “pôr-se em questão”, neste sentido podemos encontrar manifestações divergentes nesse grupo, como de entusiasmo e de desencanto. Estes ciclos poderão ser identificados com maior nitidez nas falas dos professores e nas observações realizadas.

Outro dado que decidimos investigar, a propósito de extrema relevância para a compreensão do caso, foi verificar se os professores têm a docência como ocupação principal ou se desenvolvem outra atividade remunerada além da docência. Dos 20 professores, 06 informam dedicar-se exclusivamente à docência, enquanto 14 desenvolvem outras atividades remuneradas.

A análise desse último dado - a dupla atividade - requer uma reflexão sobre a situação de trabalho da equipe de enfermagem e dos professores da educação básica no contexto brasileiro. De maneira geral, uma situação de fragilidade que acompanha o “ser mulher”: baixos salários, longas jornadas de trabalho e até mesmo a presença de subempregos (MACHADO et al., 2016c, MATIJASCIC, 2017). Estas questões serão esmiuçadas mais adiante na subseção intitulada “*aspectos desafiadores para o desenvolvimento da prática pedagógica*”.

A caracterização dos informantes-chave, alunos e gestores, que contribuíram para a compreensão das múltiplas dimensões do caso, é expressa nas tabelas 2 e 3.

Tabela 2. Caracterização dos alunos (n= 9) por sexo e idade. São Paulo - SP, fev. 2017.

Variáveis	f
Sexo	
Masculino	1
Feminino	8
Idade (anos)	
18 – 29	4
30 – 39	3
40 – 49	2

Fonte: elaborado pela autora

Os alunos participantes da pesquisa são essencialmente mulheres, entre 18 e 39 anos.

Tabela 3. Caracterização dos gestores (n= 4) por sexo, formação profissional e escolaridade. São Paulo - SP, abr. 2017.

Variáveis	f
Sexo	
Feminino	4
Formação Profissional	
Enfermagem	2
Pedagogia	1
Psicologia	1
Escolaridade	
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	1
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Mestrado)	2
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Doutorado)	1

Fonte: elaborado pela autora

Os gestores participantes do estudo são também mulheres, das quais duas são enfermeiras. Ademais, três possuem pós-graduação *stricto sensu*.

É interessante notar que no grupo de informantes-chave também há predomínio feminino, correspondendo à tendência presente nas duas profissões.

4.2 Trajetória enfermeiro-professor

Para conhecer a trajetória profissional do professor de enfermagem de nível médio para tornar-se professor, submetemos à análise de conteúdo o discurso dos professores, a partir do convite e questão: *Conte-me um pouco sobre a sua história na enfermagem e na educação. Como se deu o processo para tornar-se professor?*

Identificamos quatro temas principais que motivaram os professores a seguirem o caminho da docência. O primeiro deles diz respeito ao *Desejo de Ser Professor* antes mesmo de tornar-se enfermeiro. Os entrevistados P1, P2, P5, P12 revelaram motivações intrínsecas, relacionadas às memórias de infância, ao gosto pela educação e uma “capacidade inata” para ensinar, como podemos perceber nas falas:

Bom, professora eu sou desde os meus 10 anos. Saí da quarta série dando aula de reforço para quem estava na primeira e na segunda! Eu sempre tive dois sonhos: trabalhar na área da saúde e ser professora. Eu fazia faculdade [enfermagem] falando: Eu vou ser professora! Eu vou dar aula! Tanto que a minha primeira pós foi Docência em Nível Técnico e Superior. (P1)

Eu acho que vem muito antes de ser enfermeiro. Eu sempre fui procurado pela vizinhança na infância para tirar dúvidas de quem tinha dificuldade. (P5)

A princípio eu queria ser professor logo de cara, mas as condições para fazer uma faculdade na época não me permitiram. [...] Então eu fiz o curso técnico [de enfermagem]. Depois, já trabalhando [como técnico] eu entrei na faculdade [enfermagem], fiz pós-graduação em UTI, mas àquela vontade que eu tinha em ser professor... (P2)

Na verdade, eu me formei primeiramente professora [graduação pedagogia] e depois enfermeira. [...] Eu sempre tive vontade de dar aula! Eu acho que eu tenho um perfil para isso! (P12)

Maurice Tardif (2002, p.75) faz alusão a duas pesquisas que desenvolveu em parceria com o pesquisador Claude Lessard, nos anos de 1996 e 2000, nas quais “vários professores falaram da origem infantil de sua paixão e de sua opção pelo ofício de professor”. Essa origem infantil pôde também ser percebida pela professora Isabel Lelis em suas pesquisas com professores cariocas (LELIS, 2008).

O próprio Freire (2007) ao rememorar sua infância e seu processo formativo para tornar-se professor comenta:

Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de “sonhos” em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor. “Brinquei” tanto de professor na adolescência [...]. **Eu tinha, na verdade, desde menino, um certo gosto docente**, que jamais se desfez em mim. Um gosto de ensinar e de aprender que me empurrava à prática de ensinar que, por sua vez, veio dando forma e sentido àquele gosto [...]. (FREIRE, 2007, p.81, grifo nosso).

Esse “gosto docente” a que Freire se refere também pôde ser notado na fala dos professores quando disseram: “eu sempre tive vontade de dar aula”, “a princípio eu queria ser professor logo de cara”, “eu sempre tive dois sonhos: trabalhar na área da saúde e ser professora”. Nesse sentido, parece que esse interesse pela docência não só acompanhou estes professores no decorrer de suas vidas, mas também os impeliu a seguirem o caminho da educação.

Por outro lado, quando trazem a ideia de que a docência é uma capacidade inata, como a participante que declara ser professora desde os seus 10 anos, reforçam a concepção de que o professor é vocacionado para o exercício da profissão e suprimem o fato de que o saber docente é temporal, ou seja, é construído pela socialização que o modela ao longo dos anos, por isso, Freire afirma acima “Não nasci professor ou marcado para sê-lo [...]”. (FREIRE 2007, p.81; NÓVOA, 2007; TARDIF, 2000, 2002).

Tardif ao analisar esta questão afirma que:

Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização (TARDIF, 2002, p.78).

Logo, nessa perspectiva, o professor não “nasce pronto”, mas vai formando-se pouco a pouco, por meio das experiências vividas na infância, na escola, no trabalho, na convivência com a família, amigos e grupos sociais (CUNHA, M., 1989; FREIRE, 2007; TARDIF 2000, 2002).

Vejamos como as duas temáticas seguintes - *A Influência de Professores e o Compromisso Social* – reforçam esta aceção.

Além do *Desejo de Ser Professor*, *A Influência de Professores* também emergiu no discurso dos professores como uma das razões para escolherem a carreira docente. Os professores P3, P4, P6, P9 comentaram que foi durante o cotidiano da vida escolar que se identificaram com as atividades de ensino. Alguns lembraram saudosamente de queridos professores que os inspiraram:

Durante o meu ensino técnico tinha um professor muito jovem, ele tinha 26 anos e era enfermeiro. Era uma pessoa muito envolvente, engraçada e tinha uma dinâmica muito boa dentro da sala. Eu me espelhava muito no comportamento dele. Achava que ele era uma pessoa madura e ao mesmo tempo brincalhona e isso me fascinava [...]. Mas eu descobri a minha paixão num estágio, no último semestre da faculdade. No dia da avaliação final ela [professora] sugeriu que eu seguisse esta área [docência]! (P9)

Além desta motivação, três dos entrevistados, P10, P11, P13 levantaram o tema *Compromisso Social* com a enfermagem e a assistência à saúde da população como principal estímulo para ingressarem na educação. Manifestaram preocupação com as limitações dos técnicos de enfermagem com quem trabalharam e enxergaram na formação inicial a solução para transformar esta problemática:

Eu sempre tive o desejo de ensinar! Não só porque como enfermeiro você sempre está ensinando, mas eu sempre vi ao longo do caminho àqueles técnicos, àqueles enfermeiros que ficavam muito a quem do que eu julgo ser o ideal. (P13)

[...] Trabalhei na área hospitalar, mas meu interesse era a educação, porque eu via necessidade de uma qualidade melhor de ensino. Quando

você está dentro de um ambiente hospitalar você vê um déficit de aprendizagem muito grande! (P10)

[...] foi quando eu decidi! Falei: “O que está chegando de técnico e auxiliar de enfermagem com déficit para cuidar dos meus pacientes aqui na UTI, está difícil! E se eu tenho que consertar este déficit, se eu tenho que fazer a minha parte na sociedade, devolver o que a Enfermagem me deu, será na docência!”. (P11)

Desse modo, podemos perceber que as experiências vividas por estes professores tanto na infância, como na escola e durante a vida profissional, foram conduzindo-os para a docência e teceram o pano de fundo para a formação de uma identidade profissional. É neste sentido que Freire (2007, p.81) afirma que “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tornamos parte”.

É interessante perceber como estas categorias moleculares que emergiram da pesquisa – *O Desejo de Ser Professor, A Influência de Professores e o Compromisso Social* – também refletem um pouco da nossa própria história, da nossa caminhada para nos tornarmos professores e por isso, nos identificamos com elas.

Contudo, para a grande parte dos professores a “entrada” na carreira docente não se deu por meio deste processo de socialização, mas por uma *necessidade*. Os professores P7, P8, P14, P15, P16, P17, P18 expressaram que a docência surgiu por acaso, em decorrência de algum trabalho para o qual foram designados ou mesmo por necessidade monetária:

Olha, foi uma necessidade! Quando eu fui mandada embora eu me vi sem conseguir emprego. [...] Aí surgiu uma oportunidade de dar aula numa escola [...]. (P15)

Foi como num susto! Não foi uma coisa que eu fui buscar, não! Eu já fui direcionada e aí tudo surgiu, tudo aconteceu! (P8)

Eu estudei para ser enfermeira, só que quando eu fui para o hospital eu não gostei. [...] E acho que foi assim, tipo uma saída, um plano B [docência] para uma coisa que deu errado [enfermagem]. [...] E gozado que quando eu fiz didática na faculdade [...] Eu não me via nisso! Então literalmente eu caí de paraquedas! (P14)

[...] Foi assim que veio a Educação. Não veio como uma coisa “Ah! Eu quero ser professora!” Foi uma coisa que veio empurrada [...]. (P16)

Todavia, ainda que estes professores não tenham se enveredado na carreira docente por “gosto”, interesse ou satisfação pessoal, mas sim por razões de ordem material e profissional, como observamos nas falas, não podemos deixar de considerar que neste grupo

de docentes podemos encontrar “bons professores”, que muito provavelmente foram se motivando e se desenvolvendo no exercício da prática docente, que por sinal requer mais profissionalismo do que vocação. Sobre isso, podemos citar o estudo realizado pela professora e pesquisadora Maria Isabel da Cunha, sobre o bom professor, no qual constatou que 60% destes, haviam ingressado no magistério por questões circunstanciais (CUNHA, M., 1989).

Por outro lado, Nóvoa (1999, p. 24-25), ao discorrer sobre a profissão docente, contesta as regras de acesso às escolas e pontua justamente o fato do sistema favorecer a “entrada de indivíduos que jamais pensaram ser professores e que não se realizam nesta profissão [...]. É preciso contrariar a lógica de uma “passagem pelo ensino” à espera de encontrar uma coisa melhor”.

No entanto, vale ressaltar que o que Nóvoa (1999) censura não é o fato do professor “não ter vocação” para o exercício da profissão ou não ter sido esta a sua opção primeira, mas sim o fato do sistema não só permitir, mas favorecer a entrada de profissionais despreparados, e pior, descompromissados, que enxergarão a docência como “bico”, ou seja, um ofício temporário qualquer para garantir “uns trocados”.

No tocante à enfermagem, essa inserção facilitada no mercado de trabalho, pode ser explicada em parte, pela alta rotatividade de professores nas escolas técnicas de enfermagem, já que as condições de trabalho em geral não garantem a permanência dos profissionais que almejam melhores salários e maior segurança por meio de um vínculo empregatício. Além disso, o acesso a estas escolas é facilitado por não requerer uma formação pedagógica prévia, já que a legislação existente permite que o enfermeiro trabalhe como professor, desde que se matricule em um curso de pós-graduação voltado para a educação, como podemos perceber no relato de dois professores (COREN, 2007; EBISUI, 2004; FROZONI, 2013; PADOVANI, 2007; REHEM, 2005; SILVA, S., 2011; SOUZA, 2013):

Cursando a pós-graduação eu já pude começar com as aulas. Então não me foi exigido que primeiro eu tivesse a licenciatura para depois atuar com as aulas. Então em paralelo, eu dava as aulas e fazia a pós! (P6)

Eu iniciei a Docência [pós-graduação] já ministrando aulas. No início eu peguei somente uma disciplina, mas depois de dois meses eu já estava trabalhando manhã, tarde e noite com disciplinas diferentes. (P8)

Logo, presume-se que esta formação será realizada apenas como mera formalidade e por isso, muito provavelmente será concluída de maneira rasa e aligeirada, para atender a uma demanda imediata e legal.

Quando perguntamos aos professores sobre sua formação pedagógica e pedimos que avaliassem se esta formação específica os capacitou para a docência, somente os professores P3, P4, P7, P13, P14 a avaliaram positivamente. Julgam esta *Formação Ajustada à Realidade*, principalmente pelo conhecimento alcançado, embora não tenham sido claros quanto às competências que desenvolveram durante esta formação.

Foi um bom curso! Eu pude estudar vários educadores e estudiosos da educação, comparar a metodologia de um e de outro para decidir para que lado eu queria seguir! [...] (P13)

Eu achei que ela traz alguns questionamentos. De como educar mesmo, de sair daquele treinamento [realizado nos hospitais] e ir para a educação. Eu acho que ela traz isso, que ela resgata coisas, questiona outras, te abre horizontes, faz você pensar na educação de uma forma mais ampla, para você não ficar só no seu dia-a-dia, na sua experiência. Você acha que a sua experiência traz tudo, mas não! Você tem que abrir um pouco seus horizontes. (P7)

Já os demais professores, P1, P2, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P15, P16, P17 e P18 avaliam que a formação pedagógica não os capacitou para a docência por considerarem-na uma *Formação Desnecessária e Desajustada da Realidade*. Os professores P1, P2, P6, P10 e P12 consideram que esta formação específica não os preparou para o exercício da profissão por conceberem que o *saber docente é inato*:

Olha, acho que não me capacitou porque eu já nasci professora. (P1)

Olha, não me acrescentou. Eu acho que para dar aula você tem que ter vontade, porque está no sangue! Não é?! (P2)

Então, eu acho que eu sempre tive uma facilidade para ensinar. Eu tenho uma coisa da didática que eu sinto que está dentro de mim. É lógico que você vai se aperfeiçoando com o que aprende na faculdade [...] (P12)

Olha, primeiro eu sempre digo que nós temos que nascer para isso! Existem pessoas que têm o dom e outras pessoas que não têm o dom, mas que gostam muito e correm atrás, estão sempre buscando esta capacitação, mas eu tenho facilidade de me comunicar, de falar e de transmitir. (P10)

Novamente esta visão, de que o saber profissional dos professores é inato, manifesta-se no discurso, porém aqui de forma mais contundente. Quando os professores enxergam que o saber docente é inato, não só desconsideram que ele é temporal, mas o desvalorizam. Naturalmente que o professor não “nasce” no momento que cursa uma formação pedagógica específica. Pensar desse modo anularia toda a sua trajetória de vida como indivíduo e

relegaria suas experiências de menino, de adolescente, seus sonhos, sua história a um lugar sem importância. Compreendemos que o saber docente é fortemente personalizado, entretanto, quando o professor enxerga que esse saber “está no sangue”, “é um dom” que “se nasce com ele”, desvaloriza a docência, pois nesta perspectiva a considera como um ofício que requer vocação e não uma profissão, uma ciência, que exige competência profissional (FREIRE, 2007; NÓVOA, 1999; TARDIF, 2000; TARDIF; LESSARD, 2008).

Já os professores P5, P8, P9, P11 e P16 externam outro ponto de vista, ponderam que a formação pedagógica não os capacitou para a docência pela qualidade do curso em si, que de acordo com suas avaliações é *insuficiente* já que pouco ou nada contribuiu para o exercício da profissão, a não ser é claro para obtenção de um título, de uma habilitação para o magistério:

Eu achei que foi fraca, eu achei que somou pouco, em situações muito pontuais. [...] Não acrescentou muito, me deu o título. (P5)

Olha, na verdade a pós em docência é um título, porque eu acho que ela não me favoreceu exatamente em nada! (P9)

Infelizmente de uma forma muito negativa. Pouco trouxe para somar ou para informar. (P8)

Ao longo dos anos muito se tem discutido sobre a formação de professores, sobretudo em torno dos problemas epistemológicos do modelo universitário de formação que não “conversa” com os saberes necessários à prática profissional e muito menos com os desafios cotidianos vivenciados pelos professores (NÓVOA 1999, 2007; SAVIANI, 2009; TARDIF 2000, 2002;). Por este motivo, muitos docentes consideram esta formação pedagógica desajustada da realidade, principalmente porque os conteúdos muitas vezes são trabalhados de forma fragmentada e descontextualizada, e por isso, o professor passa por esta formação sem ter sido de alguma forma afetado ou mobilizado por ela, como o professor P9 que disse não ter sido “favorecido exatamente em nada!”.

Para Tardif (2000), este cenário é consequência do modelo universitário de formação, que segue um modelo aplicacionista do conhecimento, isto é:

[...] os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, **aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana** (TARDIF, 2000, p.18, grifo nosso).

A fala dos professores, P15 e P17 elucidam bem esta questão. Quando refletiram sobre sua formação pedagógica, apontaram que esta não os capacitou para a docência, sobretudo pela *dicotomia entre teoria e prática*:

[...] Era muita teoria, muita leitura de textos e discussão em grupo. Na época eu sentia falta de uma vivência prática. Isso eu não aprendi na faculdade! Eu aprendi na prática: que com uma sala difícil você muda todos os dias, todas as aulas, você se reinventa! Isso não foi a Docência [pós-graduação] que me ensinou, então neste sentido, se eu fosse avaliar a faculdade, a pós, eu daria nota zero, porque ela não me deu esta perspectiva, isso eu só descobri atuando. (P17)

Olha, eu vou ser curta, grossa e honesta. A Docência [pós-graduação] me deu base científica, mas a prática eu acho que é minha, porque o que eu aprendi na pós-graduação eu não consigo aplicar aqui. Não consigo aplicar! É um mundo diferente, é um mundo de Alice! (P15)

Vale ressaltar, que estes dois professores têm entre um a três anos de experiência na área e, considerando os ciclos de vida profissional estudados por Huberman (2007), estão vivenciando a fase de “entrada na carreira”, marcada por intensa exploração e aprendizado. Por isso, imprimem no discurso as descobertas, os desafios e o “choque de realidade” entre o ideal aprendido durante suas formações pedagógicas e o real cotidiano com que se depararam nas salas de aula.

Há também o relato de um entrevistado, P18, que embora seja pontual, merece ser explicitado: a *ênfase na pesquisa*. Descreveu que apesar de ter cursado um programa de mestrado que o habilitou para a docência, este o desenvolveu mais para a pesquisa do que para trabalhar como professor na formação inicial de profissionais da saúde:

Eu vou ser muito, mas muito sincera. Eu tenho algumas críticas para fazer em relação ao mestrado. Onde eu fiz, a ênfase maior é para a pesquisa e não para a formação do docente. (P18)

Sobre isso, Masetto (2003, p.13) afirma que a docência:

[...] exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador” (MASETTO, 2003, p.13).

Diante de tudo isso, podemos perceber como é desafiador falar sobre a formação de um professor, pois ele não se torna um educador somente por dominar de forma competente

uma profissão, ou uma área do saber, necessita também de competência pedagógica. Por outro lado, as formações pedagógicas oferecidas por meio de pós-graduações *lato sensu* ou *stricto sensu* também parecem não “dar conta” do desafio.

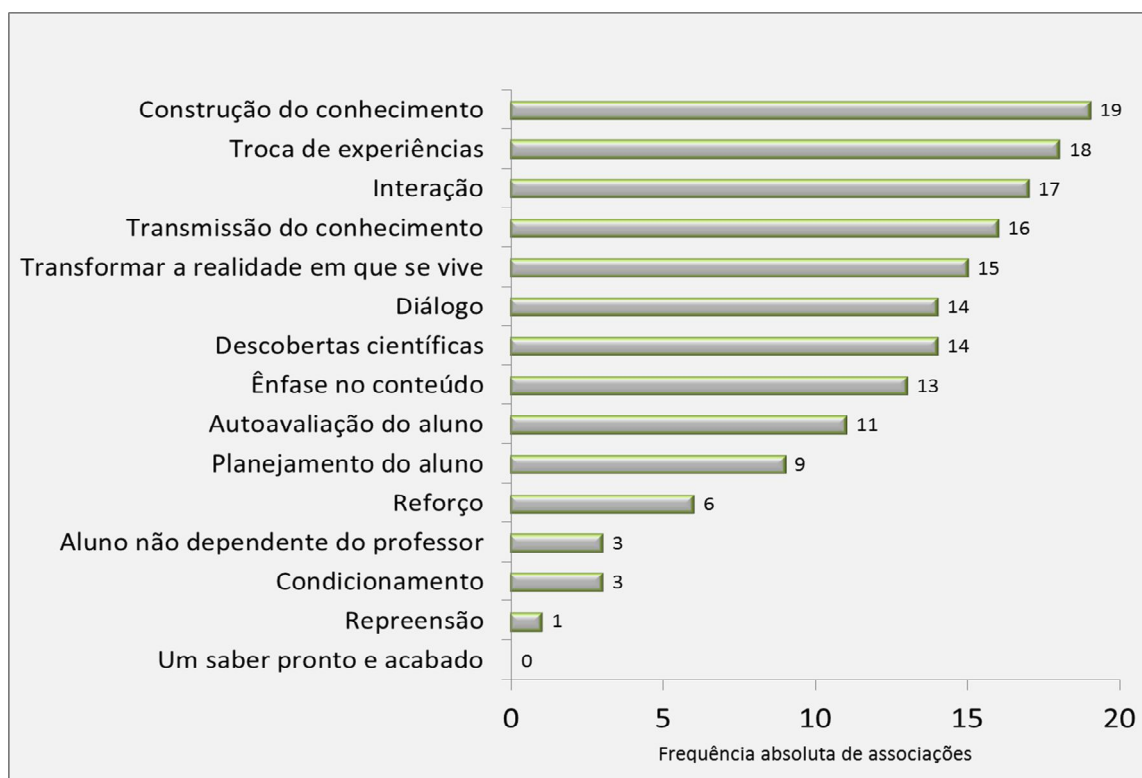
4.3 Visão e organização do processo ensino-aprendizagem

Nesta subseção adentraremos ao universo da prática docente e aprofundaremos um pouco mais o olhar para a figura do professor, para as suas crenças e ações, e perceberemos como as questões discutidas até aqui têm íntima relação com o fazer docente.

Iniciaremos a análise desta categoria molar pelos dados encontrados no questionário 2, (Apêndice 4), no qual investigamos a visão do professor sobre o processo ensino-aprendizagem. Conforme explicitamos no capítulo três, neste instrumento os professores escolheram livremente palavras e expressões que mais correspondiam à sua visão do processo ensino-aprendizagem.

O gráfico 1 exibe as palavras e frases existentes no questionário 2 e as que os professores mais associaram.

Gráfico 1 – Frequência dos termos associados pelos professores (n=19) ao processo ensino-aprendizagem

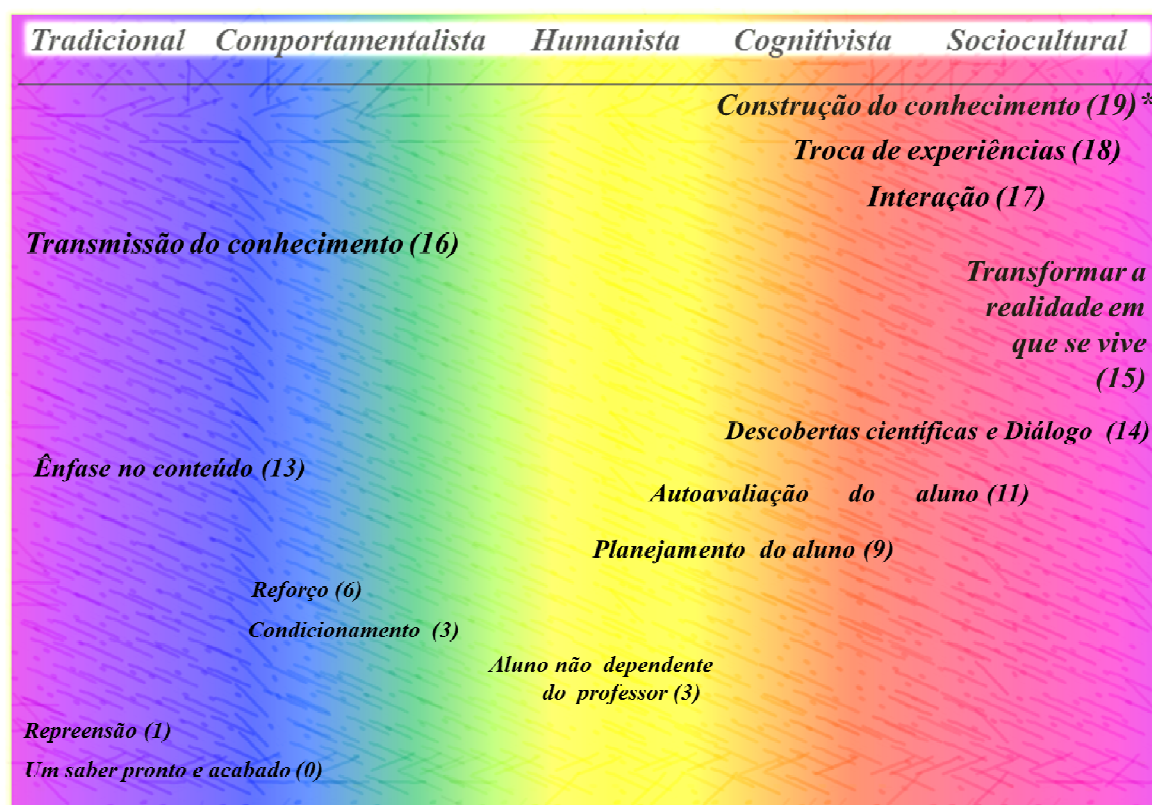


Fonte: elaborado pela autora

Ao analisarmos esse dado, podemos perceber que as três palavras que os professores mais associaram foram: “construção do conhecimento”, “troca de experiências” e “interação” - mais convergentes às abordagens cognitivista e sociocultural do processo ensino-aprendizagem. Todavia, a expressão “transmissão do conhecimento”, que se opõe a estas abordagens, aparece em quarto lugar. Além disso, é interessante comentar que ao organizar estes dados, observamos que os professores em geral associaram simultaneamente termos referentes a abordagens do processo que apresentam pressupostos divergentes, como é o caso de “construção do conhecimento” e “transmissão do conhecimento”.

Na figura 14 procuramos estender a análise dos termos elencados no gráfico 1, de acordo com as abordagens do processo ensino-aprendizagem e com isso depreendemos as possíveis abordagens que mais correspondem à prática declarada dos professores.

Figura 14 - Termos associados organizados de acordo com as abordagens do processo ensino-aprendizagem



* Nota: Os números entre parênteses representam a frequência absoluta com que os termos foram associados

Fonte: elaborado pela autora.

Sob esta perspectiva, analisamos que a visão dos professores acerca do processo ensino-aprendizagem tende mais para as abordagens cognitivista e sociocultural. Contudo,

parecem se identificar fortemente também com as asserções “transmissão do conhecimento” e “ênfase no conteúdo” que caminham mais em direção à abordagem tradicional, embora nenhum docente tenha se identificado com a proposição de que o processo ensino-aprendizagem envolva “um saber pronto e acabado”. Já no tocante à frequência de associação das palavras e frases que convergem mais para a abordagem humanista como “autoavaliação do aluno”, “planejamento do aluno”, “aluno não dependente do professor” e as que se relacionam mais à abordagem comportamentalista como “reforço” e “condicionamento”, parecem ter menos correspondência à visão do professor.

Neste sentido, os nossos achados se assemelham aos encontrados por Mizukami (1986, p.109-110) em seu doutoramento - durante a análise do questionário 2 não encontramos professores com uma visão restrita ou fiel a uma determinada abordagem do processo ensino aprendizagem, pelo contrário, o que notamos foi um acentuado pluralismo nas escolhas, isto é, para um mesmo sujeito parecem coexistir várias concepções do processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, quando olhamos para o todo, percebemos que os professores em geral preferem as abordagens cognitivista e sociocultural. Os conceitos da abordagem tradicional vêm em seguida e como últimas escolhas os que se referem às abordagens humanista e comportamentalista do processo ensino-aprendizagem.

Contudo, foi somente durante as observações que pudemos verificar se a prática manifesta correspondia a estas concepções, como explicitado em um dos objetivos específicos deste estudo: “investigar a visão do professor de enfermagem de nível médio sobre o processo ensino-aprendizagem e verificar se a sua prática pedagógica reflete esta visão”.

Conforme comentamos anteriormente, para realização das observações elaboramos um roteiro de observação e por meio deste instrumento, somado às notas descritivas, procuramos registrar vários aspectos relacionados ao professor e à dinâmica da aula, para assim, identificarmos os pressupostos pedagógicos que norteiam a prática docente. Entretanto, tivemos dificuldade em classificar a prática em uma das abordagens do processo ensino-aprendizagem. O que as observações nos revelaram é que o professor transita nas abordagens, caminha por entre elas, conforme esquematizamos na figura 15.

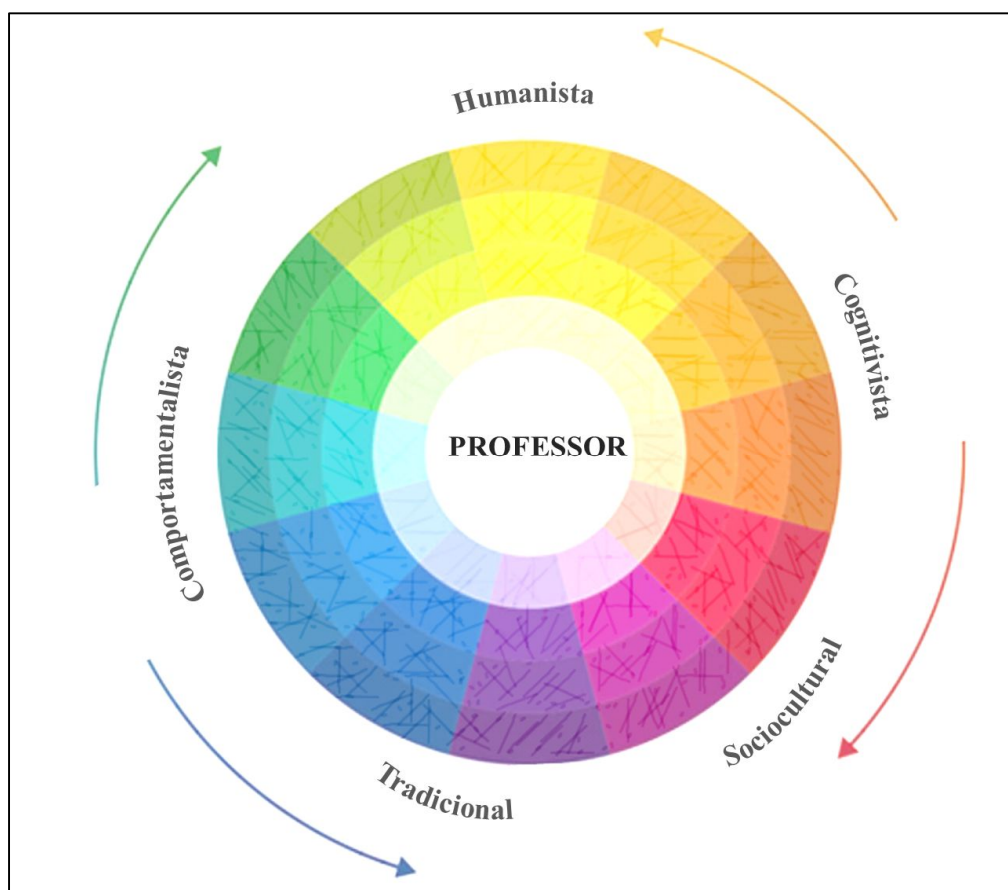
Vale comentar que inicialmente, quando analisamos individualmente o questionário 2 e notamos o pluralismo nas escolhas dos professores, isso nos gerou certa estranheza por considerar confuso, do ponto de vista conceitual, a coexistência de diversas correntes teóricas para um mesmo sujeito. No entanto, o que a análise das observações nos apontou é que a *prática docente é eclética*, e por isso, não provém de apenas um campo conceitual para que possamos adjetivá-la – ainda que tivéssemos no início da pesquisa essa ingênua pretensão.

Desta forma, podemos inferir sob este ponto de vista, que a prática pedagógica reflete a *visão plural* do professor sobre o processo ensino-aprendizagem (TARDIF, 2000).

Tardif (2000) ao pesquisar os saberes que os professores efetivamente utilizam no seu trabalho diário, isto é, os saberes da ação, os saberes do trabalho, identificou que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos:

[...] porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, **os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários**. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2000, p.14, grifo nosso).

Figura 15 – O professor e as abordagens do processo ensino-aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado imagem de www.cultura10.com

Por este motivo, verificamos nas observações que o professor transita nas abordagens, uma vez que utiliza, numa mesma aula, componentes ora de uma abordagem, ora de outra, de acordo com a situação, conteúdo e objetivos de aprendizagem, como um pintor que utiliza diversas cores e as mescla para compor seu quadro, sem se preocupar em manter a “pureza” original das cores primárias.

Vejamos essa “circulação” do professor por meio das notas descritivas da observação de nº 06. Trata-se da observação de uma aula com a temática “Cuidados de enfermagem ao paciente após a morte”, referente à disciplina Enfermagem em Cuidados Paliativos. Estavam presentes 10 alunos. Vale ressaltar, que esta disciplina faz parte do penúltimo módulo do itinerário formativo, momento em que as turmas tendem a ficar mais reduzidas pelas desistências ao longo do curso. A professora, por sua vez, compõe o grupo de docentes que estão na fase de estabilização, na qual os professores se sentem mais seguros pelo domínio da profissão e maior repertório pedagógico (HUBERMAN, 2007).

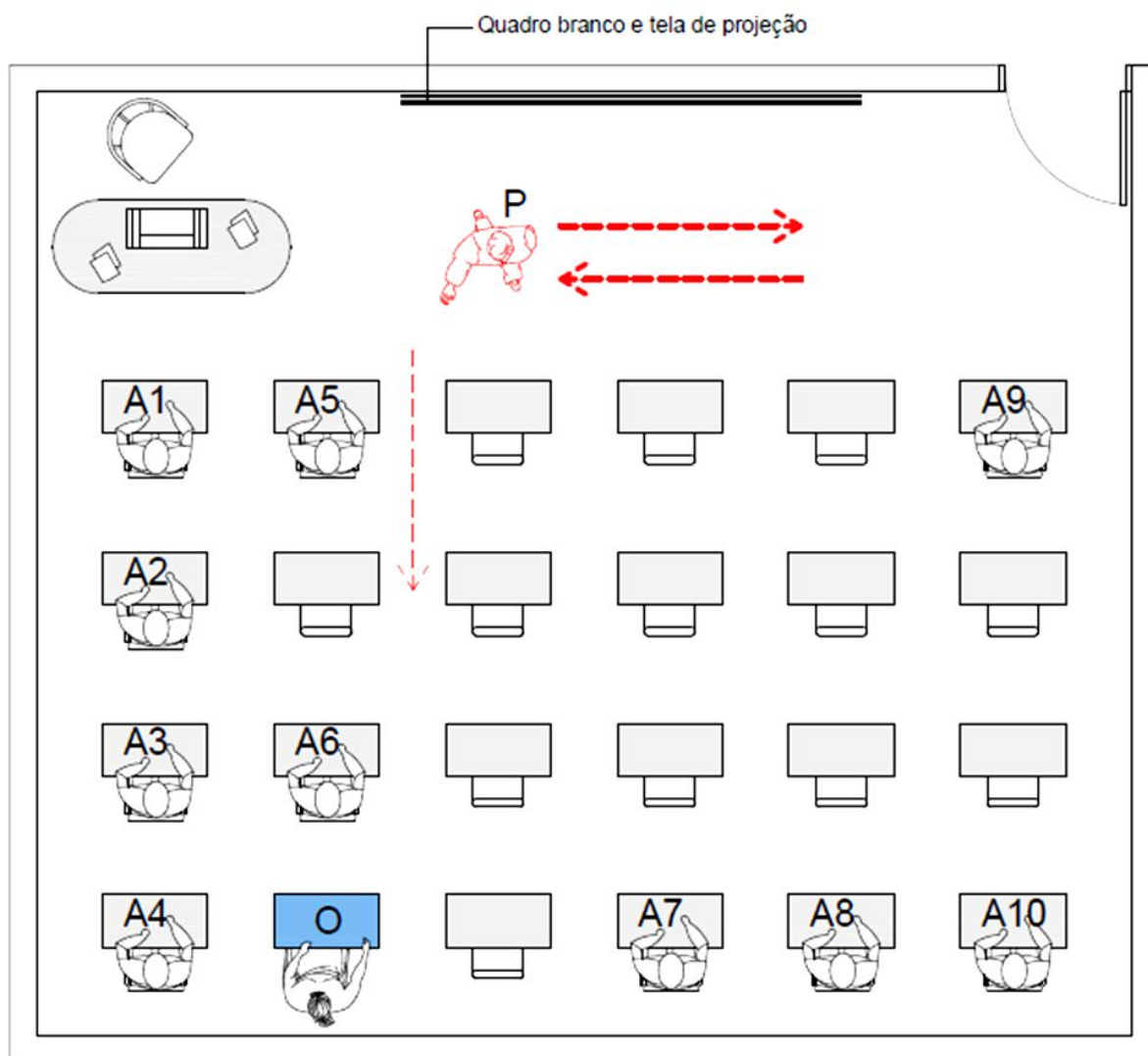
(OBSERVAÇÃO Nº06 – notas descritivas de 03/04/2017, período vespertino; duração: 2 horas).

A professora chega à sala pontualmente às 13h30, há somente uma aluna sentada próxima à porta. A professora a cumprimenta com alegria e se dirige a sua mesa onde dispõe o apagador, caneta, diário de classe e seu computador pessoal. Enquanto isso conversa amenidades com a aluna. A porta está aberta, o ambiente é agradável e há luz natural que perpassa as persianas.

À medida que os demais alunos chegam, entre 13h30 e 14h, cumprimentam a professora com animação. Dois deles se detêm à sua mesa e, ainda com a mochila nas costas, ficam conversando informalmente com a professora. Findada a conversa a professora se levanta e vai ao encontro de uma aluna, ao fundo da sala, com quem tem uma breve conversa amistosa.

Às 14hs há 10 alunos na sala. A professora posiciona-se à frente e projeta os slides da aula com o tema “Cuidados de Enfermagem ao paciente após a morte”. Explica que a aula ocorrerá em duas etapas, primeiramente na sala de aula e depois no laboratório.

Figura 16 – Disposição da sala de aula (observação n. 06)



Fonte: elaborado pela autora. Ilustração de Bia Amarante

Legenda: A= Aluno; P= Professor; O = Observador (pesquisadora).

Setas indicam o posicionamento do professor na sala (quanto mais espessa a seta maior a movimentação)

Inicia uma conversa informal com os alunos problematizando a temática, pede para que comentem suas experiências tanto pessoais como no papel de estudantes em campo de estágio. Enquanto os ouve com interesse, se coloca no papel de ouvinte curiosa e os instiga a falar assuntos específicos sobre a técnica de preparo do corpo após a morte, diagnóstico do óbito, enfrentamento do paciente e de seus familiares, bem como o contexto em que se deu a morte. Além disso, incita os alunos a expressarem seus sentimentos.

Os alunos conversam entre si, contam casos, experiências e expressam suas opiniões e sentimentos com espontaneidade. Estão extremamente envolvidos, prestam atenção uns nos outros. Todos participam. Os relatos ora são reflexivos e questionadores, ora descontraídos e espirituosos. A professora, em pé, encostada em sua mesa de maneira informal, media as discussões respeitando a todos e, conforme surgem alguns temas específicos, elucida recomendações alicerçadas na legislação, humanização e boas práticas.

Desde o início, a relação afetuosa da professora com os alunos, a ênfase na valoração das relações interpessoais, a preocupação com a vida emocional dos alunos, a forma como conduziu as discussões, estimulando-os a externar os sentimentos que vivenciaram ao lidar com a finitude da vida, expressam traços da abordagem humanista do processo ensino-aprendizagem, que tem na subjetividade o fundamento sobre o qual o conhecimento é construído (MIZUKAMI, 1986).

Porém, não podemos esquecer que as abordagens comportamentalista, sociocultural e cognitivista também defendem a importância das relações humanas para a construção do conhecimento. Neste sentido, podemos afirmar que o clima harmonioso que se estabeleceu entre a professora e alunos favorece o aprendizado, tanto na visão de Skinner, como na de Piaget e Freire (FREIRE, 2005; MIZUKAMI, 1986; SKINNER, 1972).

Ao longo da observação, percebemos também traços da abordagem sociocultural e cognitivista na prática desta professora, sobretudo ao problematizar a temática com a turma, pois ela não partiu da teoria, do discurso da autoridade, mas sim das experiências prévias, da realidade concreta vivida pelos estudantes tanto no âmbito familiar como acadêmico. Além disso, a comunicação se estabeleceu de forma interativo-dialógica, uma vez que todos participaram, exploraram ideias, pontos de vista e todas as “vozes” foram consideradas e valorizadas (MIZUKAMI, 1986; MORTIMER; SCOTT, 2002).

Por outro lado, características da abordagem tradicional compuseram também o quadro que foi sendo desenhado. Como pano de fundo, observamos a presença da tradição na própria disposição da sala de aula - a professora se manteve a frente da sala em pé, e os alunos permaneceram em suas cadeiras dispostas em fileiras. Todavia, esta estrutura, a propósito tão criticada pelo movimento escolanovista, não impediu a interação e a troca de experiências.

Ademais, notamos peculiaridades da abordagem tradicional também na comunicação professor-aluno. Embora no início da problematização a comunicação tenha ocorrido de forma interativo-dialógica, ao longo da discussão, constatamos momentos onde o discurso da professora foi de autoridade, não no sentido autoritário, mas no de ser “a autoridade no assunto”. Isto é, no início da problematização a relação foi dialógica, a professora promoveu discussões, considerou as “várias vozes”, porém, sequencialmente trabalhou dentro de uma abordagem interativa, mas de autoridade, para trabalhar aspectos do conteúdo e, neste ponto considera apenas “uma voz” – a voz do professor (MORTIMER; SCOTT, 2002).

Desta forma, para alcançar os objetivos de aprendizagem, a professora estabeleceu inicialmente um padrão de interação marcado pela alternância entre uma abordagem interativo/dialógica e interativo/autoridade (MORTIMER; SCOTT, 2002). Em vista disso,

podemos observar como o professor transita nas abordagens. E neste momento, compreendemos melhor como o pluralismo nas escolhas do professor no questionário 2 fazem sentido, já que aqui, as asserções “construção do conhecimento”, “interação” “troca de experiências” se entrecruzam com a “transmissão do conhecimento”.

Após este primeiro momento [problematização], que dura cerca de trinta minutos, passa a questionar os alunos sobre os materiais necessários para realizar a técnica de preparo do corpo após a morte. À medida que os alunos trazem suas vivências e palpites a professora realiza uma síntese verbal sobre os materiais por eles elencados e pergunta: “Será que a nossa bandeja está completa?” Um aluno se lembra de mais um item e outro diz: “Nossa! A gente estava esquecendo o algodão para tamponar!” e todos caem na gargalhada, incluindo a professora, por se tratar de material indispensável. A professora neste momento dá uma dica de como organizar os materiais para uma técnica: “Ao invés de decorarem uma lista de materiais utilizados, procurem imaginar a técnica, que com certeza os materiais vão surgindo na mente de vocês!”. Em seguida projetou um slide com a lista de materiais e todos observaram juntos se na lista havia algo que tinham esquecido. Os alunos ficaram felizes por constatar que acertaram a maioria.

A aula transcorreu desta forma, a professora inicialmente perguntava sobre os próximos passos da técnica e posteriormente projetava os slides com os tópicos discutidos. Desta forma os alunos iam constatando seus acertos e a professora ia parabenizando-os. Contudo, eventualmente após a projeção do slide, surgiam assuntos que os alunos não haviam comentado previamente e a professora ressaltava a importância.

Compreendemos que o clima harmonioso continua, os alunos participam, no entanto, neste momento da aula se estabeleceu um novo padrão interativo. A professora aqui não parte mais de uma abordagem fundamentalmente dialógica, mas sim de autoridade, evidenciada pela alternância entre padrões de comunicação interativo/autoridade e não-interativo/autoridade. Em outras palavras, neste ponto da aula a dinâmica se estabeleceu da seguinte forma: a professora incitava a participação dos alunos por meio de perguntas com o objetivo de chegar a um ponto de vista, e de forma subsequente projetava o slide para que os alunos constatassem juntos este ponto de vista (interativa/autoridade), desta forma, o padrão é interativo, pois todos participam, mas é de autoridade, já que apenas “uma voz”, um ponto de vista é considerado, entretanto, quando um determinado assunto ou conceito não emergia nas respostas dos alunos, a professora orientava e instruía a turma (não-interativo/autoridade). Logo, neste último padrão de comunicação não há a interação e é ao mesmo tempo de autoridade, pois somente a “voz” da professora, a “voz” do discurso científico é considerada.

A professora explica, orienta e revê conceitos, com base em sua experiência e objetivos da aula (MORTIMER; SCOTT, 2002).

Vale ressaltar também que durante esse padrão de comunicação interativo/autoridade, a professora usou do reforço positivo ao parabenizar a turma por chegarem juntos ao mesmo ponto de vista.

Portanto, neste momento da aula verificamos que a professora caminha das abordagens sociocultural e cognitivista para a tradicional, mas também não se fixa nesta última, pois transita também pela abordagem comportamentalista.

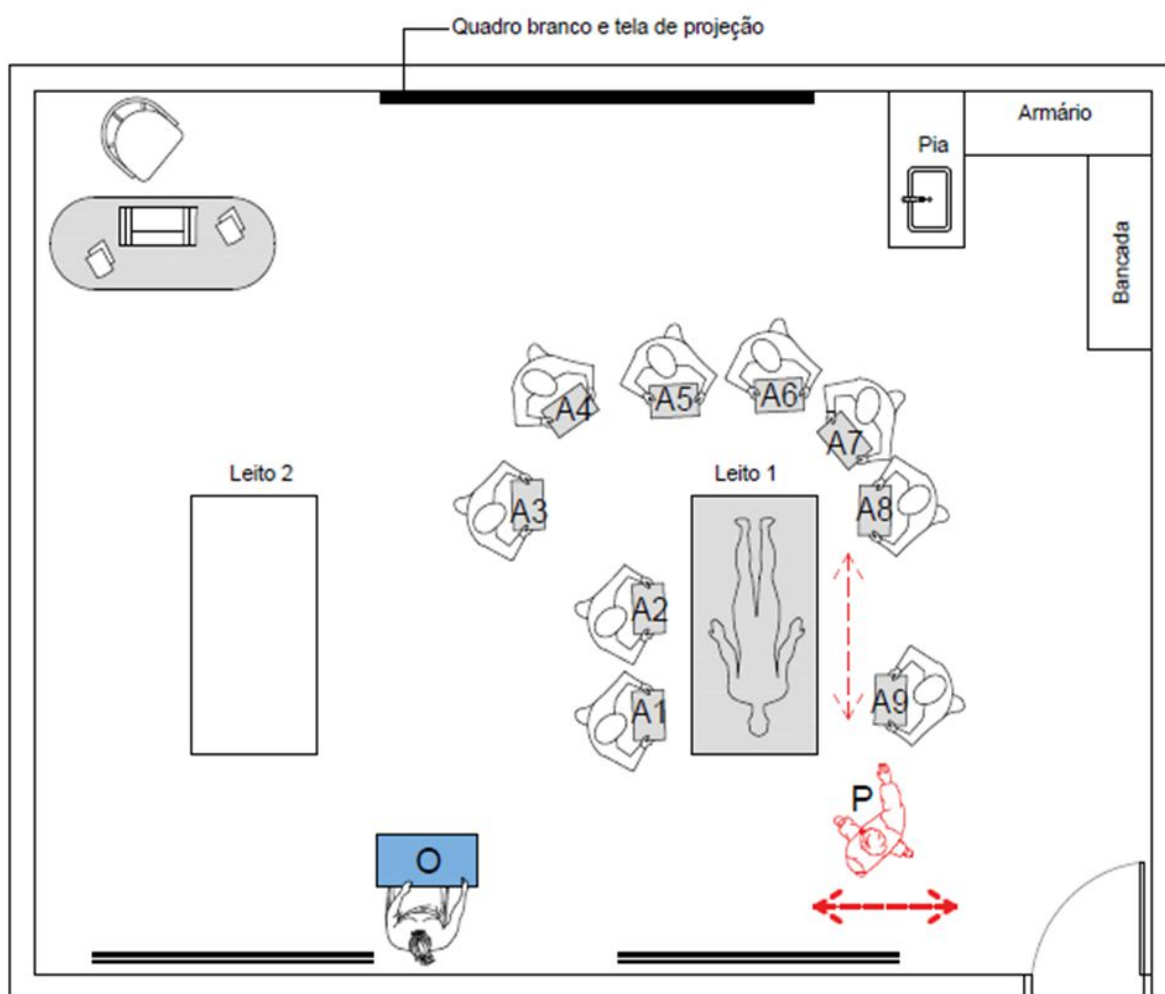
Às 14h50 encerra este primeiro momento da aula e os conduz ao laboratório de enfermagem. Os alunos se preparam prontamente colocando seus jalecos, prendendo os cabelos e retirando adornos. Ao chegar ao laboratório a professora sente falta de uma aluna e pergunta aos demais “Onde está fulana?” e respondem “Professora ela foi embora pois esqueceu o jaleco” e a professora diz “Poxa! que pena!”

A frase da professora “Poxa! que pena!” foi emitida com pesar, e por isso presumimos que a preocupação da professora é genuína e que se importa pessoalmente com o aprendizado de cada aluno. Talvez outro professor nem sequer notaria a ausência da aluna, ou se notasse, poderia não considerá-la como “uma pena”. Por outro lado, não podemos deixar de dizer que as turmas pequenas favorecem a interação, o trabalho sobre o humano e a construção do conhecimento.

A professora se posiciona na cabeceira de um dos leitos e diz que contará com dois alunos para simular a técnica de preparo do corpo em um manequim. Vários demonstram interesse, mas acabam por decidir entre eles os dois participantes (A1 e A9). Os demais estão em pé ao redor da cama.

Como podemos observar na figura a seguir:

Figura 17 – Laboratório de enfermagem



Fonte: elaborado pela autora. Ilustração de Bia Amarante

Legenda: A= Aluno; P = Professor; O = Observador (pesquisadora).

Setas indicam o posicionamento do professor na sala (quanto mais espessa a seta maior a movimentação)

A professora então pede a uma das alunas (A9) para fazer exatamente como faria se esta fosse uma situação real. Todos estão sérios. A aluna então começa a despir o paciente e então, imediatamente um de seus colegas se manifesta e diz: “Professora, mas ela não seguiu àquelas etapas que conversamos, sobre verificar o prontuário, a constatação do óbito pelo médico, a pulseira do paciente, separar os materiais!”. E outro aluno diz: “É! E ela não conversou com a família e também não está paramentada!”. A aluna fica visivelmente envergonhada, mas a professora dissolve este mal estar e valoriza o aprendizado.

Os alunos prestam atenção às colegas, opinam e tiram dúvidas. Em alguns momentos a professora pega literalmente na mão das alunas que estão executando o procedimento e explica pacientemente como deve ser. Em outros momentos demonstra a técnica e pede para que repitam.

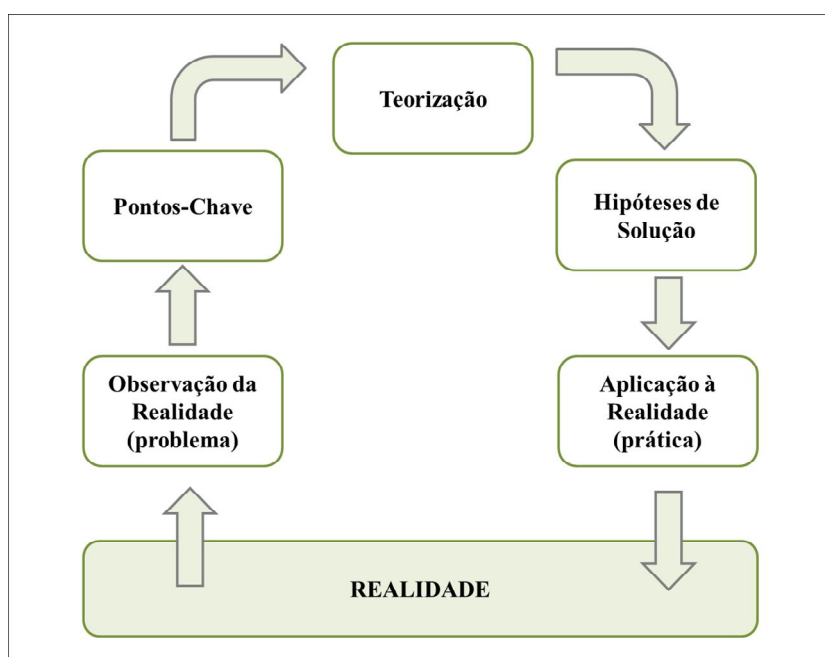
A todo o momento demonstra preocupação não só em desenvolver habilidades, mas também comportamentos e atitudes, sobretudo o respeito ao corpo.

Todos estão focados quando às 15h30 o sinal toca e a professora os libera para o intervalo.

Identificamos ao final da aula, novamente a presença da abordagem comportamentalista, no que diz respeito à preocupação da professora em “treinar” os alunos, isto é, em aprimorar habilidades e modelar comportamentos existentes, visando o desenvolvimento de competências (MIZUKAMI, 1986).

Findada esta análise mais pormenorizada da observação e agora considerando todo o contexto da aula, reconhecemos certa semelhança entre cada uma das etapas percorridas com algumas das preconizadas pelo “método do arco” de Charles Maguerez, esquematizado na figura 18, conhecido como “Arco de Maguerez” ou metodologia da problematização, por estabelecer um método pelo qual um problema é identificado a partir da observação da realidade, e, por meio de um amplo processo de estudo e reflexão são construídas hipóteses de solução do problema para intervenção sobre a realidade (BERBEL, 1995, 2012; BORDENAVE; PEREIRA, 2012).

Figura 18 - Arco de Maguerez



Fonte: BERBEL, 1995, p. 11; BORDENAVE; PEREIRA, 2012, p.53

De uma maneira geral, entendemos que a aula observada traz elementos do Arco de Magueréz, já que a professora partiu do concreto, caminhou para o abstrato e retornou ao concreto. Dito de outra forma, a professora iniciou a aula a partir do concreto, da realidade vivenciada pelos alunos em seu núcleo familiar e acadêmico, depois, seguiu para o abstrato, para a teorização, quando discutiram sobre a técnica de preparo do corpo após a morte bem como as implicações éticas e legais que envolvem a temática, e por fim, retornou ao concreto, quando nesta última etapa da aula conduziu os alunos ao laboratório para intervirem sobre a realidade, isto é, para aplicarem os conceitos estudados e exercitarem a técnica e o manejo das situações associadas (BERBEL, 1995, 2012).

Esta metodologia tem estreita relação com as abordagens cognitivista e sociocultural do processo ensino-aprendizagem, principalmente pelos conceitos subjacentes que carrega, como por exemplo, a aprendizagem por descoberta de Piaget, a aprendizagem significativa de Ausubel e o conceito de práxis de Freire (BERBEL, 2012).

Desta maneira, por meio da análise da aula observada, procuramos compartilhar o que havíamos apresentado inicialmente sobre os nossos achados sobre a “circulação” do docente pelas abordagens do processo ensino-aprendizagem. A professora transitou por todas as correntes teóricas para alcançar seus objetivos - caminhou pela abordagem humanista ao valorizar a subjetividade, as relações interpessoais; pela sociocultural ao problematizar a realidade, favorecer o diálogo e as relações horizontais; pela cognitivista ao considerar as experiências prévias e as interações como necessárias à construção do conhecimento; pela tradicional ao utilizar do discurso de autoridade para instruir e orientar e pela comportamentalista ao procurar modelar comportamentos para o desenvolvimento de competências. Por tudo isso, foi que afirmamos anteriormente não ser possível adjetivar a prática docente.

Vale salientar também, que nas demais observações realizadas constatamos essa “circulação” do docente pelas abordagens, todavia verificamos que a forma como o professor transita nas abordagens do processo ensino-aprendizagem não acontece de forma homogênea. Para nós, a maneira como o professor percorre as abordagens é diversa, sinuosa e relativa. Diversa, pois o saber docente é fortemente personalizado e cada professor por meio da sua individualidade, visão de mundo e experiências vai dando o “seu tom” à aula. Sinuosa, pois ele não circula nas abordagens de forma linear, ele faz constantes idas e vindas, utilizando elementos das abordagens de acordo com a situação e necessidade. E é relativa, pois observamos que há o professor que caminha por todas as abordagens, como na observação

acima analisada e os que tendem a permanecer mais tempo em uma determinada abordagem do que em outra – normalmente na tradicional.

Vejam os mais dois exemplos de aulas observadas, que evidenciam essa “circulação relativa” do professor pelas abordagens. No primeiro deles, o professor transita por algumas abordagens, mas se detém mais na abordagem tradicional e no segundo a professora se fixa na “transmissão do conhecimento”.

A seguir, descrevemos a observação de nº 09, sobre a temática “Medicamentos que atuam no sistema digestório e endócrino”, referente à disciplina Farmacologia II que integra o último módulo do curso. Estavam presentes 20 alunos. O professor compõe o grupo de docentes que estão na fase de estabilização, na qual os professores têm maior domínio da profissão e repertório pedagógico (HUBERMAN, 2007). Vale salientar que nesta observação voltaremos o olhar para a “circulação relativa” do docente nas abordagens.

(OBSERVAÇÃO Nº09 – notas descritivas de 11/04/2017, período noturno; duração: 01 hora).

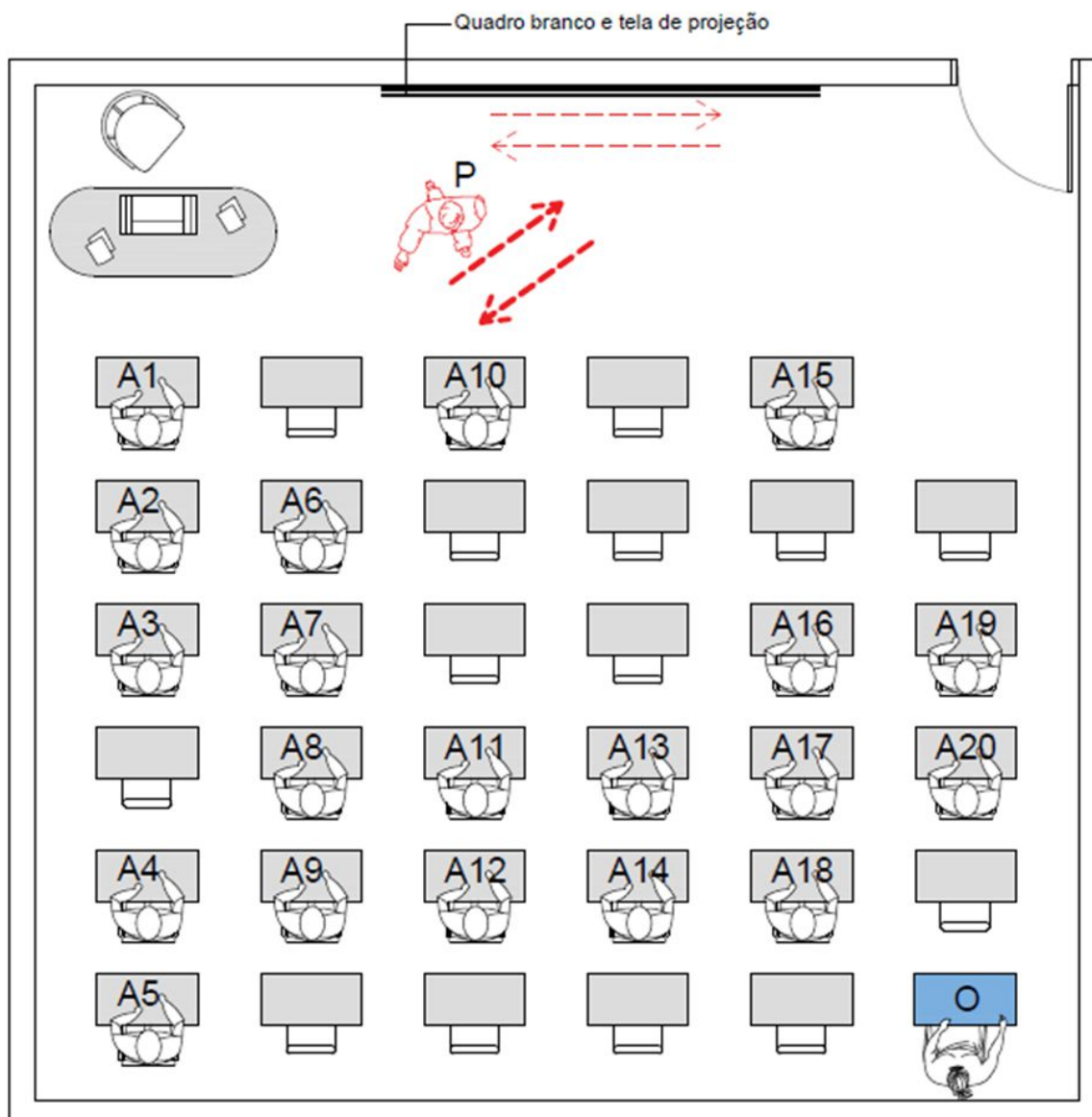
O professor chega à sala pontualmente, dispõe seu material sobre a mesa. Retira duas canetas do estojo, começa a desenhar um diagrama na lousa e informa aos alunos que não é necessário copiá-lo, por ser um recurso que utilizará para relembrar a anatomia e fisiologia do sistema digestório. O diagrama é criativo e claro.

A maioria dos alunos está presente. A sala está quente apesar do ar condicionado estar ligado. O professor fecha a porta e retira seu jaleco. Embora as luzes estejam acesas, a sala é pouco iluminada para o período noturno.

O professor inicia a sua explanação retomando os conceitos de anatomia e fisiologia. Caminha em frente à lousa, dirige o seu olhar a todos. Os alunos escutam atentamente, fazem registros no caderno e participam com perguntas e comentários. Após este primeiro momento que dura cerca de trinta minutos, o professor posiciona-se no lado esquerdo da sala e projeta um slide contendo nomes de medicamentos que atuam no sistema digestório.

Antes de comentar o slide projetado, informa aos alunos que encerrou recentemente esta mesma disciplina com outra turma e que, dos dezesseis alunos que ficaram para recuperação somente um foi aprovado. Portanto recomendou: “Estudem, não queiram ficar para recuperação” “É melhor se garantirem logo na primeira avaliação!”.

Figura 19 – Disposição da sala de aula (observação n. 09)



Fonte: elaborado pela autora. Ilustração de Bia Amarante

Legenda: A= Aluno; P = Professor; O = Observador (pesquisadora).

Setas indicam o posicionamento do professor na sala (quanto mais espessa a seta maior a movimentação)

Após esta advertência, inicia a explicação dos slides. Apresenta e expõe com fluência o tema, por sinal complexo. O silêncio se faz presente durante toda a apresentação. Os alunos estão despertos, no entanto parecem distantes, não fazem mais perguntas.

O professor permanece do lado esquerdo da sala e, ao longo da aula passa a dirigir seu olhar somente aos alunos situados neste ponto, principalmente à aluna A6, que sempre assente com a cabeça às argumentações do professor.

À medida que traz conceitos como “antagonista do receptor histamínico H2” “inibidor específico da bomba de prótons” “enzima ATPase” os

alunos se entreolham, franzem o cenho e alguns mantêm uma das mãos no queixo ou sobre a boca. Paira no ar um clima tenso.

O professor prossegue com a explicação, procura elucidar alguns pontos primordiais e faz a seguinte recomendação “É importante que vocês compreendam estes conceitos, mas caso não seja possível, decorem!”.

Continua a exposição e explicação dos slides, que contém o layout padrão da escola e textos com letra legível. O conteúdo descrito refere-se basicamente à farmacodinâmica dos medicamentos que atuam no sistema digestório.

Antes de concluir a aula, recomenda aos alunos “Seria interessante que vocês estudassem por meio da construção de tabelas e mapas mentais para organizar os conteúdos apresentados”. Também traz alguns exemplos sobre humanização na prática da enfermagem e sobre a importância de considerar a singularidade de cada paciente.

Ao final da aula o professor tosse com frequência, parece forçar a voz. O sinal alarma, são 20h30. Os alunos são liberados para o intervalo.

Ao final da aula, após liberar os alunos, o professor comentou o fato de estar cansado e ser este o seu último turno de trabalho, pois já havia lecionado nos períodos da manhã e tarde, embora este fosse seu dia de folga no hospital onde também trabalha. Mesmo assim, considerando a estafa, a sala mal iluminada e abafada, o professor numa atitude simples, mas que nos diz muito inicia a aula retirando o seu jaleco, se despe da “figura de autoridade” e prossegue com esforço e compromisso.

Ele não inicia a aula pelos slides, começa desenhando na lousa um diagrama bastante criativo para resgatar conceitos de anatomia e fisiologia e, a partir daí discorre sobre as indicações dos medicamentos. Nesse sentido, utiliza elementos da abordagem cognitivista, já que procura conectar conceitos prévios presentes na estrutura cognitiva dos estudantes à nova informação (MIZUKAMI, 1986; MOREIRA; CABALLERO; RODRÍGUEZ, 1997).

Entretanto, ao longo da aula passamos a observar a presença da abordagem tradicional. Logo no início da explanação faz uso do controle aversivo ao mencionar “Estudem, não queiram ficar para recuperação” “É melhor se garantirem logo na primeira avaliação!”. Antigamente os professores exerciam o controle aversivo por meio da palmatória, da vara e hoje, embora este controle não aconteça mais por meio de agressões físicas, continua existindo, de forma sutil, como na admoestação gentil do professor (SKINNER, 1972). Talvez a intenção do professor tenha sido a de chamar a atenção dos alunos para a responsabilidade que devem ter com seu processo formativo, já que hoje em dia, cada vez mais temos notado a falta de interesse de muitos estudantes, mas ao utilizar esta ameaça velada o professor direciona a educação para o produto e não para o processo de aprendizagem.

De certa forma, esta admoestação causou uma ruptura na relação previamente estabelecida. No início da aula, quando o professor dirigia seu olhar a todos e adotava uma postura mais horizontalizada, os alunos faziam registros, perguntavam, pareciam conectados, mas depois, à medida que o professor se prendeu aos slides e demonstrou uma postura mais verticalizada, notamos esta cisão, marcada pelo distanciamento entre o professor e alunos, e, foi neste momento que passou a direcionar seu olhar principalmente a uma aluna, que com ele interagiu assentindo com a cabeça ao final de suas explicações. Por outro lado, nos colocamos no lugar deste professor e refletimos como é difícil trabalhar em momentos que a classe se mostra indiferente, pouco participativa e por isso, no final de um dia cansativo, compreendemos a postura do professor - muito provavelmente nós também olháriamos somente para os alunos que conosco prosseguissem.

Outro desafio é a complexidade da temática. O professor foi afetado pelo clima tenso e incógnito que se estabeleceu e recomendou “É importante que vocês compreendam estes conceitos, mas caso não seja possível, decorem!”. Aqui o professor considera a importância dos alunos compreenderem fundamentos da farmacologia para o exercício da profissão, mas quando pondera que talvez não seja possível que os alunos compreendam o conteúdo que ele tão bem domina, recomenda a memorização e, neste ponto se distancia dos pressupostos da aprendizagem significativa, utilizada no início da aula e se volta para a educação bancária (AUSUBEL, 2003; FREIRE, 2005).

Todavia, ao final da aula parece ponderar sobre esta questão e propõe aos alunos: “Seria interessante que vocês estudassem por meio da construção de tabelas e mapas mentais para organizar os conteúdos apresentados”. Sob esta perspectiva, notamos novamente a presença da abordagem cognitivista. Possivelmente este professor recebeu ao longo de sua formação alguma influência dos estudos desenvolvidos por Novak e Gowin (1984) sobre mapas conceituais. Ao final, notamos também em sua fala a influência do humanismo, ao considerar importante a relação mais humanizada na assistência à saúde.

Nesta observação podemos perceber novamente a “circulação” do docente pelas abordagens do processo ensino-aprendizagem, mas de forma relativa, pois nesta aula, o professor não caminhou por todas as correntes teóricas. Transitou pelas abordagens cognitivista, humanista e tradicional, mas se demorou mais nesta última. Desta forma, embora o professor tenha se esforçado para inicialmente situar o assunto, quando ele se prendeu ao recurso e trabalhou o conteúdo de uma forma mais complexa, acabou se afastando dos alunos a quem tanto se dedica.

Refletimos aqui como a prática docente é desafiadora – nós nos esforçamos, estudamos, nos preparamos, pensamos nas melhores estratégias, transitamos nas abordagens, escorregamos, levantamos e muitas vezes acabamos nos frustrando por perceber que em tantos momentos não “damos conta” do desafio.

Passemos agora para a análise das notas descritivas da observação de nº 04, e observemos como a prática docente é ainda mais desafiadora nos primeiros anos da profissão. A professora compõe o grupo de docentes que estão na fase de entrada na carreira, na qual os professores estão aprendendo o ofício na prática (HUBERMAN, 2007). Aqui também analisaremos a “circulação relativa” do professor nas abordagens do processo ensino-aprendizagem. Trata-se de uma aula com a temática “Organização dos hospitais e da equipe de enfermagem”, referente à disciplina Processo de Trabalho em Enfermagem e Apoio Diagnóstico que integra o primeiro módulo do curso. Estavam presentes 45 alunos.

(OBSERVAÇÃO Nº04 – notas descritivas de 30/03/2017, período noturno; duração: 01h10).

A aula inicia-se às 19h50h, com vinte minutos de atraso por problemas com a projeção da mídia. Houve um imprevisto com o computador pessoal da professora e os alunos foram direcionados para o auditório. Percebo a tensão da professora ao chegar ao auditório e ter novamente problemas com a projeção dos slides que havia preparado. No entanto, o problema foi solucionado com a ajuda de colaboradores da escola.

Os alunos estão em polvorosa! Após cerca de cinco minutos a professora consegue conter os ânimos e inicia a aula, projetando um slide com o tema “Organização dos hospitais e da equipe de enfermagem”.

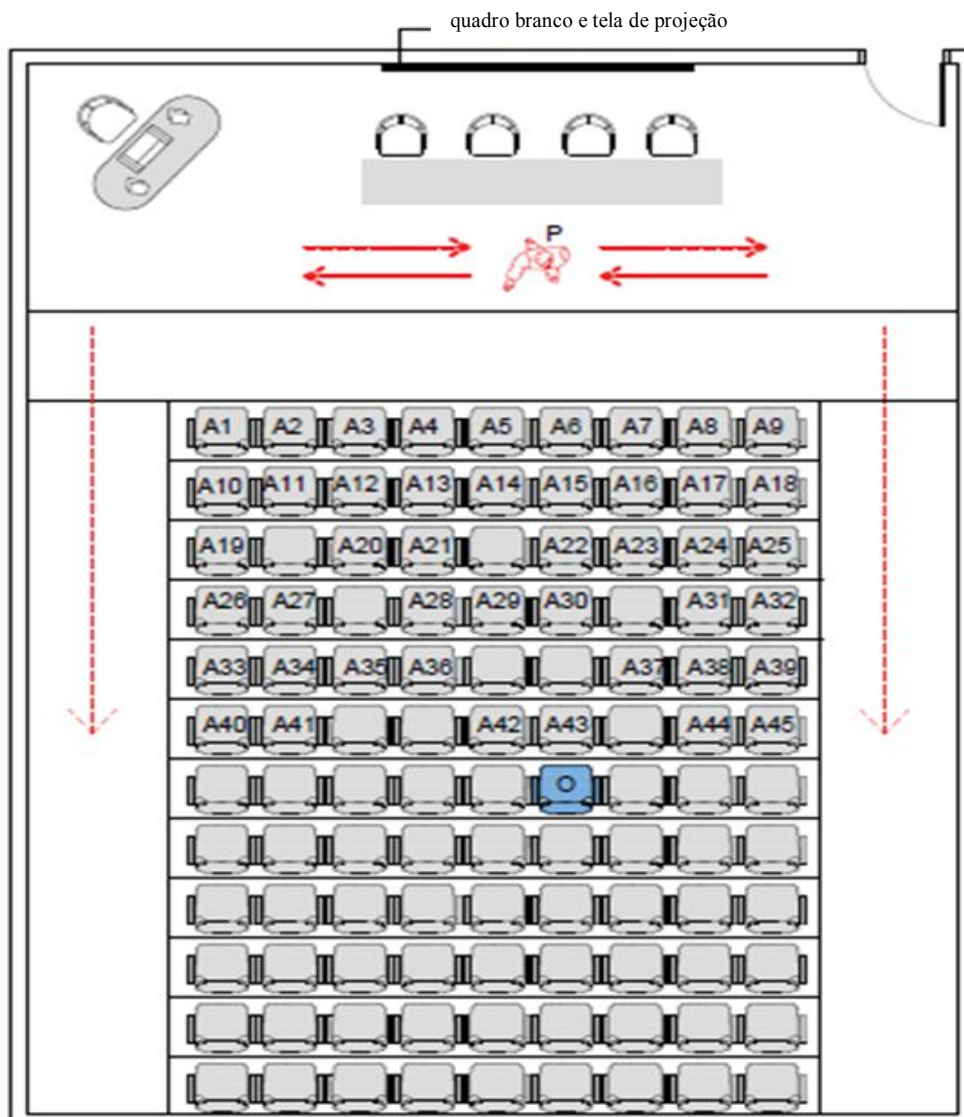
Embora o professor planeje a aula, imprevistos acontecem! Quem de nós já não vivenciou experiências como essa? É o computador que não é compatível com uma determinada mídia; o projetor que não funciona ou que projeta as imagens de forma distorcida; os alunos que não vêm para a aula ou não retornam do intervalo para o desenvolvimento ou fechamento de uma atividade; um texto proposto que não foi lido com antecedência, enfim, são inúmeros os contratemplos que os professores vivenciam no seu dia-a-dia. E mesmo assim, o professor com seu “jogo de cintura” acaba improvisando e aula acontece. Apesar disso, não podemos negar o fato de que acontecimentos assim nos deixam extremamente frustrados, principalmente quando dedicamos o nosso tempo pensando nas melhores estratégias para que os nossos alunos atinjam os objetivos de aprendizagem. Além disto, consideramos que situações como essa podem deixar o professor não só frustrado, mas

também desnorteado, pois exigem, sobretudo, base e conteúdo para poder improvisar. Neste sentido, é importante que o professor não só prepare a aula, mas se prepare para ela.

No caso, para alívio da jovem professora, os slides que preparou puderam ser projetados. Imaginemos a tensão desta professora, que está vivenciando os primeiros anos da carreira, e ainda assim “abriu a sala de aula” para participar desta etapa da pesquisa e se depara com este imprevisto. Que desafio! Mas ela conseguiu rapidamente acalmar os ânimos da turma e prosseguir com tranquilidade.

A professora inicia a aula posicionando-se à frente e apesar do tamanho do auditório a sua voz é claramente ouvida. As luzes estão acesas. A maioria dos alunos está presente. Os slides contém o layout padrão da escola.

Figura 20 – Disposição do auditório (observação n. 04)



Fonte: Elaborado pela autora. Ilustração de Bia Amarante

Legenda: A = aluno; P = professor; O = observador (pesquisadora).

Setas indicam o posicionamento do professor na sala (quanto mais espessa a seta maior a movimentação)

Inicia a fala explicando a classificação dos hospitais, quanto à natureza assistencial, especialidade, porte e administração. Os alunos fazem muitas perguntas e pedem para que a professora classifique os hospitais de acordo com alguns exemplos que levantam: “Professora o hospital X é de pequeno porte? É filantrópico ou é beneficente? Professora e o hospital Y é especializado ou geral? A professora dá respostas evasivas e rapidamente avança para o próximo slide sobre a organização dos hospitais públicos [...]”.

É interessante perceber no início da aula, que tanto os alunos como a própria docente carregam a visão tradicional de que o professor é o detentor do conhecimento e por este motivo deve portar todas as respostas. No caso, a professora não tinha as respostas, mas tomou para si a responsabilidade de tê-las, e, neste momento se coloca numa “saia justa” e por isso usa de subterfúgios discretos para livrar-se de tal impasse.

Naturalmente que o professor deve ter domínio da disciplina, do conteúdo para o exercício da profissão, mas isso não quer dizer que ele tenha ou deva ter todas as respostas, aliás, todos os professores participantes da pesquisa têm a visão de que o “saber não é algo pronto e acabado”.

Voltando à situação descrita, cabe dizer que as perguntas dos alunos relacionavam-se com hospitais e realidades muito específicas e por isso, possivelmente a professora não tinha as respostas por não conhecer a fundo tais estabelecimentos de saúde. Mais um motivo para que não tomasse para a si essa responsabilidade. Contudo, um hábito advindo da tradição é assim, quando percebemos, já fomos por ele arrastados.

Há silêncio e a professora prossegue a aula agora com as funções da equipe de enfermagem. Projeta um slide com cerca de vinte frases. Não é possível enxergar ao fundo do auditório, parece se tratar de um documento textual transformado em imagem. Inicia uma longa explanação, comentando frase por frase. Os slides sequenciais apresentam o mesmo padrão.

Deste ponto em diante o silêncio é perene. Os alunos (A1 a A18) escutam passivamente, os demais estão com a cabeça reclinada no encosto da poltrona, é possível ouvir suspiros, bocejos discretos e outros nem tanto. Os alunos A31 e A32 recostam a cabeça um no outro e cochilam.

Neste momento a professora continua a fala, eleva meio tom na voz, e passa a caminhar pelas laterais do auditório procurando despertar os alunos. Desfaz educadamente a proximidade dos alunos A31 e A32.

Continua a explicação sobre as funções da equipe de enfermagem e ao final deste tópico pula dois slides e inicia uma síntese sobre as atribuições de cada membro da equipe. Passa a dar exemplos da prática e situações por ela vivenciadas. Os alunos despertam, alguns fazem perguntas e outros cochicham entre si [...]”.

Percebemos novamente, como na observação anterior, que quando o professor se prende ao recurso audiovisual, os alunos, que no início estavam tão participativos e interessados, passam a adotar um comportamento mais passivo e até mesmo provocador. Os alunos sentados à frente estão passivos, comportados, com o olhar fixo nos slides, já os alunos ao fundo adotam um comportamento mais insubordinado. Desafiam sutilmente a professora por meio da postura corporal, dos suspiros e dos bocejos (SKINNER, 1972). Neste momento da aula, a professora de alguma forma incomodada com o cenário que se estabeleceu, procura reafirmar a sua posição de autoridade e muda a estratégia. Reafirma a sua posição ao caminhar pelas laterais do auditório, com o tom de voz mais elevado, se aproximando dos alunos e desfazendo posturas inadequadas. E muda a estratégia abandonando a leitura dos slides e trazendo exemplos de sua prática. Desta forma recuperou o controle a atenção dos estudantes.

Os alunos pedem para anotar os pontos contidos nos últimos slides. A professora aguarda impaciente e diz “Acelera a caneta!” “Gente, isso tem na apostila e também já enviei esta aula para vocês pelo sistema e por e-mail, vamos lá!” Os alunos falam “Só mais um minuto professora!”

Ela aguarda um instante e prossegue num ritmo mais acelerado a projeção e leitura dos slides, que por sinal apresentam diversos textos e informações. O silêncio volta a tomar conta do recinto.

Às 20h30 os alunos estão inquietos, alguns deixam o auditório discretamente. E, em determinado ponto a professora questiona a sala “Vocês compreendem porque eu tenho que passar todo este conteúdo chato para vocês? Compreendem a importância?” Os alunos não respondem. A turma está distante e indiferente.

Às 20h40 os alunos estão completamente dispersos e uma aluna fala em tom de súplica “Professora, vamos para o intervalo!”

Notamos ao findar da aula que a professora está preocupada com o tempo, em “dar conta” do conteúdo, para isso prossegue “a toque de caixa” com a leitura dos slides para vencer o programa preestabelecido. No entanto, ao resgatar o padrão comunicativo não interativo e de autoridade, a turma volta a usar suas estratégias sutis de fuga e resistência, como a apatia, a agitação e mesmo a saída da sala (SKINNER, 1972).

A professora por sua vez, é afetada pela indiferença e oposição de alguns alunos e diz: “Vocês compreendem porque eu tenho que passar todo este conteúdo chato para vocês? Compreendem a importância?”. Sob esta perspectiva, parece estar enfadada com a própria aula e atribui a dinâmica que se estabeleceu ao “conteúdo chato”, todavia, quando o professor culpa a natureza do conteúdo, pode deixar de olhar para a sua prática e para a forma como ele

próprio se relaciona com a temática e com o processo ensino-aprendizagem, bem como para os efeitos que suas concepções têm sobre os estudantes.

Considerando o início, desenvolvimento e término da aula, verificamos que a professora se fixou na abordagem tradicional do processo ensino-aprendizagem. Nas observações em geral, percebemos a “circulação” do docente pelas abordagens, embora algumas tenham acontecido de forma relativa. Já nesta observação, a professora se firmou no solo firme da abordagem tradicional - adotou uma postura mais verticalizada e um padrão de comunicação pouco interativo baseado na transmissão do conhecimento (MIZUKAMI, 1986; MORTIMER; SCOTT, 2002).

Todavia, ponderamos algumas das razões que levam o professor muitas vezes a permanecer na transmissão. Neste caso, por exemplo, a professora está vivenciando a fase de “entrada na carreira”, momento em que o professor está “tateando” a profissão e por isso tende a ser menos flexível e a se fixar numa concepção mais tradicional do ensino, que por sinal lhe dá mais segurança (HUBERMAN, 2007).

Além disso, quando iniciamos na profissão docente a tendência é resgatarmos o modelo de ensino tradicional que vivenciamos como alunos e reproduzi-lo. Aliás, podemos constatar em nossa prática que há muito mais continuidade do que ruptura com este modelo, sobretudo nos anos de entrada na carreira e estabilização, que correspondem aos seis primeiros anos do ciclo de vida profissional dos professores (HUBERMAN, 2007; TARDIF 2000, 2002).

Para Tardif (2000) estas experiências acadêmicas são marcantes e estabelecem representações sociais que nem mesmo os cursos de formação inicial de professores são capazes de modificar:

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar. Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo. Na América do Norte, percebe-se que a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não conseguem mudá-los nem abalá-los. Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino [...] (TARDIF, 2000, p.13).

Desta forma, passamos a compreender melhor o motivo pelo qual o jovem professor tende a se fixar no solo firme da abordagem tradicional, como na última observação descrita.

Para Huberman (2007), os professores em geral se tornam mais flexíveis e inovadores somente a partir dos sete anos da carreira docente, quando começam, ainda que de forma tímida, a romper com alguns modelos, tendo uma concepção mais crítica do ensino e a diversificar a prática pedagógica. Inclusive, há uma fala de uma professora que, embora seja breve, retrata bem esta questão. Ela compõe o grupo de docentes que estão na fase que Huberman (2007) define como a fase da diversificação, dos 7 aos 25 anos da carreira e, ao lembrar os seus primeiros anos de vida profissional comentou:

No início quando eu comecei [risos] eu só lia, lia, lia [os slides] e ia “tacando” tudo! [risos]. Agora não! Procuo dar sentido. [...] procuro fazer uma ligação entre a teoria e a prática, para fazer sentido para o aluno. (P3).

Ira Shor e Paulo Freire ao dialogarem sobre a educação libertadora, no livro *Medo e Ousadia*, também rememoraram o início de suas carreiras:

IRA. Tenho dificuldade em dizer isso, mas confesso que comecei numa universidade municipal como professor tradicional. Dava aulas de redação. Comecei ensinando gramática, preocupado com o uso correto da língua.

PAULO. (rindo) Sim! Meu começo também foi assim, faz muitos anos. A grande diferença é que, primeiro, fui professor de sintaxe portuguesa. Adorava fazer aquilo! Claro que, naquele tempo, eu estava longe da compreensão necessária do condicionamento social da linguagem. Mas comecei como você (SHOR; FREIRE, 1986, p.29).

Sob esta perspectiva, e recordando também as nossas próprias experiências quando começamos como professores, compreendemos que o momento do ciclo de vida profissional influencia sobremaneira a forma como o docente se relaciona com o saber, com a escola, com os estudantes e conseqüentemente a forma como transita nas abordagens do processo ensino-aprendizagem. (HUBERMAN, 2007; TARDIF 2000, 2002).

Diante dos achados apresentados até aqui, compreendemos então que a *prática docente é eclética*, pois reflete a *visão plural* do professor acerca do processo ensino-aprendizagem, sobretudo, por meio da “circulação” do docente nas abordagens, que acontece de forma diversa, sinuosa e relativa. Desse modo, a análise do questionário 2 e das observações nos aproximou da visão do professor sobre o processo ensino-aprendizagem e de sua prática pedagógica. Contudo, buscando explorar um pouco mais esta categoria *molar - visão e organização do processo ensino-aprendizagem* – trabalhamos essa temática com os professores também por meio de entrevistas quando fizemos o convite “Conte-me como você

costuma planejar, preparar as suas aulas” e as seguintes perguntas “Como são normalmente as suas aulas?” “Quais recursos e estratégias de ensino você costuma utilizar?” “Como você avalia o aprendizado do aluno?”. Desta forma, passamos a conhecer um pouco mais a maneira como o professor organiza e desenvolve sua prática, o que compartilharemos com o leitor nesse momento.

Quando pedimos que os professores nos contassem sobre a forma como costumam preparar as aulas, de uma maneira geral tiveram dificuldade em descrever o planejamento de suas aulas. As respostas foram voltadas mais para opiniões e descrições de dinâmicas de aula do que para o planejamento em si. No entanto, em meio a estes discursos evasivos, extraímos alguns excertos que nos possibilitaram a construção de indicadores que nos conduziram a um tema recorrente na fala dos participantes - *O Planejamento voltado para o Conteúdo*:

A primeira coisa que vejo é o que será abordado no plano da escola e aí vou me preparando, pesquisando artigos e literaturas para eu montar o meu PowerPoint. (P3)

Primeiro eu pesquiso todas as literaturas atuais relacionadas àquela matéria, àquela aula específica. (P4)

Eu trago as minhas vivências, utilizo a internet como ferramenta e utilizo os livros. Sigo os conteúdos embasados no cronograma da escola. (P6)

Eu procuro deixar o planejamento flexível, para que eu possa conhecer quem é a turma. Quando eu sou convocada para dar matérias novas, eu procuro pesquisar com outros professores também [...]. (P9)

Consulto teoria, livros e artigos para montar o meu slide. (P17)

Eu envio tudo para o e-mail deles! (alunos). Pego o e-mail e disponibilizo todas as aulas em slides. (P1)

Geralmente eu programo qual vai ser o conteúdo, se eu vou dar uma atividade, mas [...] não dá para você ir com um plano de aula fechado. (P16)

Eu planejo a questão de terminar dentro do prazo. Então o planejamento basicamente é em cima do conteúdo de fato. (P18)

Analisando cuidadosamente os enunciados, inferimos que o planejamento dos professores é realizado da seguinte forma:

1. Verificação do conteúdo programático proposto no planejamento da disciplina (P2, P3, P6, P8, P10, P12, P14 e P18).
2. Preparo pessoal, estudo, pesquisa e diálogo com colegas (P3, P4, P5, P6, P9, P10, P13 e P17).

3. “Montar slides” de acordo com o conteúdo e disponibilizá-los aos alunos (P1, P3, P7, P8, P12, P13 e P17).
4. Considerar o tempo disponível de aula (P5, P14, P18).
5. Considerar o número de alunos e as particularidades da turma (P2, P9, P11, P15, P16).

Neste sentido, é interessante observar que os professores não declararam levar em conta os objetivos de aprendizagem, as estratégias de ensino-aprendizagem mais adequadas para que os estudantes acessem e se apropriem do conhecimento e a avaliação como pertencentes à etapa de planejamento (ANASTASIOU; ALVES, 2003; MASETTO, 1997). Vale ressaltar também que a expressão plano de aula apareceu uma única vez na fala dos professores (P16).

Logo, deduz-se que para os docentes, em termos gerais, planejar a aula significa “montar slides” para reproduzir fielmente o conteúdo proposto no planejamento da disciplina e desta forma cumprir com aquilo que lhe foi determinado. Vale frisar que estes planos de ensino foram construídos há alguns anos pela direção da escola em conjunto com um antigo núcleo de professores, no intuito de nortear e padronizar a prática docente, em virtude da alta rotatividade de professores. Todavia, com isso, os docentes atualmente têm pouca ou nenhuma participação nesta construção, o que de certa forma os aliena do processo e os reduz a função de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, como discutimos nos capítulos iniciais dessa dissertação, já que passam a não pensar a educação e tão somente a cumprir um plano prescrito (GIROUX, 1997; MASETTO, 2003).

Contrariando esta lógica, Henry Giroux enfatiza que:

As atuais estruturas da maior parte das escolas isolam os professores e eliminam as possibilidades de uma tomada de decisões democrática e de relações sociais positivas. As relações entre os administradores escolares e o corpo docente com frequência representam os aspectos mais prejudiciais da divisão do trabalho, a divisão entre concepção e execução. Tal modelo administrativo é aviltante para professores e também alunos. Se quisermos levar a questão da escolarização a sério, as escolas devem ser o lugar onde relações sociais democráticas tornem-se parte de nossas experiências vividas (GIROUX, 1997, p.41).

Em vista disso, é importante que a dimensão político-social da didática não seja suplantada do cotidiano dos professores. É preciso que os docentes participem, juntamente com os gestores, de todas as etapas do planejamento escolar, explicitando dessa forma crenças, valores, visão de homem, sociedade, bem como o que pensam sobre a educação e o que almejam com ela (MASETTO, 1997, 2003). Em contrapartida, a lógica do mercado hoje,

na qual a maior parte dos professores são prestadores de serviço, só vem reforçar a distância entre a concepção e execução da educação.

Para compreender melhor a forma como os professores relataram planejar suas aulas, vejamos o exemplo do planejamento de uma disciplina, padronizado pela escola:

Quadro 4: Exemplo de parte do planejamento de uma disciplina

PLANO DE ENSINO CURSO TECNICO EM ENFERMAGEM

Componente curricular: Processo de Trabalho em Enfermagem e Apoio Diagnóstico

Carga horária: 80 horas/teoria e 28 horas/prática

Aula 4h	Tema	Conteúdo	Recursos didáticos
Aula 1	1. Apresentação da disciplina. 2. Humanização em saúde e na enfermagem. 3. Terminologias básicas em saúde.	Conteúdo programático, critérios de avaliação e datas de prova e trabalhos; datas aulas prática e/ou laboratório; normas para uso do laboratório. Conceituação e fundamentos da Humanização. Por que humanizar a saúde? Fragilização das relações entre profissionais e usuários. Falta de atenção e respeito no atendimento aos usuários enquanto sujeitos singulares e enquanto cidadãos. Trabalho com compromisso e vínculo. Evolução no conceito de humanização na saúde. Rede de Humanização. Humanização e Políticas Públicas de Saúde. Bioética e Humanização. Doutores da Alegria – Conceitos e Práticas. Finitude e Cuidados Paliativos. Ações humanizadas na assistência ao paciente internado. Terminologias em saúde.	Datashow + Lousa Texto de apoio: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/0111terminologia0.pdf
Aula 2	1. Qualidade em saúde. 2. Segurança do paciente. 3. Transporte do paciente.	Definição de qualidade em saúde. Indicador de qualidade no serviço de enfermagem. Classificação Internacional de Segurança do Paciente da Organização Mundial da Saúde. Definição de Segurança do paciente. Protocolos de segurança do paciente e respectivas responsabilidades da enfermagem: cirurgia segura, prática de higiene das mãos em serviços de saúde, prevenção de lesões por pressão, prevenção de quedas em pacientes hospitalizados, identificação do paciente, segurança na prescrição, uso e administração de medicamentos. Transporte do paciente: definição, cuidados gerais, transporte com maca e transporte com cadeira de rodas, uso de técnicas de transferência eficazes e seguras.	Datashow + Lousa Texto de apoio: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/documento_referencia_a_programa_nacional_seguranca.pdf
Aula 3	1. Estrutura hospitalar. 2. Equipe de enfermagem. 3. Prontuário do paciente.	Classificação dos hospitais quanto: administração, complexidade, porte, especialidades. Hospitais: conceito, funções, tipos, organização, estrutura e funcionamento. Equipe de enfermagem: composição, responsabilidades e áreas fundamentais de atuação hospitalar. Evolução histórica do planejamento da assistência de enfermagem. Prontuário do paciente e documentação da prática de enfermagem.	Datashow + Lousa
Aula 4	1. SAE e Anotação de enfermagem 2. Admissão, alta e transferência 3. Unidade do paciente 4. Limpeza terminal e concorrente	Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE): definição, etapas, papel do auxiliar e técnico de enfermagem na SAE. Anotação de enfermagem: definição, finalidade, responsabilidade, como e o que anotar. Procedimentos administrativos: admissão, alta e transferência de pacientes. Definição e composição da unidade de internação e da unidade do paciente. Arrumação de leito, tipos de leitos hospitalares. Limpeza da unidade do paciente: limpeza concorrente e terminal.	Datashow + Lousa Textos de apoio: http://www.portaldoenfermagem.com.br/downloads/manual-anotacoes-de-enfermagem-coren-sp.pdf
Aula 5	1. Higiene e conforto do paciente. 2. Posições no leito. 3. Sono e repouso.	Ética na higienização do paciente. Finalidades da higiene. Tipos de banho: aspersão, imersão, ablução, no leito. Preparo do material do banho. Procedimento do banho no leito. Higiene ocular. Higiene de couro cabeludo. Higiene oral: procedimento e cuidados com próteses. Higiene íntima. Colocação de comadre e papagaio e respectivos cuidados de enfermagem. Arrumação do leito do paciente e tipos de arrumação: cama aberta, fechada e operado. Mobilidade e imobilidade:	Datashow + Lousa

		movimentação e posicionamento de pacientes no leito. Posições no leito: a) fowler. b) trendelenburg. c) sims. d) ereta. e) ginecológica. f) litotomia. g) genupeitoral. Definição e função do sono e repouso. Ciclo do sono. Fatores que influenciam o sono. Cuidados de enfermagem nos distúrbios do sono. Necessidades de conforto e intervenções de enfermagem. Estudo de caso e Anotação de enfermagem: banho de leito do paciente.	
Aula 6	Prova teórica (P1)	Conteúdo ministrado nas aulas: 1, 2, 3, 4, 5	Valor = 10,0

Fonte: PLANO DE ENSINO - CVB- FESP

Na coluna da esquerda temos o número das aulas, seguidas do tema, conteúdo programático e por fim os recursos didáticos e bibliografia recomendada ao professor. A aula três, por exemplo, refere-se à última observação descrita. De acordo com o relato dos professores e com o que verificamos nesta observação, presumimos que a professora consultou o conteúdo proposto no plano da disciplina para aquele dia, estudou, pesquisou o assunto, reuniu a bibliografia pertinente e “montou” seus slides, como recomendado na coluna da direita.

É importante mencionar que embora não tenhamos apresentado o planejamento da disciplina de forma integral, o quadro acima retrata bem a estrutura padrão dos planos de ensino definidos pela escola: conteúdos extensos para serem trabalhados, sobretudo por meio de *datashow* e lousa e uma prova teórica a cada cinco a oito aulas. Com isso, compreendemos um dos motivos que conduzem o professor ao *Planejamento voltado para o Conteúdo*.

Para Masetto (2003) é fundamental refletirmos que o planejamento de uma disciplina não envolve uma atividade puramente técnica, mas uma ação fundamentalmente educativa, pois ao planejar uma disciplina devemos extrapolar os “muros da escola” e considerarmos a razão primeira de nosso trabalho: a formação de um profissional competente. Logo, o planejamento de uma disciplina deveria partir dos objetivos que pretendemos alcançar, do técnico de enfermagem que pretendemos formar e não dos conteúdos a serem transmitidos.

Compreendemos que este é o objetivo da escola e dos professores, contudo, quando não realizamos esta construção em conjunto e não explicitamos as nossas intenções no planejamento, podemos nos perder em meio aos conteúdos, que são importantes, mas estão longe de ser a nossa razão. Inclusive, quando a ênfase está no conteúdo, o plano, ao invés de assessorar o professor na organização de suas ações e dos alunos para alcance dos objetivos, poderá representar um obstáculo a superar ou, como diz Masetto (2003, p. 176) “uma camisa de força, que retira a liberdade de ação do professor”. E, neste sentido, a forma que muitas vezes o professor encontrará para cumprir o plano prescrito pela escola, será a aula expositiva com projeção de *slides*, já que é a estratégia que melhor “garante a relação tempo/conteúdo”

(ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 71). Vejamos adiante, como essas questões emergem na pesquisa.

Quando perguntamos aos professores “Como são normalmente as suas aulas?” “Quais recursos e estratégias de ensino você costuma utilizar?” todos, com exceção do participante P6, mencionaram utilizar como estratégia de ensino-aprendizagem/recurso a *Aula Expositiva com projetor multimídia*, para projeção de *slides*, imagens, vídeos e filmes. A lousa também é um recurso utilizado de forma costumeira pelos professores (P3, P7, P9, P10, P14, P15, P18).

Alguns participantes mencionaram também utilizar outras estratégias de ensino-aprendizagem, como por exemplo, *Estudo de Caso* (P3, P5, P6, P11, P15, P17), *Atividades em pequenos grupos* (P1, P4, P8, P15), *Demonstração* de materiais em sala de aula (P2, P4, P18), *Seminário* (P6, P13, P16), *Dramatização* (P6, P13), *Estratégias lúdicas* (P1, P2), *Simulação realística e prática simulada* (P4, P6), *Tempestade cerebral* (P9, P18), *Solução de problemas* (P15), *Mapa conceitual* (P4), *Debates em pequenos grupos com posições diferentes* (P6) e *Estudo dirigido* (P7).

Todavia, constatamos em todas as observações realizadas a *Aula Expositiva com projetor multimídia*. Somente em duas aulas, verificamos também o uso de outras estratégias de ensino – *tempestade cerebral e prática simulada*, além da aula expositiva. Os alunos por sua vez, informaram que a estratégia utilizada pelos professores é principalmente a aula expositiva com projetor multimídia. Somente a aluna A6 lembrou-se de uma professora que costuma realizar atividades em pequenos grupos. Alguns alunos ao responderem às questões “Como são normalmente as aulas?” “Quais recursos didáticos os professores costumam utilizar para “dar aula?” teceram os seguintes comentários sobre a prática docente:

[...] Eles usam o Datashow, e aí a gente vai anotando as coisas principais. Todas as aulas são assim! Só não as aulas práticas de laboratório. De resto, todas as aulas são assim, com Datashow e o professor disponibiliza no e-mail da sala. (A7)

Eu acho assim muito longo, muito rápido! Você tem que engolir, ingerir muita coisa. O meu emocional fica abalado, então isso me prejudica! Quando eu chego à sala de aula vejo que o professor está acelerado! Isso me prejudica! Ele tem que dar muito conteúdo, muito conteúdo! Eu tenho muita dificuldade e vejo que as outras pessoas também. Tem que acelerar, tem que seguir o padrão da escola, eu vejo isso [...] É muito pesado assim! Não os assuntos, mas o conteúdo! O conteúdo! (A1)

[...] Eu só acho que eles poderiam ser mais objetivos, não enrolar tanto para poder falar alguma coisa. É maçante ficar ouvindo falar de tudo isso para falar de uma medicação! Vem lá da história da medicação todinha para poder explicar a medicação! Eu entendo que a gente tem que saber

para o que serve a medicação, mas assim, não deveriam esticar tanto, porque a gente fica com tanta informação na cabeça e chega na hora, “Para que serve a medicação mesmo? Não sei!” Acho que poderia ser mais objetivo! (A4)

[...] Acho que tem muito conteúdo porque tem que ter! Mas é corrido! O tempo é curto! [...] Tem uma aula (disciplina) que a gente teve, a professora é ótima, mas só que os slides dela tinham só texto, texto, texto. Era muito carregado! Eu achava dificultoso para estudar. Teve até uma vez que a gente sentou com ela e pediu se a gente não poderia pegar estes slides e fazer umas dinâmicas na sala, porque a sala inteira estava com dificuldade! (A6)

Desta forma, consideramos que embora os professores tenham mencionado fazer uso de diversas estratégias que favoreçam a construção do conhecimento, a propósito, uma concepção bastante presente na visão dos professores acerca do processo ensino-aprendizagem, a aula expositiva, centrada no conteúdo e na figura do professor, parece ser uma prática habitual entre os docentes.

Ressaltamos, porém que esse dado isolado não nos permite dizer que a prática docente seja eminentemente tradicional, já que as abordagens do processo ensino-aprendizagem não estão relacionadas com práticas de ensino específicas. Elas dizem respeito mais a concepções gerais sobre a construção do conhecimento do que a metodologias (GAUTHIER; TARDIF, 2010; MIZUKAMI, 1986). Um exemplo disso está na primeira observação descrita, na qual a professora por meio de uma aula expositiva transitou em todas as abordagens do processo ensino-aprendizagem. Assim, aulas expositivas, podem ser extremamente libertadoras e críticas, enquanto práticas consideradas renovadas podem carregar o “ranço” da tradição (GAUTHIER; TARDIF, 2010; SHOR; FREIRE, 1986).

Todavia, quando no caso relacionamos a presença da *Aula Expositiva com projetor multimídia* à fala dos estudantes, reconhecemos a tradição por meio da ênfase no conteúdo, que por sua vez não favorece o aprendizado e o desenvolvimento de competências e, como se não bastasse faz com que o educando perca o prazer e a alegria em aprender. Em vista disso, seria de suma importância que nós também considerássemos a voz do estudante na construção e no desenvolvimento do planejamento da disciplina (MASETTO, 2003). No entanto, para isso é necessário que estejamos sob o primado do sujeito e não do objeto.

Os gestores por sua vez, também trazem suas concepções sobre o ensino e a prática docente:

Temos aqui toda uma padronização, mas o importante não é só o conteúdo. Ele [professor] tem que dar o melhor conteúdo, mas ele tem que fazer este aluno “pegar este conhecimento” [...] Pesquisar, criar a curiosidade. Acho que precisa disto! [...] Não é só o professor “blá blá blá blá” como era no meu tempo! (risos). Era assim, aula só expositiva! O professor falava e pronto acabou. Ele era o dono do poder e hoje não é assim! E acho que o professor não está conhecendo isso, que ele tem outras metodologias. Virou só PowerPoint, virou só aula expositiva. Não! Vamos trazer alguma coisa, vamos criar! [...] Para eles [alunos] saírem bons profissionais daqui! (G2)

Há uma grande falta de noção metodológica. Eu acredito que quando eu coloco um Power Point na frente da sala de aula e saio dali achando que dei uma aula extraordinária, mas é uma aula conteudista, eu deixei brilhar a luz do projetor e esqueci de deixar a luz dos alunos brilharem! Acaba recorrendo na falta de aprendizagem e da formação deles. Então, muitos dos nossos alunos não saem daqui preparados para a profissão porque os nossos professores também às vezes não estão preparados [...] (G4)

Por meio das críticas que os gestores tecem aqui sobre o ensino tradicional podemos inferir que possuem uma visão do processo ensino-aprendizagem mais voltada para o primado do sujeito-objeto e por isso, consideram fundamental que o professor desenvolva práticas que favoreçam a construção do conhecimento e não a transmissão. Contudo, não podemos deixar de reflexionar que quando responsabilizamos tão somente o professor pelo sucesso da formação profissional, podemos suprimir o papel social, político e pedagógico da escola neste processo (ALARCÃO, 2001), que a propósito é declarado com bastante clareza quando o CEFOR da CVB-FESP expressa seu principal objetivo:

O Centro Formador – CEFOR busca atuar na área educacional, de forma a garantir os direitos fundamentais ao cidadão, isto é, o direito à educação e à formação profissional, visando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social e para a efetiva inserção no mercado de trabalho (PLANO ESCOLAR, 2017, p. 7).

Nesta acepção, uma das funções sociais e políticas da escola é a de preparar o indivíduo para ingressar no mercado de trabalho de forma competente, equipando-o assim para exercer a sua cidadania e atuar na multiplicidade do real (ALARCÃO, 2001). Logo, para o alcance dessa meta maior - a formação de um técnico de enfermagem competente - é fundamental não só que os professores assumam o seu papel de educadores, de atores de primeiro plano, mas também que a escola não perca de vista a sua função social e política, isto é, a de zelar pelo sucesso dessa formação.

Considerando as questões discutidas até aqui em torno da prática docente, cabe revelar uma última faceta desse universo - a avaliação da aprendizagem - já que não podemos

finalizar a análise da visão e organização do processo ensino-aprendizagem sem falarmos sobre avaliação.

Durante a análise das respostas dos professores à questão “Como você avalia o aprendizado do aluno?”, facilmente identificamos que todos os docentes avaliam os alunos, sobretudo por meio de *provas teóricas e práticas*:

Aqui eu tenho procurado seguir mais ou menos o que foi me orientado, que é a avaliação tradicional. (P18)

Dependendo da disciplina é uma atividade e três avaliações [...], porque é o que a instituição pede. Mas eu já não trabalharia desta forma. (P14)

Tem a prova prática no laboratório e a avaliação tradicional que a escola exige. Mas uma coisa que eu fico preocupado é a formação profissional. Não é só o conteúdo [...] não adianta o “cara” sair daqui bom em tudo se ele não consegue trabalhar em equipe. (P2)

É difícil, porque em minha opinião a melhor forma de avaliar o aluno é com prova prática. Não sou muito a favor de prova teórica: quatro, cinco provas teóricas [...] mas as nossas provas são determinadas pela instituição, tanto a quantidade de provas teóricas, como a quantidade de provas práticas. (P3)

Eu acompanho o que a escola me pede. Aqui no caso é tudo padronizado: se pode exercício se não pode, quanto vale a prova [...]. Eu sou uma pessoa muito certinha, se é aquele plano é aquele plano, se é aquela prova é aquela prova, então eu sigo exatamente o que me pedem. (P7)

Como professores temos que seguir a “danada” da avaliação! Que é padrão, que é o documento da escola para avaliar o aprendizado o aluno. Embora, muitas vezes o aluno não demonstre na prova teórica o aprendizado dele em sala de aula! É muito difícil avaliarmos desse jeito [...] (P10)

[...] A avaliação aqui é muito só prova! Por exemplo, ele [aluno] não veio quase que a disciplina inteira, mas se ele fizer uma prova [final], porque não chegou ao limite de faltas, ele está apto! Como?? [elevou o tom de voz] (P13)

Após uma análise mais atenta percebemos que há uma preocupação, crítica ou certo desconforto, quando os professores responderam “avalio por meio de provas”. Logo na sequência desta asserção estes docentes opinaram, trouxeram suas concepções e sugestões, alguns inclusive refletiram longamente sobre o assunto. Além disso, explicitaram inquietudes quanto ao processo avaliativo realizado na escola. Refletiram sobre a necessidade de avaliar e desenvolver não só conhecimentos, mas também habilidades e comportamentos. Desta forma,

o tema central identificado como pano de fundo dos discursos foi avaliação somativa versus formativa.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que os professores refletiram durante as entrevistas sobre a importância da avaliação da aprendizagem, ao considerarem-na um processo formativo, notamos, em algumas das observações realizadas em sala de aula, e mesmo no cotidiano escolar, sobretudo durante conversas informais na “famosa” sala dos professores, discursos que denotam que as provas ainda funcionam para alguns docentes como instrumento para expressar poder e até mesmo sucesso, já que parecem relacionar o êxito do trabalho desenvolvido à quantidade de alunos reprovados. Salientamos, porém que a visão de que o “professor que reprova” é mais exigente e capaz e o “professor que aprova” é menos rigoroso e permissivo, se faz presente não só em nossa escola, mas no universo acadêmico como um todo, pois integra o conteúdo de representações que muitos de nós construímos ao longo dos anos em torno da figura do professor (MASETTO, 2003; TARDIF 2000, 2002).

Sobre isso, Skinner (1972) afirma que:

Uma prova que se tenha demonstrado fácil demais será tornada mais difícil, antes de ser dada outra vez, precisamente porque uma prova fácil não discrimina; porém mais provavelmente porque o professor tem medo de enfraquecer a ameaça sob a qual seus estudantes estão trabalhando. O professor é julgado por seus superiores e colegas pela severidade da ameaça que impõe: será um bom professor se faz com que seus alunos trabalhem duro, pouco importando como o faz ou o quanto ensina usando este método. Eventualmente, passa a avaliar-se a si próprio da mesma maneira; se tenta mudar para métodos não aversivos, pode descobrir que resiste a tornar as coisas mais fáceis, como se isto necessariamente significasse ensinar menos (SKINNER, 1972, p. 95-96).

Vejamos duas notas descritivas de observações em sala de aula que traduzem, ainda que de forma implícita, essa questão:

[...] Por volta das 10h50 a professora encerra o assunto e informa aos alunos que iniciará com um novo tema antes do término da aula. A classe implora para que não inicie o próximo tema e permita que estudem para a avaliação do dia seguinte ou que faça um resumo na lousa e a professora diz: “Sim, vou fazer um resumo para vocês do que estudar” E então pega a caneta e escreve na lousa com letras grandes a palavra TUDO! e diz: “Esse é o resumo do que devem estudar para amanhã” Os alunos reagem desapontados e depois sorriem. Alguns insistem mais um pouco para a professora deixa-los estudar e não iniciar o assunto novo. Ela orienta para que não insistam, pois poderia arbitrariamente decidir incluir o assunto novo na prova do dia seguinte. Os alunos se calam e a aula prossegue em silêncio (OBSERVAÇÃO Nº 07, notas descritivas de 04/04/2017).

[...] Antes de comentar o slide projetado [iniciar a aula], informa aos alunos que encerrou recentemente esta mesma disciplina com outra turma e que, dos dezesseis alunos que ficaram para recuperação somente um foi aprovado. Portanto recomendou: “Estudem, não queiram ficar para recuperação” “É melhor se garantirem logo na primeira avaliação!” (OBSERVAÇÃO N°09, notas descritivas de 11/04/2017).

É interessante verificar no diálogo as sutilezas, as relações de poder - oprimido - que muitas vezes se estabelecem na dinâmica entre nós professores e alunos (FREIRE, 2005). Percebemos que de um lado temos o professor, que detém o objeto de desejo do aluno, isto é, a nota, a aprovação; e do outro temos o aluno que se submete às regras do jogo para alcançá-lo: presta atenção, comporta-se, sorri, resigna-se e “estuda, estuda, estuda” para reproduzir o que foi ensinado, como diz o aluno A4:

[...] Agora eu não acho que prova vale tanto assim. Porque você fica num estresse tão grande. Eu vou para minha casa, estudo, estudo, estudo. Chega na prova é um estresse tão grande, um estresse tão grande que você não lembra nada! Você levanta e vai embora, mas quando você chega ao ponto de ônibus você lembra a prova inteira! Então eu não acho que isso mostre 100% o que o aluno sabe ou não sabe, mas a metodologia da escola, do país, a cultura é a prova! Tudo bem, vamos lá! (A4)

De um modo geral, compreendemos que tanto os discursos como a realidade vivida pelos professores e estudantes revelam a necessidade de olharmos para um elemento fundamental no processo avaliativo, que é justamente a aprendizagem. Sem dúvida, todos nós professores queremos que os estudantes avancem, que se apropriem da nossa matéria. Os estudantes por sua vez também querem aprender, no entanto, quando utilizamos os instrumentos de avaliação tão somente como uma ferramenta para medir aquilo que o aluno foi capaz ou não de reter num determinado momento e com isso dizer por meio de frações ou décimos se ele está ou não apto a prosseguir, nos distanciamos justamente da aprendizagem que tanto prezamos (MASETTO, 2003; SKINNER, 1972).

Pensando nisso, a escola propõe que o processo avaliativo eleve o padrão de qualidade do ensino e promova o desenvolvimento de competências por meio de estratégias que incluam diagnóstico, acompanhamento, autoavaliação e heteroavaliação:

O propósito geral do planejamento do sistema de avaliação referido nos Planos de Curso do Centro Formador é o de elevar o padrão de qualidade do ensino, buscando proporcionar, no desenvolvimento das competências gerais e específicas, a eficiência e eficácia das ações. O processo de avaliação inclui estratégias e instrumentos que permitem realizar o que segue:

I. Visão diagnóstica dos avanços e das dificuldades de aprendizagem dos alunos, de modo a nortear a revisão e reformulação constante da proposta de ensino e de aprendizagem e a conduzir à recuperação contínua, no processo educacional.

II. Autoavaliação do aluno em relação aos avanços obtidos e à necessidade de superar dificuldades de aprendizagem.

III. Autoavaliação do professor em relação ao seu desempenho no processo educativo e avaliação da coordenação dos cursos e da direção sobre sua ação docente (PLANO ESCOLAR, 2017, p.15).

No entanto, retomando a fala dos professores sobre a maneira como avaliam o aprendizado, concluímos que na prática, os docentes acabam se concentrando mais nos métodos propostos no plano de ensino, isto é, sobretudo nas *provas teóricas e práticas*.

Considerando todo o caminho percorrido por meio da análise desta categoria molar - *Visão e organização do processo ensino-aprendizagem* - pudemos nos aproximar de algumas concepções e práticas que vão nos dando pistas deste universo no qual reside o professor do ensino técnico em enfermagem. Embora estejamos longe de captar toda a sua riqueza.

Quando olhamos para a visão do professor acerca do processo ensino-aprendizagem descobrimos que esta é uma *visão plural* e que por isso, a *prática docente é eclética*. Verificamos que o professor transita nas abordagens do processo ensino-aprendizagem de acordo com a necessidade e situação. Identificamos também que a “circulação” do docente nas abordagens, acontece de forma diversa, sinuosa e relativa.

Outro ponto importante a ser destacado é como a escola, os gestores e os professores em geral se identificam fortemente com os pressupostos das abordagens cognitivista e sociocultural do processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, o *planejamento voltado para o conteúdo, a aula expositiva com projetor multimídia e as provas teóricas e práticas*, são elementos que no todo convergem para uma abordagem mais tradicional.

Talvez, as dissidências que encontramos entre a prática declarada e a prática manifesta, possam ser explicadas pelo dualismo existente entre o ideal e o real (LIBÂNEO, 2003; MIZUKAMI, 1986; SAVIANI, 1999). Por experiência própria, ao refletirmos sobre a nossa prática docente percebemos o abismo entre a nossa prática professada e a que de fato praticamos. Por vezes, embora nos identifiquemos com os pressupostos das abordagens renovadas, nos vemos a reproduzir as antigas e tão condenadas práticas. Eis aí um impasse, pois o ideal é um, mas o sistema é outro. No dia-a-dia, os professores se deparam com salas de aulas cheias, com o “programa” a cumprir, com a escassez de recursos e com uma prática tão patrulhada, que se torna um desafio resistir à tradição.

Por outro lado, não podemos sucumbir ao sistema, fazermos “vista grossa” e assim abandonarmos a dimensão político-social que envolve o nosso ofício. Independentemente das práticas serem renovadas ou tradicionais, o importante mesmo é lutarmos por uma educação de qualidade, sobretudo para as classes menos favorecidas (LIBÂNEO, 2003; MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003; SAVIANI, 1999).

Mas para isso, Edgar Morin (2003, p.99) entende ser necessária uma transformação das mentes e afirma que “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”. Neste sentido, entendemos que o professor não mudará sem a escola, mas a escola também não mudará sem o professor (NÓVOA, 1992).

4.4 Representação social de ser professor

Mediante a análise desta categoria molar, nos aproximamos da possível estrutura e do conteúdo da RS de professor para o caso estudado, para então apreendermos o que é ser professor do ensino técnico de enfermagem, isto é, como ele se reconhece e é reconhecido pelos outros, mediante a análise dos quadrantes de Vergès e das práticas discursivas dos docentes, alunos e gestores do curso técnico em enfermagem.

Para nos aproximarmos da possível estrutura da RS, submetemos os dados produzidos por meio do instrumento de evocação livre de palavras à análise prototípica – método descrito no capítulo três desta dissertação. A seguir, apresentamos os dados produzidos por meio deste instrumento e revelamos a construção dos quadrantes de Vergès (VERGÈS; TYSZKA, 1994).

O instrumento de evocação livre de palavras foi aplicado a vinte professores, que evocaram livremente um total de 196 palavras ou frases relacionadas ao termo indutor: *professor*.

Destas, foram descartadas 14 palavras que foram evocadas uma única vez e não possuíam correspondência com as demais. Portanto, fizeram parte do corpus da análise 182 palavras ou frases, que foram submetidas à análise de conteúdo e organizadas por critérios léxicos e semânticos. Desta forma, das 182 unidades de registro analisadas, emergiram sete categorias moleculares.

Antes de expor os resultados da análise prototípica, há um esclarecimento a ser feito sobre a limitação que existe na construção de categorias por critérios semânticos, que, segundo Wachelke e Wolter (2011, p. 523) podem durante a análise prototípica “alterar a distribuição dos dados [...] e enviesar o critério de ponto de corte” já que, como a

categorização não é feita somente pelo radical que compõe as palavras, mas também por seus significados próximos, o resultado pode sofrer a interferência da visão do pesquisador. Por outro lado, é necessário também considerar que este é um estudo que tem por fundamento o paradigma de pesquisa qualitativa, que, inevitavelmente envolve o olhar do “sujeito pesquisador”. Entretanto, isso não significa que não houve rigor na construção destas categorias. Para categorização, realizamos “leituras flutuantes” e inúmeras “idas e vindas” ao material produzido, à TRS e à revisão de literatura, como propõe Franco (2005).

No quadro 5 apresentamos as sete categorias moleculares que emergiram do agrupamento das unidades de análise, bem como a frequência absoluta de evocações. Também fornecemos alguns exemplos de palavras e frases mais evocadas em cada categoria.

Quadro 5 – Categorias moleculares e frequência absoluta das evocações obtidas (n=182), a partir do termo indutor: *professor*

Categorias moleculares	Frequência evocações (f)
<i>Atributos de papel</i>	
educador, mestre, exemplo, formador, orientador, facilitador	48
<i>Dimensão humana do processo ensino aprendizagem</i>	
amigo, amor, humano, respeito, paciência	38
<i>Dimensão técnica do processo ensino-aprendizagem</i>	
conhecimento técnico-científico, didática, comunicação, organização	33
<i>Atributos da profissão</i>	
dedicação, compromisso, responsabilidade, missão, vocação	27
<i>Visão do processo ensino-aprendizagem</i>	
ensinar, transmitir conhecimento, treinamento, reforço, disciplina	15
<i>Desafios e frustrações</i>	
desafiador, frustrações, baixa remuneração, desanimado com a falta de valorização	15
<i>Realização profissional</i>	
satisfação, orgulho pela profissão, reconhecimento	6

Fonte: elaborado pela autora

É interessante comentar que ao observarmos a frequência das evocações, pudemos inferir a possível centralidade da representação, no entanto, foi somente por meio da análise prototípica, quando analisamos conjuntamente a frequência das evocações com a ordem média de evocações (OME) que nos aproximamos da possível estrutura da RS de “professor” para os docentes do ensino técnico de nível médio em enfermagem. No quadro a seguir apresentamos esta análise por meio da construção dos quadrantes de Vergès.

Quadro 6 – Quadrantes de Vergès: Possível composição do núcleo central e do sistema periférico da RS de *professor*

Ordem Média de Evocações (OME)						
< 6,7				≥ 6,7		
Freq. Med.	Categoria Evocada	<i>f</i>	OME	Categoria Evocada	<i>f</i>	OME
	Núcleo central			1a periferia		
≥ 26	<i>Atributos de papel</i> (educador, mestre, exemplo)	48	3,9	<i>Dimensão humana do processo ensino-aprendizagem</i> (amigo, amor, humano)	38	6,7
	<i>Atributos da profissão</i> (dedicação, compromisso, missão, vocação)	27	5,0	<i>Dimensão técnica do processo ensino-aprendizagem</i> (conhecimento técnico-científico, didática)	33	7,5
Freq. Med.	Categoria Evocada	<i>f</i>	OME	Categoria Evocada	<i>f</i>	OME
	Zona de contraste			2a periferia		
< 26	<i>Realização profissional</i> (satisfação, orgulho pela profissão)	6	6,5	<i>Visão do processo ensino-aprendizagem</i> (ensinar, transmitir conhecimento)	15	7,0
				<i>Desafios e frustrações</i> (desafiador, frustrações, baixa remuneração)	15	10,7

Fonte: organizado pela autora

A partir da análise prototípica representada acima, nos aproximamos da possível estrutura da RS de professor para o caso estudado, isto é, pudemos conhecer as categorias que muito provavelmente compõem o núcleo central e as que constituem os elementos periféricos da representação.

Adiante, compartilharemos as nossas interpretações e inferências em torno da estrutura e do conteúdo desta RS. Mas antes, cabe resgatar e esclarecer alguns conceitos primordiais da TRS que utilizamos para isso.

Moscovici (2009), ao discorrer sobre a configuração das RS, explica que:

[...] elas sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem (MOSCOVICI, 2009, p.46).

De acordo com esta acepção, toda RS possui então uma natureza conceitual e figurativa, que seriam, na concepção de Moscovici, a frente e o verso de uma folha de papel. A face figurativa, ou icônica, diz respeito às imagens que construímos em torno de uma ideia, de um conceito abstrato, já a face conceitual ou face simbólica, tem relação à forma como significamos e interpretamos esta imagem, isto é, a realidade (MOSCOVICI, 2009).

Assim, toda RS é estruturada por uma face simbólica e uma face figurativa e, os processos que envolvem a inter-relação destas facetas, são a objetivação e a ancoragem – conceitos chave na TRS. A objetivação está relacionada com a face figurativa e a ancoragem com a face simbólica da representação (MOSCOVICI, 2009; SÁ, 2002). A seguir, procuraremos elucidar estes dois conceitos, para então compartilhar com o leitor o caminho que percorremos para analisar os nossos achados.

A objetivação está relacionada com a capacidade que temos de tornar um conceito abstrato em algo concreto, em algo tangível, “aceitável pelos cinco sentidos”. Para Moscovici (2009, p. 71-72), objetivar é “reproduzir um conceito em uma imagem. [...] Temos apenas de comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes [...]”. Desta forma, por meio da objetivação procuramos transformar uma ideia que permeia as nossas mentes, em algo que exista na realidade, no mundo físico, isto é, transformamos um conceito abstrato em uma imagem que nos seja familiar (MOSCOVICI, 2009).

Já a ancoragem diz respeito aos significados que atribuímos a uma determinada imagem, ou seja, à forma como interpretamos a realidade. Para isso, procuramos a todo tempo “encaixar” aquilo que se mostra no real ao nosso universo simbólico. Para Moscovici (2009, p. 61), “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa”. Desta forma, quando associamos algo ou alguém a um conceito prévio, estamos classificando-o de acordo com um sistema particular e social de categorias. Por exemplo, quando fazemos a leitura de que

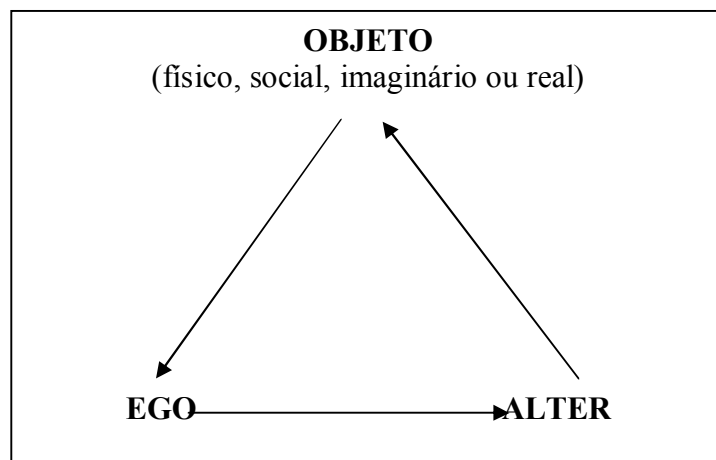
alguém é “pobre” ou “rico” estamos vinculando a imagem daquela pessoa ao nosso universo simbólico do que significa ser pobre ou rico. Portanto, ancorar significa “encaixar” um objeto, ou seja, algo ou alguém, dentro de um sistema de julgamento social preexistente (JODELET, 2001; SÁ, 2002). Em outras palavras, “é quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes de nosso espaço social” (MOSCOVICI, 2009, p. 61).

Assim, estes dois processos - ancoragem e objetivação – constituem a gênese das RS. E, é por meio destes processos que podemos compreender, interpretar (ancorar) e reproduzir (objetivar) a realidade. Logo, o real tem influência sobre o simbólico e o simbólico sobre o real (MOSCOVICI, 2009). Para Alves-Mazotti (2008, p. 24) os processos de ancoragem e objetivação configuram o cerne da TRS de Moscovici “uma vez que permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva”.

Desta forma, procuramos por meio dos instrumentos que utilizamos nesta pesquisa – métodos associativos e interrogativos – apreender a face figurativa e simbólica da RS de “professor” para o caso estudado. Por isso, durante a discussão que faremos a seguir, buscamos relacionar como o social interfere na construção da representação elaborada pelos professores participantes da pesquisa (objetivação) e como esta elaboração cognitiva, psíquica dos docentes em torno da figura do professor interfere no social (ancoragem), uma vez que, para analisar uma RS não podemos deixar de olhar simultaneamente para o individual e o social (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2014; ALVES-MAZZOTTI, 2008; JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2009).

Aliás, vale frisar que a TRS pressupõe que não existe diferença entre o individual e o social, entre o meio interno e o externo. Por isso, uma RS não é um simples conceito ou um simples ponto de vista de uma pessoa ou grupo em torno de um objeto, ela é o produto da inter-relação entre o sujeito individual, o sujeito social e o objeto (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2014; ALVES-MAZZOTTI, 2008; GUARESCHI, 2012; MARKOVÁ, 2017; MOSCOVICI, 2009). Para elucidar esta interligação, vejamos o diagrama a seguir.

Figura 21 - Triângulo psicossocial de Moscovici



Fonte: ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2014, p. 109

Desta forma, esta tríade revela que uma representação social não é resultado da união entre um componente individual (Ego) e um social (Alter), mas sim é tanto produto, como processo da inter-relação entre Ego-Alter-Objeto. Para Marková (2017, p. 369), “[...] o Eu e o(s) Outro(s) (ou o Ego-Alter) são mutuamente inter- dependentes em e pela interação”. Em outras palavras, Pedrinho Guareschi (2012, p.39), afirma que “tudo tem a ver com tudo, não há nada isolado, indiferenciado”. Neste sentido, cada um dos vértices do triângulo é determinado pelos outros dois e, por isso são interdependentes (GUARESCHI, 2012, MARKOVÁ, 2017; MOSCOVICI, 2009). Em vista disso, procuramos em nossas interpretações em torno da RS de professor, articular “as duas faces indissociáveis da folha de papel” isto é, a face figurativa e simbólica, a objetivação e a ancoragem, o individual e o social.

Esclarecidas estas questões iniciais, voltemos então agora aos quadrantes de Vergès, quadro 6, para prosseguirmos com nossa análise, interpretações e inferências. Conforme comentamos anteriormente, a construção destes quadrantes nos permitiu identificar o possível núcleo central e os elementos periféricos da RS. No núcleo central identificamos as categorias moleculares que traduzem a origem coletiva da representação, já na periferia, encontramos as categorias moleculares que exprimem as particularidades do contexto. Portanto, os elementos periféricos têm uma origem individualizada e o núcleo central uma origem coletiva. Por conseguinte, o núcleo central está mais relacionado com a face figurativa, com o processo de objetivação, com a influência do social na representação, já a periferia está mais relacionada com a face simbólica, com a ancoragem, com a influência da representação no social (ABRIC, 2001; ALVES-MAZZOTTI, 2002; SÁ, 2002).

No núcleo central da RS estudada, estão as evocações pertencentes às categorias moleculares *Atributos de papel* (educador, mestre e exemplo) e *Atributos da profissão* (dedicação, missão e vocação). Por serem estas as categorias que foram mais vezes evocadas e que mais facilmente surgiram à memória dos participantes, são consideradas categorias pertencentes ao núcleo central, que gera e dá sentido à representação, e por isso são as mais estáveis ao longo do tempo e figuram a cultura do grupo social acerca do objeto da representação (ABRIC, 2001).

Sem dúvida, esta cultura do grupo social em torno da RS de “professor” é permeada por fatores ideológicos e históricos (GAUTHIER; TARDIF, 2010; NÓVOA, 1999). Nas categorias *Atributos de papel* e *Atributos da profissão* reconhecemos a influência destes fatores, sobretudo pelas palavras “*mestre e exemplo*” que exprimem a ideologia do grupo, isto é, àquilo que consideram ideal ou socialmente desejável para um professor e, as palavras “*dedicação, missão e vocação*” que refletem bem a história do sacerdócio em torno da profissão docente. Além disso, a palavra vocação remete também à concepção de que a docência envolve um saber inato, “um dom”, como pudemos identificar anteriormente no discurso dos professores. Ademais, Alves-Mazzotti (2007), levanta o fato de que *dedicação e vocação* compõem o núcleo central da RS de diversos estudos realizados com professores e afirma que estes são elementos tradicionalmente atribuídos à docência desde o século XVI. Em vista disso, vale comentar que uma das características do núcleo central é justamente a de carregar a marca da cultura e se perpetuar ao longo dos anos (ABRIC, 2001).

Vejamos como algumas destas questões ideológicas e históricas emergem também no discurso de um dos gestores:

Eu acho que eu iria um pouquinho mais longe: não só vê-lo como professor, como educador, mas vê-lo como mestre! [...] O mestre é aquele que de repente lava os pés de seus discípulos. É aquele que está não só para agir, ensinar, para atuar no dia-a-dia, desenvolver suas ações, mas para servir!
(G4)

Nesta acepção, o professor carrega a missão divina de servir e é tipificado, ainda que implicitamente, à pessoa de Jesus Cristo, que lavou os pés de seus discípulos: “Ora, se eu, sendo o Senhor e o *Mestre*, *vos lavei os pés*, também vós deveis lavar os pés uns dos outros. Porque eu vos dei o exemplo para que, como eu fiz, façais vós também” (BÍBLIA, Jo 13:14-15, grifo nosso).

Para Abric (2001) o núcleo central não só revela os elementos centrais que constituem a RS, mas vai diretamente ao encontro de suas origens – no caso, o sacerdócio, os jesuítas, a

Igreja - como apresentamos nos capítulos iniciais dessa pesquisa. Assim, enxergamos nas duas categorias - *Atributos de papel* e *Atributos da profissão* – a influência do social na representação, isto é, a influência do “Alter” na elaboração cognitiva dos participantes, pois vinculam ao professor imagens fortemente arraigadas na história, na cultura e nos valores do grupo social. Por isso, compreendemos como é difícil falar de profissionalidade docente numa coletividade que ainda associa à profissão a ideia de vocação e missão. Inclusive, para Abric (2001), transformar esta visão, isto é, o núcleo central, exigiria uma mudança completa na representação.

Já na primeira periferia, no quadrante superior direito, estão os elementos que constituem o conteúdo da representação, que justifica e sustenta o núcleo central. As categorias moleculares pertencentes à primeira periferia são as relacionadas à *Dimensão humana e técnica do processo ensino-aprendizagem*. Cabe destacar aqui que a *Dimensão humana do processo ensino-aprendizagem* apresenta extrema saliência em relação ao núcleo central. Inclusive, para Sá (2002), alguns elementos do núcleo central podem compor a primeira periferia.

De uma maneira geral, os elementos periféricos se organizam ao redor do núcleo central e representam o conteúdo da RS e seus aspectos mais acessíveis e concretos. Além disso, revelam também estereótipos e crenças do grupo social (ABRIC, 2001). Na primeira periferia identificamos, sobretudo os elementos que sustentam o núcleo central. Por conseguinte, para o caso estudado, para ser “educador, mestre, exemplo”, são necessários os elementos que constituem as categorias *Dimensão humana* (amor, amigo, humano e respeito) e *Dimensão técnica do processo ensino-aprendizagem* (conhecimento técnico-científico, didática e organização).

Vale ressaltar, que durante as entrevistas, quando perguntamos aos professores “o que significa pra você ser um bom professor” - buscando compreender o ideal do grupo social - expressaram opiniões que explicam as evocações que constituem o núcleo central (compromisso, responsabilidade e exemplo) e a primeira periferia (amor, respeito, conhecimento técnico-científico e didática):

O bom professor para mim é àquele indivíduo que gosta do que faz, que tem comprometimento e responsabilidade com seus alunos. É isso! [...] Mas acho que a primeira coisa para ser um bom professor é gostar de ser professor! Penso que é a base! [...] (P3)

[...] tudo o que você faz em primeiro lugar você tem que fazer com amor! Se você não fizer com amor, isso vai aparecer nas suas atitudes em sala de aula. (P4)

[...] É amar aquilo que você faz, e quando você faz alguma coisa que você ama, você busca sempre se aprimorar naquilo. (P10)

[...] Tem que ter o domínio do conteúdo, no mínimo, e saber levar a turma. (P14)

Eu acho que o professor ideal tem que ter um bom preparo acadêmico, tem que ser bem atualizado, tem que ter uma boa didática, e [...] ter uma boa experiência [...]. (P12)

Acho que é ter maturidade suficiente para ser flexível. [...] É imprescindível ter conhecimento técnico, mas precisamos ter uma questão pessoal muito grande. (P9)

Ética é importante, comportamento é importante e lógico que bagagem de conhecimento também, porque senão não dá para dar aula não é? Mas acho que tem que juntar tudo isso! Tem que ser modelo! (P7)

De modo semelhante os alunos e gestores afirmaram que o bom professor é àquele que é exemplo, que tem conhecimento, experiência, domínio do processo ensino-aprendizagem e que valoriza principalmente a relação professor-aluno.

O bom professor não é aquele que dá aulas desenvolvendo conteúdos profundos, que trabalha de forma lindíssima dentro da sala de aula! Mas é aquele que é o modelo exemplar dentro e fora da sala de aula, onde o aluno nunca mais possa esquecê-lo como mestre! [...] E, o professor para isso teria que ter uma filosofia de vida, uma situação diária, que se preocupe com o aluno na sua integralidade, não só na formação técnica, como nós colocamos, mas nesta formação para a vida! (G4)

[...] Ter um bom conhecimento, mas nem todo conhecimento também quer dizer que ele é tão bom professor, pois às vezes ele não sabe lidar com o aluno. (A1)

Acho que para ser um bom professor você tem que saber falar com as pessoas, como um bom aluno também tem que ser! Saber falar e ouvir. (A4)

Desta forma, percebemos nos discursos, que para o grupo social as *Dimensões humana e técnica do processo ensino-aprendizagem* são indispensáveis para ser professor, ou seja, são necessárias para desempenharem os *Atributos de papel* que reconhecem. Além disso, é interessante compartilhar que quando os professores responderam a essa questão sobre “o que significa para você ser um bom professor”, inicialmente teciam em geral comentários como “eu acho que o bom professor é aquele...” e logo em seguida o discurso se desenvolvia em primeira pessoa. Nesse sentido, compreendemos que como os docentes de uma maneira geral se “julgam bons professores”, quando receberam esta indagação, a figura ou imagem que lhes

veio à mente foi a representação de si mesmos. Logo, se reconhecem como profissionais compromissados (P1, P3, P5, P7, P11, P12, P13, P14, P15, P16), que têm domínio técnico-científico (P2, P6, P7, P9, P10, P14, P16, P18), que consideram importante para o aprendizado a relação professor-aluno (P4, P5, P6, P7, P9, P17) e que colocam amor no que fazem (P3, P4, P6, P10, P16).

Por outro lado, quando prosseguimos com a entrevista e fizemos a seguinte pergunta “A seu ver, qual é o “tipo ideal” de professor para lecionar no curso técnico em enfermagem?” os professores trouxeram percepções contrárias a essas. Vale salientar, que esta pergunta buscou fazer emergir a concepção dos docentes acerca de seus pares. Vejamos algumas percepções dos professores quando olham para seus colegas:

É entender assim, que não é para cumprir horário, não é para ganhar dinheiro, entendeu? É o quanto este professor respeita a sua profissão, entendeu? (P9)

Eu acho que existe uma responsabilidade que temos que abrir os olhos! Não é uma questão de: “Vou vir para complementar o meu salário!” Acho que não! Temos que vestir a camisa, porque queremos! Mas queremos realmente educar ou queremos aumentar o orçamento? (P16)

Acredito que seja um professor [...] que queira, que queira ser docente, porque ser professor é uma responsabilidade. Não tem um perfil, todo professor é capaz! [...] Mas o quanto ele quer ser professor? (P3)

[...] o professor na área da saúde como um todo, não só na enfermagem, tem que ser um indivíduo que pelo menos por algum tempo tenha trabalhado na área! (P13)

[...] Não é só você passar a teoria ou mesmo a prática, as técnicas. Não é isso! Você tem que ter um conhecimento muito profundo das ciências da saúde [...] e uma formação muito criteriosa (para ser professor). (P12)

O professor para o curso técnico não pode ser muito técnico! O professor muitas vezes pisa no fundo no acelerador, no nível da conversa e o aluno não vai compreender, uma vez que é uma formação profissional e não universitária! [...] E isso às vezes falta para o professor, ter este bom senso, essa sensatez, porque assim, esse aluno não precisa aprender isso desta maneira [...]. (P5)

Será que eu preciso dar uma avaliação que seja impossível a resolução? Eu creio que não! [...] As coisas estão mudando desde que eu vim para cá, mas ainda há alguns profissionais que levam isso de que a tradição é mais importante [...] Como sentir prazer em ministrar uma avaliação que até para você foi difícil de elaborar? Mas acontece aqui ainda, por conta da tradição. (P6)

Faz muito tempo que eu dou aula, então já ouvi muita história de aluno e presenciei muitas coisas boas como muitas coisas ruins. Eu vejo muito professor empurrando o aluno para o abismo, ou empurrando-o para que voe, entendeu? Então já presenciei muita coisa, até conversa, de ouvir mesmo, o professor influenciando negativamente o aluno. (P14)

[...] não é porque eu estou aqui, aliás, que eu cheguei até aqui que me esqueci de onde eu vim, ou daqueles pequenininhos. [...] Então [é necessário para ser professor do curso técnico] ser humilde, a arrogância não cabe em nenhum momento. (P8)

Em vista disso, os professores levantaram pontos que consideram deficitários quando olham para o enfermeiro docente, a saber: o preparo para ser professor, os docentes P5, P7, P10, P12, P13 discorreram sobre a necessidade de que o professor percorra uma formação criteriosa, que envolva domínio técnico, pedagógico e vivência como enfermeiro; a falta de compromisso foi outra lacuna apontada pelos professores P3, P4, P7, P9, P11, P16, P18, alguns inclusive criticaram professores que enxergam a docência como “bico”; a dimensão humana do processo ensino-aprendizagem foi também levantada como um ponto carente na visão dos professores P1, P2, P6, P7, P8, P14 que expressaram preocupação com os docentes que não são exemplo e com os que “pecam” na relação professor-aluno.

Cabe aqui ressaltar, que ao responderem esta questão, os professores em geral trouxeram aspectos mais particularizados, ligados ao contexto, ou seja, estavam avaliando seus colegas de trabalho. Por outro lado, os temas aqui levantados como: necessidade de preparo do professor, falta de compromisso e a carência da dimensão humana no processo ensino-aprendizagem são praticamente os mesmos temas que emergiram na fala dos docentes quando foram indagados sobre “O que significa para você ser um bom professor” - afirmaram ter compromisso com a formação de profissionais qualificados, domínio técnico-científico, valorizar a relação professor-aluno e colocar amor no que fazem. Sobre isso, ponderamos que os professores identificaram déficits na prática do outro, justamente por considerar possuir tais competências.

Pudemos compreender melhor esse conteúdo da representação quando analisamos em conjunto as respostas dos alunos e gestores a esta pergunta, pois identificaram na prática docente os mesmos pontos deficitários elencados pelos professores, isto é, o preparo para ser professor (A1, A2, A3, A4, A5, A7, A9, G1, G2, G3, G4) e a dimensão humana do processo ensino-aprendizagem (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, G1, G2, G3, G4). Tanto os alunos como os gestores discursaram sobre essas fragilidades. Vejamos a fala das alunas A1 e A3 sobre o preparo do professor:

O professor tem que ter conhecimento do que ele está apresentando para os alunos. [...] Ele deve passar conhecimento do que ele conhece, e o certo! O correto! Não o que ele acha! Então ele deve se preparar e estudar também! Não é só abrir (slides) e vir dar aula não! Ele tem que se preparar! (A1)

[...] Experiência de vida [também é necessária], porque não adianta você começar ontem e hoje querer ser professor! (A3)

Os gestores inclusive afirmam a dificuldade em selecionar professores competentes para o ensino técnico, como podemos verificar a seguir:

[...] A formação da enfermagem está tão ruim, que o que era prioridade há alguns anos atrás quando nós instituímos o processo seletivo de docentes, hoje mudou! A nossa preocupação principal há alguns anos atrás era a didática [...] Hoje não! Hoje a nossa principal preocupação é o conteúdo! Porque nós temos muitos enfermeiros que vêm para um processo seletivo que não conseguem realizar uma prova básica! Então, infelizmente o nosso processo seletivo não é mais criterioso senão nós não teríamos professores, infelizmente! Então, hoje eu vejo um enfermeiro sem conteúdo e como é que você vai formar bons profissionais? (G1)

Além desta questão da competência técnica dos docentes, os alunos enfatizaram principalmente as dificuldades que enfrentam com a falta de paciência dos professores e o ensino desenvolvido “na base da pressão”. Alguns inclusive utilizaram as palavras “carrasco e assustador” para descrever seus professores (A4 e A5). A aluna A9, criou até uma teoria para explicar o comportamento de alguns professores, quando diz “não sei se eles sofreram muito na faculdade e agora querem descontar na gente!”. Vejamos as respostas de alguns alunos à pergunta “O que você acha que as pessoas em geral pensam sobre o professor de enfermagem do curso técnico?”:

Ah! Que ele é um carrasco! Tem alguns alunos que acham que o professor é carrasco! Pela cobrança do professor, entendeu? [...] Não é um carrasco por ser uma pessoa ruim, mas por cobrar muito, por exigir muito do aluno [...]. (A4)

Que é um pouquinho assustador! Assim, a maioria das pessoas que vêm para o técnico não fizeram faculdade, acabaram de sair do ensino médio, tem gente com 17 anos de idade. Então, um ensino médio é bem diferente de um técnico. Aqui o professor acaba sendo mais rígido, cobra mais, porque querendo ou não é um ensino [profissionalizante]. Então acho que os alunos têm esta visão de um professor assustador, daquela pessoa carrasca! (A5)

Depende professora, acho que é bem relativo, tem alguns [professores] que a gente olha e fala “Este é bom, mas não quero muita amizade! Ele é só para ensinar mesmo!” E tem alguns que a gente tem um carinho muito especial. Tem algumas professoras aqui que eu vou levar no meu coração para a vida inteira! Mas tem alguns professores que eu acho que são ótimos, mas eles lá me ensinando e eu aqui! [risos] [...] Não sei se é falta de carisma, porque querendo ou não estamos lidando com vidas. Então tem que ter humanização e eu acho que esses professores, não sei... [pausa]. Não sei se eles sofreram muito na faculdade e agora querem descontar na gente! Não sei exatamente o por quê! (A9)

Apesar disso, durante o discurso de um dos gestores, podemos notar as expectativas que a escola tem para o professor do ensino técnico de enfermagem:

Se nós pensarmos de forma abrangente o que nós esperamos do professor, não é só conhecimento. Conhecimento é muito importante, nós sabemos que ninguém dá o que não tem, não é? Se você não tiver uma base, consistência, você não vai conseguir transferir isso, trabalhar isso com os alunos, pois educar não é apenas transferir aprendizagem, educar é construir junto com ele. E, eu só construo com o outro se eu sou, quando eu não sou eu não consigo construir nada, pois não há base e consistência. (G4)

Logo, tanto nos quadrantes de Vergès como no discurso dos participantes, a base necessária para o êxito do trabalho docente é o *preparo do professor*, que envolve tanto conhecimento técnico relacionado à área de atuação, como domínio das dimensões instrumentais e humanas do processo ensino-aprendizagem. Em contrapartida, nem os próprios professores nem os demais envolvidos no processo parecem ter percepção de tal competência.

Desta forma, embora os professores reconheçam que para ser professor é necessário desempenhar os *Atributos de papel* e os *Atributos da profissão* por meio das *Dimensões técnicas e humanas do processo ensino-aprendizagem*, quando olham para o contexto que vivenciam, apontam lacunas no processo. Neste sentido, notamos novamente o dualismo entre o ideal e o real.

Na estrutura da RS percebemos que no núcleo central e na periferia próxima reside o ideal do grupo social em torno da figura do professor. Demonstram que é socialmente desejável que o professor seja exemplo de pessoa, educador, cidadão, que seja dedicado e comprometido com a profissão e que possua domínio técnico e pedagógico, bem como amor e delicadeza nas relações humanas. Desta forma, para o caso, esta é a imagem que reproduzem, visto que, quando lançamos aos docentes o termo indutor “professor”, prontamente compararam o objeto da representação a este ideal social, a este pensamento

social pré-existente. E, é justamente por este motivo, que quando olham para o contexto, ancoram este ideal e identificam lacunas.

Conforme comentamos anteriormente, ancorar é classificar e:

Classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe (MOSCOVICI, 2009, p. 63)

[...] quando nós classificamos, nós sempre fazemos comparações com um protótipo, sempre nos perguntamos se o objeto comparado é normal, ou anormal, em relação a ele e tentamos responder à questão: “É ele como deve ser, ou não?” (MOSCOVICI, 2009, p.66).

Neste sentido, as crenças, valores, ideologias, memórias e história do grupo social que geram a RS de “professor” - educador, mestre, exemplo, dedicação, vocação, amor, conhecimento técnico-científico e didática – constituem o protótipo, o crivo pelo qual o professor classificará o seu entorno. E, é a partir deste protótipo, daquilo que é socialmente desejável, que os professores avaliaram se o grupo a que pertencem correspondem ou não a esta representação. Por isso, no discurso, quando os professores enaltecem o compromisso, a dedicação e o amor aos educandos, presumimos que estão vinculando-o mais a uma realidade idealizada, já quando avaliam o contexto e reconhecem distorções à representação, estão comunicando uma realidade mais acessível, mais concreta. Por este motivo é que afirmamos reconhecer, sob este ponto de vista, o dualismo entre o ideal e o real.

Mas também, de forma alguma podemos afirmar unilateralmente, por meio desta inferência, que os professores não são compromissados, não têm responsabilidade, não são profissionais competentes ou humanos, pois tanto a pesquisa como a nossa própria convivência com os colegas professores nos revelaram profissionais extremamente engajados e capazes. Por outro lado, não podemos “colocar uma tampa em cima da panela” e deixar de levantar os pontos frágeis explicitados pelos participantes. Pontos estes que merecem nossa atenção e nossa reflexão sobre a prática e sobre como o contexto social e histórico no qual estamos inseridos têm influência sobre nossas ações e percepções.

A segunda periferia dos quadrantes de Vergès nos possibilitou aprofundar um pouco mais o olhar para o contexto do caso e para a influência da representação no social. Esse quadrante é considerado a periferia propriamente dita, e ele é o que mais expressa as crenças, as particularidades e o contexto vivido pelo grupo social (ABRIC, 2001; ALVES-MAZZOTTI, 2007). Nele, encontramos as categorias moleculares *Visão do processo ensino-aprendizagem* (ensinar, transmitir conhecimento, disciplina) e *Desafios e frustrações*

(desafiador, frustrações, baixa remuneração, desanimado com a falta de valorização). A seguir, faremos algumas considerações sobre a *Visão do processo ensino-aprendizagem*, para então discutirmos sobre o contexto, sobre esse universo particular de *Desafios e frustrações*.

Na subseção anterior, discorremos sobre a categoria molar *Visão e organização do processo ensino-aprendizagem*, e por isso, não temos a intenção de aprofundar ainda mais a discussão desta categoria neste momento, a não ser para fazer um breve comentário. Quando aplicamos aos participantes o questionário 2 - ligue os enunciados ao tema (professor) de acordo com a sua visão do processo ensino-aprendizagem - no qual os professores associaram livremente os termos que mais correspondiam à sua visão, constatamos a prevalência de concepções mais voltadas para as abordagens cognitivista e sociocultural do processo, mas aqui, a recorrência das evocações - “ensinar, transmitir conhecimento, treinamento, reforço e disciplina” - convergem mais para as abordagens tradicional e comportamentalista do processo ensino-aprendizagem. Por isso, inferimos novamente, como na subseção anterior, que o motivo para tal dissidência está entre o protótipo e o concreto.

Talvez, os professores ao longo de seu processo formativo, tenham sido de alguma forma influenciados pelos pressupostos do movimento escolanovista, e por isso, no questionário 2, se identificaram com as palavras que remetem mais à concepções e práticas renovadas (LIBÂNEO, 2003; MIZUKAMI, 1986; SAVIANI, 1999). Porém, ao preencherem o instrumento de evocação livre de palavras, os termos que lhe vieram à mente, expressam crenças e práticas mais tradicionais. Talvez isso possa ser explicado pelo fato de que no instrumento de evocação livre de palavras, os termos associados não passam pelo filtro do julgamento, são expressos de imediato conforme surgem na memória do participante, já a metodologia aplicada no questionário 2, permitiu que o respondente meditasse, avaliasse e arbitrasse as palavras de acordo com seu juízo e análise.

Reiterada esta questão, gostaríamos agora de adentrar ao universo de tensões e limites que compõe a segunda periferia, explicitado pela categoria molecular *Desafios e frustrações* (desafiador, frustrações, baixa remuneração, desanimado com a falta de valorização). Mas antes, cabe dizer, que embora muitas pesquisas em RS não valorizem os achados encontrados na periferia propriamente dita, pela pouca saliência em relação ao núcleo central e por se tratar de um conteúdo que revela uma realidade mais particular, foi aqui, que nos deparamos com a “zona muda”, com o “não dito”, isto é, com o conteúdo da representação que muitas vezes fica encoberto no discurso do grupo social, já que muitas vezes o sujeito não se sente à vontade para expressar livremente suas opiniões sobre assuntos delicados, relacionados ao contexto e grupo a que pertence (OLIVEIRA, D., 2013; SÁ, 1998; SILVA; FERREIRA,

2012). Por isso, para nós, a periferia propriamente dita se mostrou de suma importância para compreendermos como o professor se reconhece e é reconhecido pelos outros, ou seja, pudemos conhecer o que o professor “fala de si” e como é “falado pelos outros”.

Para acessarmos a zona muda e compreendermos mais a fundo as palavras evocadas pelos participantes, utilizamos nas entrevistas a técnica de substituição, isto é, solicitamos que respondessem algumas questões em nome de “outros” do que de si mesmos. Desta forma, ao final da entrevista, perguntamos aos professores “O que você imagina que as pessoas de uma maneira geral pensam sobre ser professor de enfermagem de nível técnico?”. Nesta altura da entrevista os professores já estavam bastante à vontade e explicitaram livremente suas opiniões, que equivalem ao “componente encoberto” da RS, que a propósito constitui um dos principais conteúdos da representação (SÁ, 1998, p.90).

Neste sentido, a RS de “professor” para os docentes do curso técnico de enfermagem foi, de forma unânime entre os professores, a representação de um *Profissional desvalorizado* perante a sociedade, enfermagem e professorado. Trazemos a fala de alguns professores para elucidar melhor esta questão:

[...] O que eles falam [se referindo aos alunos]: “Você trabalha ou só dá aula?” Como se dar aula não fosse trabalho! (P1)

[...] Assim, como eu poderia te explicar? “Ai você é professora?” “Você só dá aula?” “Mas você não trabalha no hospital?” “Você não trabalha?” Então assim, o dar aula é um trabalho! Eu trabalho muito! Eu estudo! Eu trabalho demais! (P3)

[...] O mercado de trabalho nos vê como “bico”, não veem que trabalhamos. Falam: “Ah! Você dá aula?” O professor não pode encarar a atividade como “bico”! Ele não pode encarar! A sociedade pode encarar! Os colegas (enfermeiros) podem encarar! Mas ele tem que ter a consciência de que ele não pode encarar isso aqui como “bico”! (P5)

[...] O nível técnico na visão das pessoas é que você é um professor que vai ensinar alguém a ser tarefeiro, a fazer uma atividade normalmente repetitiva, sem muita concepção do pensar, mas não é isso! (P6)

[...] Eu acho que as pessoas podem não valorizar! Se você fala que você dá aula na faculdade, você é mais valorizado, sabe? Acho que as pessoas podem pensar assim: “Bom, se ela dá aula no técnico é porque ela não é boa para dar aula na faculdade!” (P7)

[...] A impressão que dá muitas vezes é que a gente ficou com o resto! Você não conseguiu um emprego e você vem para o ensino técnico. Eu quero ensinar porque eu gosto dessa área, porque eu quero esta área e não porque me sobrou! Mas eu acho muito triste pensar que eu sou, que aos olhos dos outros eu sou só uma professora, porque talvez eu não tenha conseguido algo melhor. Eu acho isso triste [...] (P9)

Desse modo, os professores reconhecem pertencer a um grupo social de “segundo escalão”, o que pode ser explicado pelos fatores históricos e sociais percorridos nos primeiros capítulos desta dissertação. A Enfermagem e a Educação seguiram caminhos distintos, mas muito semelhantes no que diz respeito aos movimentos de profissionalização. Desse modo, os professores de enfermagem dos cursos profissionalizantes estão situados justamente num ponto que converge as tensões e limites destas áreas de atuação. Por isso, sobre estes profissionais recai o “peso” de duas categorias que buscaram ao longo do tempo e buscam até hoje o seu espaço e reconhecimento como profissão e ciência.

Essa questão emerge também no discurso dos gestores, que veem este professor como um *profissional pouco capaz, que têm a docência como atividade secundária*:

[...] Eles não sabem o que é fazer a docência! Não é simplesmente vir pós-plantão e despejar o conteúdo em sala de aula! Eu não sei se os professores sabem o que é ser professor! Eles querem ser professor porque é bom, é um “bico”. (G1)

Bom, pensando assim grosso modo: 60% acham que é vir aqui e dar qualquer coisa. Infelizmente é “Me dá umas aulinhas”. É o meu “bico”, eu já tenho o meu outro emprego [...] (G2).

Esta RS pôde ser percebida, infelizmente, também na fala de alguns estudantes, como na fala da aluna A1:

[...] Às vezes o professor está aqui também só para cobrir uma conta dele, ou não sei qual sentido às vezes que o professor vem [...] se ele gosta mesmo do que ele faz. Então a primeira coisa que eu perguntaria para o professor é: você gosta do que você faz? É isso que você quer? Tem certeza? (A1)

Em vista disso, no discurso dos docentes, apreendemos que ele se reconhece como um *profissional desvalorizado*, já a fala dos gestores e alunos nos revela como ele é reconhecido pelos outros, isto é, *como um profissional pouco capaz, que tem a docência como ocupação secundária*. Desta forma, foi aqui, na periferia propriamente dita que identificamos a face simbólica da representação, ou seja, o processo de ancoragem que permite que o indivíduo interprete a realidade classifique o seu entorno e avalie a si mesmo e os outros.

Vale ressaltar, que o fato deste professor se reconhecer como um profissional desvalorizado perante a sociedade, enfermagem e professorado, revela a interferência da representação no social. Todos nós, em algum grau, já discutimos sobre a crise da educação,

sobre as condições de trabalho e a desvalorização que envolve os professores em geral. Desta forma, esse mal estar docente, não é novidade e não se restringe aos docentes do ensino técnico de enfermagem. Todos reconhecemos que o prestígio em torno da profissão era muito maior há algumas décadas, o que conferia ao sujeito certo *status* por ser professor, do que hoje em dia (NÓVOA, 1999; TARDIF; LESSARD, 2014). Entretanto, vale abrir um parêntese aqui e comentar que apesar disso, para alguns professores do caso estudado, o orgulho e o prestígio em torno da profissão docente permanecem intactos, como verificamos no quadrante inferior esquerdo do quadrante de Vergès, chamado de zona de contraste, no qual estão as evocações relacionadas à categoria molecular *Realização profissional* (satisfação, orgulho pela profissão, reconhecimento), que apontam para a presença de um subgrupo, talvez de egressos na carreira docente, com visão que contrasta a opinião da maioria dos professores.

Mas, em geral podemos afirmar que os professores se sentem desvalorizados, pois ao longo dos anos de fato houve uma mudança acelerada no cenário histórico e social e uma menor valorização do professor. São várias as mudanças históricas e sociais que contribuíram para o mal estar docente, como por exemplo, a maior exigência em relação ao professor, o desajuste das famílias, a globalização, a revolução tecnológica, a massificação da educação e, sem dúvida um menor prestígio social do professor, já que na sociedade atual o “ter” é mais importante do que o “ser” e o sucesso de alguém é determinado pelas suas conquistas econômicas (NÓVOA, 1999; TARDIF; LESSARD, 2008).

Sobre isso, José Manuel Esteve, já em 1999, afirmou que ser professor na concepção de muitos:

[...] **tem a ver com a clara incapacidade de “ter um emprego melhor”, isto é, uma atividade profissional onde se ganhe mais dinheiro.** [...] Há vinte anos, o professor do ensino primário era uma figura social relevante, sobretudo no meio rural. Os professores do ensino secundário eram, amiúde, figuras literárias e científicas pelas quais se pautava a vida cultural de muitas cidades. Em qualquer dos casos, eram unanimemente respeitados e socialmente considerados. Mas, no momento atual [...] De acordo com a máxima contemporânea “busca o poder e enriquecerás”, **o professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada** (ESTEVE, 1999, p. 105, grifo nosso).

Mesmo esta declaração tendo sido realizada por José M. Esteve há quase vinte anos, essa representação circula em nosso meio, como podemos perceber na fala da professora P9, que disse:

[...] A impressão que dá muitas vezes é que a gente ficou com o resto! Você não conseguiu um emprego e você vem para o ensino técnico. Eu quero ensinar porque eu gosto dessa área, porque eu quero esta área e não porque me sobrou! Mas eu acho muito triste pensar que eu sou, que aos olhos dos outros eu sou só uma professora, porque talvez eu não tenha conseguido algo melhor. Eu acho isso triste [...] (P9)

Sem dúvida, essa desvalorização social é sentida por muitos professores, mas consideramos que no ensino técnico de enfermagem esses professores podem se sentir ainda mais desprestigiados, já que, mesmo dentro da docência existem “níveis” ou “nichos” que são mais ou menos estimados. Para Sacristán (1999), o *status* dentro da docência, depende de muitos fatores, como a origem social dos professores e alunos, a qualificação acadêmica dos professores e a prevalência de mulheres entre o corpo docente. No caso estudado, embora os professores apresentem qualificação acadêmica superior à exigida legalmente, são essencialmente mulheres, enfermeiras, que já provém de uma profissão pouco reconhecida, participando da formação de uma classe eminentemente proletária. Nesse sentido, os professores do ensino técnico integram justamente um dos núcleos menos privilegiados do magistério. É por este motivo que os professores P6 e P7 alegaram que:

[...] O nível técnico na visão das pessoas é que você é um professor que vai ensinar alguém a ser tarefeiro, a fazer uma atividade normalmente repetitiva, sem muita concepção do pensar, mas não é isso! (P6)

[...] Eu acho que as pessoas podem não valorizar! Se você fala que você dá aula na faculdade, você é mais valorizado, sabe? Acho que as pessoas podem pensar assim: “Bom, se ela dá aula no técnico é porque ela não é boa para dar aula na faculdade!” (P7)

Além disso, os professores se sentem desprestigiados pelas críticas generalizadas que recebem, sobretudo por serem normalmente considerados como os únicos responsáveis pelo fracasso dos alunos e do sistema escolar como um todo, o que faz pairar no universo social certa desconfiança e descrença em torno da capacidade dos professores e da própria finalidade da educação (NÓVOA, 1999). Como reflexo disso, os gestores do caso fazem a leitura de que o professor do ensino técnico de enfermagem é, em geral, um profissional pouco capaz. Somado a isso, associam o trabalho dos professores a uma atividade que desenvolvem nas horas vagas entre um plantão e outro, isto é, a um “bico” como muitos expressaram. Essa concepção da docência, como uma atividade secundária a outra ocupação principal, está ancorada em componentes sociológicos e históricos e traduz algumas nuances da cultura que “ronda a docência” e a própria mentalidade do grupo social (NÓVOA, 1999).

Desta maneira, compreendemos que tanto a representação elaborada pelos professores acerca de si mesmos, ou seja, a *RS de um profissional desvalorizado*, como a construída pelos gestores, de que o professor do ensino técnico de enfermagem é um *profissional pouco capaz, que tem a docência como atividade secundária*, interferem no social, no cotidiano escolar, na forma como estabelecem relações e desenvolvem seu trabalho. Para nós, tudo isso corrobora para um círculo vicioso de autodepreciação e desinvestimento. Alguns professores poderão se sentir pessoalmente desmotivados por desenvolverem um bom trabalho e não se sentirem reconhecidos, outros, poderão encontrar nesta RS o pretexto para não se dedicarem mais, ou como Nóvoa (1999, p. 22) diz: “os discursos-álibi de desculpabilização”. Os gestores por sua vez, dificilmente confiarão a eles a autonomia e o apreço que esperam e necessitam.

Assim, diante do que discutimos até aqui pudemos vislumbrar algo da gênese e dos processos que dinamizam a RS de professor para o caso estudado. Nos aproximamos da face icônica da representação, isto é, da imagem, do modelo do professor objetivado pelo caso, por meio das categorias presentes no núcleo central - *Atributos de papel e Atributos da profissão* - e refletimos sobre a influência do social, isto é, da cultura, dos fatores ideológicos e históricos na construção da representação pelos participantes. Dessa maneira, identificamos a interferência do social (*Alter*) na elaboração cognitiva, psíquica dos professores sobre o objeto representado (*Ego-Objeto*) e consideramos como alguns dos elementos que compõe o núcleo central da RS, como a ideia de missão e vocação pode dificultar o desenvolvimento de uma profissionalidade docente.

Além disso, nos aproximamos também da face simbólica da RS de professor. Por meio da ancoragem, conhecemos as distorções que os professores identificam entre a representação (o protótipo) e a realidade (concreto), como por exemplo, a necessidade do *preparo do professor*, que envolve tanto conhecimento técnico relacionado à área de atuação, como domínio das dimensões instrumentais e humanas do processo ensino-aprendizagem. Pudemos também apreender por meio da análise da categoria *Desafios e frustrações* e do conteúdo do “não dito”, como o professor se reconhece e é reconhecido pelos outros. Assim, apreendemos por parte dos professores a RS de um *profissional desvalorizado* e, por parte dos gestores a RS de um *profissional pouco capaz, que tem a docência como atividade secundária*. Sob este ponto de vista, refletimos sobre a influência destas concepções, destas representações (*Ego-Objeto*) no social (*Alter*), isto é, nas interações e práticas sociais que se estabelecem.

Desta forma, a RS de professor elaborada pelo o grupo social nos revela que não há separação entre o individual e o social, entre o singular e o coletivo. Entendemos que à medida que os professores, ainda que individualmente, tenham elaborado a representação de

si mesmos, do que significam que é ser professor do ensino técnico de enfermagem, não reproduziram uma opinião pessoal, mas externaram o sujeito social, e por isso, consideramos que são “porta-vozes” de uma realidade comum ao seu grupo social e, quiçá dos professores do ensino técnico de enfermagem como um todo (ALVES-MAZZOTTI, 2008; JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2009).

Na subseção seguinte - *Aspectos desafiadores para o desenvolvimento da prática pedagógica* - vamos aprofundar um pouco mais a análise dos motivos que contribuem para que os professores se reconheçam como profissionais desvalorizados e, como estas questões podem guiar comportamentos e práticas.

4.5 Aspectos desafiadores para o desenvolvimento da prática pedagógica

Buscando conhecer um pouco melhor as possíveis razões que fundamentam a RS de professor, como *um profissional desvalorizado, pouco capaz, que têm a docência como atividade secundária*, procuramos investigar os aspectos mais desafiadores que os docentes enfrentam em ser professor do ensino técnico em enfermagem e as dificuldades que encontram no desenvolvimento de suas atividades. Para isso, fizemos aos docentes as seguintes perguntas: *Quais você acha que são os principais desafios que o professor de enfermagem do ensino técnico enfrenta hoje em dia? Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no seu dia-a-dia como professor?*

Vale ressaltar, que estas foram as questões que mais trouxeram desconforto emocional aos participantes. Muitos fizeram uma longa pausa para respondê-las, outros ficaram visivelmente desconfortáveis, respiraram fundo, desviaram o olhar, colocaram a mão na boca, gaguejaram e, alguns ficaram inclusive com a face ruborizada e os olhos marejados. Diante disso, procuramos respeitar os longos silêncios e as emoções vividas por cada participante.

Antes de explicitar os temas que emergiram da fala dos entrevistados, cabe abrir um parêntese aqui e esclarecer que tínhamos ciência dos desconfortos que poderiam surgir ao adentrar ao universo de tensões que circundam o professor, por isso, no início da pesquisa, ao aplicarmos o TCLE explicamos a cada participante os riscos emocionais a que estariam expostos. Além disso, antes de realizar a entrevista, durante a fase de *rapport*, procuramos deixar os entrevistados à vontade e explicamos que poderiam se recusar a responder qualquer pergunta. Também buscamos minimizar os desconfortos deixando estas questões para o final da entrevista, quando os participantes já estivessem mais à vontade.

Passado o mal estar inicial, todos os docentes expressaram abertamente os desafios que enfrentam em ser professor do curso técnico em enfermagem e três foram os temas que mais afloraram em suas falas: *Salário e Sobrecarga* (P1, P2, P3, P5, P6, P9, P10, P13, P15, P16, P18), *Educação básica deficiente e falta de interesse do aluno* (P4, P5, P8, P9, P12, P14, P15, P16, P18) e o *Desrespeito* (P7, P13, P14, P17). São estes por sinal, os fatores que mais afetam os docentes em geral, pois compromete a motivação, a saúde mental dos docentes e a própria implicação dos professores com a docência, além é claro de reforçar a postura de autodepreciação e o sentimento de menos-valia (NÓVOA, 1999; TARDIF; LESSARD, 2008).

Sobre a *Educação básica deficiente, falta de interesse do aluno* e o *Desrespeito* os professores lamentam:

A nossa educação, vou dizer: a educação de casa e a educação básica estão muito falhas! (P8)

Eu acho que o maior desafio é o aluno que chega com uma base muito ruim. E não estou falando de conhecimento da ciência, da anatomia, da microbiologia, não é não! É do básico mesmo, pessoas com muita dificuldade na matemática, com as operações básicas de adição, subtração, divisão e multiplicação! E não sabem também escrever! Esses dias eu peguei a prova de uma aluna que escreveu paciente com dois “s”, um negócio assim que você assusta um pouco! (P12)

[...] Outro ponto que a gente esbarra bastante é o quanto os alunos estão vindo para a sala de aula sem vontade de aprender. (P9)

O desrespeito! Ninguém respeita o professor, acho que o maior desafio é esse! (P14)

[...] O respeito pelo professor! Essa coisa que eles colocam que o aluno é igual ao professor. Não! Não concordo!!! [elevou o tom de voz] O professor não é mais como indivíduo, claro! Mas ele está ali com a função de transformar! Então respeito é fundamental! (P13)

Acho que passamos de uma geração muito rígida, que foi a minha, para uma geração sem limites, não é? [...] Quando [os alunos] chegam para nós é uma falta de respeito enorme, você vê professor que vai embora chateado, chorando, que vai triste para casa. Então é uma falta de respeito muito grande. (P7)

Os gestores confirmam estas questões levantadas pelos professores. Os alunos por sua vez, revelaram suas dificuldades com os estudos, principalmente com a Matemática.

[...] Nós temos alunos que quando recebem uma nota se frustram e, chutam, quebram a parede da escola, como aconteceu a menos de um mês aqui dentro. Nós temos alunos que não conseguem respeitar normas e regras. [...] Então, o que mais me preocupa é de onde vem este aluno, é esta formação básica. Porque só a escola não consegue supri-la [...] Isso é o que mais dá trabalho na escola. [...] É mais fácil tentar resolver problemas relacionados ao conteúdo: é o reforço de português, é o reforço de matemática. [...] Quando o conteúdo é o problema o reparo é mais fácil. Mas como mudar o perfil do aluno? (G1)

A minha maior dificuldade foi no início com Farmacologia [...] Foi difícil por causa da matemática, mas aí depois eu estudei e consegui! Hoje em dia eu não tenho mais dificuldade para fazer regra de três! (A9)

Sem dúvida, o mundo em que vivemos hoje tem imposto novos desafios aos professores. Tanto a massificação da educação, como a revolução tecnológica e o próprio desajuste educacional e social têm suscitado novos entraves e exigido cada vez mais dos professores (DELORS et al., 1998; NÓVOA, 1999; TARDIF; LESSARD 2008, 2014). Segundo Esteve (1999, p.102) “os professores têm de assumir tarefas educacionais básicas para compensar as carências do meio social de origem dos alunos, o que configura uma importante diversificação das funções docentes”.

Ao longo dos anos o professor precisou assumir diversas tarefas educacionais que antes pertenciam a outros agentes sociais, como a família por exemplo. Há algumas décadas, os valores básicos eram transmitidos às novas gerações pelo núcleo familiar, pelo convívio entre pais e filhos. Hoje, com o aumento do custo de vida, dos desafios econômicos e a maior exigência do mercado de trabalho, foram impostas limitações às famílias, sobretudo às mães que antes eram as principais responsáveis pela educação de seus filhos. Neste sentido, o professor atualmente vivencia uma enorme dificuldade para lidar e tentar suprir esta insuficiência de muitas famílias (ESTEVE, 1999).

Somado a isso, os professores enfrentam a falta de apoio dos próprios pais, do sistema escolar e da sociedade em geral que o culpam por todas as mazelas da educação. Por exemplo, se o estudante apresenta um bom desempenho e alcança uma boa inserção no mercado de trabalho atribuem o mérito ao aluno, mas numa situação contrária, entendem que a culpa é do professor. Assim, percebemos hoje, tanto na sociedade, como no meio escolar uma defesa ilimitada do aluno e uma hiper-responsabilização dos professores (NÓVOA, 1999).

Isso demonstra que ao longo do tempo ocorreram mudanças significativas na relação entre professores e alunos. Certamente, com estas mudanças obtivemos muitos avanços, já que antigamente o aluno nada podia e os professores exerciam domínio sobre os estudantes,

muitas vezes por meio de um controle aversivo, diga-se de passagem, em alguns casos de maneira perversa, porém, atualmente muitos estudantes em nosso meio perderam completamente o respeito pelo professor (ESTEVE, 1999; SKINNER, 1972). Assim, fomos de um polo ao outro, como disse a professora P7:

Acho que passamos de uma geração muito rígida, que foi a minha, para uma geração sem limites, não é? [...] Quando [os alunos] chegam para nós é uma falta de respeito enorme, você vê professor que vai embora chateado, chorando, que vai triste para casa. Então é uma falta de respeito muito grande. (P7)

Sobre isso, a professora P13, demonstrou parte de sua indignação quando disse que o maior desafio que enfrenta é:

[...] O respeito pelo professor! Essa coisa que eles colocam que o aluno é igual ao professor. Não! Não concordo!!! [elevou o tom de voz] O professor não é mais como indivíduo, claro! Mas ele está ali com a função de transformar! Então respeito é fundamental! (P13)

Em seus diálogos com Ira Shor, Paulo Freire faz considerações importantes sobre autoridade e autoritarismo e também reflete sobre esta última questão levantada pela professora - a “igualdade” entre professores e alunos. Embora seja um diálogo um pouco longo, vale à pena ser explicitado:

PAULO. Mas, veja bem, Ira, para mim, a questão não é que o professor deva ter cada vez menos autoridade. Para mim, o importante é que o professor democrático nunca, realmente nunca, transforme a autoridade em autoritarismo. Ele nunca poderá deixar de ser uma autoridade, ou de ter autoridade. **Sem autoridade, é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre.** (rindo) É um paradoxo, mas é verdade. A questão para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então creio que já não é mais autoridade e se tornou autoritarismo. Da mesma forma, se o lado da liberdade na dialética não atende à autoridade, porque a autoridade renuncia a si mesma, ou nega a si mesma, a tendência é a liberdade deixar de ser liberdade para se transformar em licenciosidade. [...]

IRA. Você tem razão de fazer essa distinção entre autoridade e autoritarismo. [...]

PAULO. [...] Não sei se os alunos e os professores também lhe perguntam, nessa questão da autoridade na sala de aula dialógica, **se o professor é ou não é igual aos estudantes.** Essa questão é muito interessante. A experiência de estar por baixo leva os alunos a pensarem que, se você é um professor dialógico, nega definitivamente as diferenças entre eles e você. **De uma vez por todas, somos todos iguais! Mas isto não é possível. Temos que ser claros com eles. Não. A relação dialógica não tem o poder de criar uma igualdade impossível como essa. O educador continua sendo diferente dos alunos,** mas – e esta é, para mim, a questão central – a diferença entre eles, se o professor é democrático, se o seu sonho político é de

libertação, é que ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne “antagônica”. **A diferença continua a existir! Sou diferente dos alunos! Mas se sou democrático não posso permitir que esta diferença seja antagônica.** Se eles se tornam antagonistas, é porque me tornei autoritário. (SHOR, FREIRE, 1986, p.115 e 117, grifo nosso).

Desta forma, de acordo com esta acepção é compreensível que uma das causas do mal estar docente seja justamente o *Desrespeito* ao professor. Professor e aluno jamais estarão numa posição equivalente, pois cabe ao professor ser a autoridade para conduzir as atividades de ensino. Por outro lado, isso não lhe dá o direito de ser autoritário, limitando a voz dos alunos no processo ensino-aprendizagem e muito menos de ferir a identidade dos educandos. Contudo, sem sombra de dúvida, ser um professor dialógico não é tarefa fácil! Exige muito do professor (maturidade, “jogo de cintura”, discernimento, autoconhecimento, equilíbrio emocional, presença genuína, posicionamento, etc.), ainda mais hoje em dia com o esvaziamento das famílias e dos valores éticos.

Neste sentido, refletimos que é urgente o suporte e a assistência aos professores, para que possam lidar da melhor forma com situações adversas, principalmente aos docentes que trabalham com estudantes que provém de um ambiente social desfavorável, - como é o caso da maioria dos estudantes do curso técnico de enfermagem - pois as carências do meio social somada à “nova relação professor-aluno” podem gerar sérios problemas, como a violência. Por exemplo, pensemos que um professor desgastado pelo desrespeito dos alunos e pelas situações conflituosas que vivencia cotidianamente e, sem saber como combinar práticas mais participativas e justas, à disciplina e à autoridade, resolva intensificar o autoritarismo e o controle aversivo para “dar conta da turma”. O resultado de tal medida poderá ser desastroso, pois ao invés de resolver a indisciplina, poderá gerar situações ainda mais problemáticas dentro da sala de aula, como a violência (ESTEVE, 1999; SKINNER 1972). Inclusive, um dos entrevistados comentou conosco o caso do aluno que apresentou uma reação descabida “chutando e quebrando” a parede da escola ao receber uma nota insatisfatória.

Vejamos algumas considerações de Skinner sobre essa questão:

[...] Ataques físicos a professores são, atualmente, comuns. Ataques verbais na ausência do professor são lendários. Os contra-ataques aumentam progressivamente. Ações ligeiramente aversivas do professor provocam reações que demandam medidas mais severas, às quais, por sua vez, os estudantes reagem ainda mais violentamente. A “escalada” pode continuar até que um dos lados se retire (os estudantes deixem a escola ou o professor demite-se) ou domine completamente (os estudantes estabelecem a anarquia ou o professor impõe uma disciplina despótica) (SKINNER, 1972, p. 93-94).

Diante disso, ponderamos que o cenário atual, a propósito muito mais desafiador do que era em 1972 quando Skinner fez esta consideração, exige de nós uma tomada de posição. Não é mais possível adotar práticas tradicionais aversivas, pois só no século passado a disciplina despótica poderia ser “eficaz”, atualmente, a prática autoritária de muitos professores só intensifica a revolta dos alunos, que hoje não são mais àqueles que se rendem “dando a mão à palmatória”, por outro lado, embora as relações horizontais entre professores e alunos favoreçam a aprendizagem, isso não significa que nós professores devamos “nos esvaziar” da autoridade, pois como disse Freire em seus diálogos com Ira Shor (1986) “a liberdade precisa de autoridade para se tornar livre”. Então, para nós, esta tomada de posição reside num ponto de equilíbrio entre uma prática tradicional autoritária e uma prática “pseudo renovada” anárquica.

Portanto, já que o cenário social mudou e os nossos alunos também mudaram, nós professores precisamos repensar a maneira como desenvolvemos nosso trabalho (ESTEVE, 1999; TARDIF; LESSARD, 2014). Nas palavras de Esteve (1999, p. 97) “[...] o problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que dão a cara. São eles, portanto, quem terá de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis [...]”. Logo, somente lamentar com saudosismo o passado “de como os alunos eram respeitosos e obedientes” não resolverá nosso problema, por isso, precisamos encontrar - juntos (docentes e escola) - novas formas de trabalhar e de nos relacionar com nossos alunos, sem perdermos de vista nosso objetivo que é a aprendizagem.

Outro desafio cotidiano comentado pelos professores foi a *Educação básica deficiente e falta de interesse do aluno*. Ponderamos que essa categoria molecular também contribui para o mal estar docente, uma vez que o objetivo do nosso trabalho é a aprendizagem, mas por outro lado, o nosso objeto é justamente o humano, que tantas vezes “nos escapa” (TARDIF; LESSARD, 2014). Inclusive, para Ausubel (2003), para que ocorra a aprendizagem são indispensáveis alguns fatores, como a postura do aprendiz, que deve ser ativa, e o processo de subsunção, isto é, o processo de integração de uma nova informação à estrutura cognitiva prévia do estudante. Desta forma, compreendemos porque para nós é tão difícil trabalhar com um aluno, fruto de uma política de ensino *laissez-faire*, que chega ao ensino profissionalizante e até mesmo ao ensino superior, sem uma base na qual poderia ancorar novas informações e pior, sem predisposição para aprender. Mas mesmo assim, entendendo que a “culpa não é nossa” que o estudante deveria ter uma base mínima e disposição para estudar, a maioria de nós professores frequentemente se angustia com tal situação, pois desejamos que o aluno aprenda e diante disso tantas vezes nos perguntamos: Como resgatar conceitos básicos para

que possamos prosseguir? Como despertar o interesse do aluno? Como tornar a sala de aula um lugar mais envolvente?

Assim, diante do que discutimos até aqui, consideramos que o cenário do desajuste social, da decadência moral e ética, do desrespeito, de alunos mais difíceis, de uma educação básica deficiente, da multiplicação das fontes de informação e da falta de interesse do aluno - tornou o trabalho do professor ao longo dos anos mais difícil, mais extenuante, tanto em termos pedagógicos como emocionais (TARDIF; LESSARD, 2014).

Em vista disso, ponderamos que quanto maior for a carência educacional do estudante, seja ela cognitiva, afetiva ou moral, mais ele necessitará do professor, de sua atenção e de seu envolvimento para pensar a educação, para pensar nas melhores estratégias de ensino-aprendizagem (CANDAU, 2012). Em contrapartida, os professores que atuam com as camadas populares menos favorecidas são também os que vivenciam as piores condições de trabalho, o que dificulta a implicação do docente (NÓVOA, 1999). Eis aí uma situação paradoxal que descrimina ainda mais as classes populares e sua possibilidade de emancipação por meio de uma educação de qualidade (SAVIANI, 1999).

Sobre esta última questão, relacionada às condições de trabalho, vale ressaltar que *Salário e Sobrecarga* foi o tema mais recorrente na fala dos professores - em comparação à frequência das categorias moleculares *Desrespeito, Educação básica deficiente e falta de interesse do aluno* - quando refletiram sobre os desafios que enfrentam. Este tema foi explicitado com pesar, sofrimento e indignação:

[...] Para que você tenha um salário razoável você tem que triplicar o seu turno entendeu? Então você faz manhã, tarde e noite, no outro dia você faz mais, e aí você dá capacitação de final de semana para ter um salário que um enfermeiro assistencial teria! Então eu acho que isso é muito desgastante porque levamos uma vida pesadíssima. Então você imagina: eu estou dando aula desde as sete da manhã e vou até às dez e meia da noite, entende? Aí você fala: Nossa! Vai ficar rica! Não! Não vou ficar rica! (risos de nervoso) Eu vou pagar as contas do mês entendeu? (P9)

Eu acho que a remuneração! É um desafio até para se manter como professor. (P13)

O salário. Ser CLT ou não... A diversidade de locais que você acaba trabalhando para poder formar um salário razoável. (P1)

[...] Eu acho que a dificuldade que nós enfrentamos como professor é justamente a falta de tempo! A falta de tempo para a pesquisa, para qualificação. (P10)

[...] Eu acho que a sobrecarga. O professor não pode encarar a profissão como bico, mas ao mesmo tempo sabemos que a renda de um professor é

insuficiente para as demandas particulares, familiares e temos que buscar outra atividade econômica para conciliar. (P5)

Salário! Gente! Eu sou idealista, eu sou sonhadora, super amiga das pessoas, eu procuro desenvolver o meu lado humano ao máximo, mas eu sou prática: Salário! Pode falar o que quiser, mas se você remunera bem o profissional, aí sim você consegue desenvolver tudo o mais que conversamos anteriormente, mas começa pelo salário! (P18)

Inferimos que esta categoria molecular - “*Salário e Sobrecarga*”- constitui o cerne da RS de professor para o caso, isto é, retrata a origem da RS de professor como um *Profissional Desvalorizado* e por isso, compreendemos que esta categoria molecular é a que mais interfere nos comportamentos e práticas.

O salário dos professores está intimamente relacionado à autodepreciação e às frustrações que circundam o universo docente, uma vez que os professores recebem salários significativamente inferiores comparados aos de profissionais que possuem exatamente a mesma formação acadêmica (DELORS et al., 1998; NÓVOA, 1999; TARDIF; LESSARD, 2008). Por exemplo, a faixa de rendimento que mais se destaca entre os enfermeiros professores no país é de 1000 a 2000 reais, enquanto os enfermeiros que atuam nos estabelecimentos de saúde em atividades assistenciais, sobretudo como estatutários ou em regime celetista, recebem salários em torno de 2.000 a 4.000 reais (MACHADO et al., 2016c).

Considerando essa problemática em torno da docência, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), é a de “valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (MATIJASCIC, 2017, p. 7). Todavia, temos dúvidas de que essa meta será alcançada em virtude de todos os desafios políticos e econômicos que temos vivenciado.

No entanto, vale ressaltar que esta defasagem salarial é um problema que afeta a docência como um todo, não só no território nacional, mas também em muitos países desenvolvidos da América do Norte e Europa, pois infelizmente o pensamento social ainda é fortemente definido pela representação de que a docência é uma semiprofissão, ou um ofício secundário e, o salário por sua vez uma espécie de gratificação (NÓVOA, 1999; TARDIF; LESSARD, 2008;).

Além disso, o pensamento social também é afetado pelo predomínio feminino na docência. As mulheres possuem historicamente uma inserção profissional mais frágil que a dos homens. Inclusive, a maioria dos professores da educação básica no país, ainda no ano de

2017, não representa a pessoa de referência em suas casas, se compararmos com o restante da população brasileira. Neste sentido, o salário de muitos professores acaba funcionando como um complemento à renda principal de outro membro familiar. Lamentavelmente, embora as mulheres tenham conquistado muito espaço nas últimas décadas, ainda percebemos na docência, reflexos de uma cultura de subserviência (MATIJASCIC, 2017).

Com isso, muitos professores acabam se assoberbando de trabalho para obter um salário digno, como disseram os professores (P9 e P1):

[...] Para que você tenha um salário razoável você tem que triplicar o seu turno entendeu? Então você faz manhã, tarde e noite, no outro dia você faz mais, e aí você dá capacitação de final de semana para ter um salário que um enfermeiro assistencial teria! Então eu acho que isso é muito desgastante porque levamos uma vida pesadíssima. Então você imagina: eu estou dando aula desde as sete da manhã e vou até às dez e meia da noite, entende? Aí você fala: Nossa! Vai ficar rica! Não! Não vou ficar rica! (risos de nervoso) Eu vou pagar as contas do mês entendeu? (P9)

O salário. Ser CLT ou não... A diversidade de locais que você acaba trabalhando para poder formar um salário razoável. (P1)

Já outros professores, vão buscar em outras atividades, não necessariamente na docência, incrementar o orçamento:

[...] O professor não pode encarar a profissão como bico, mas ao mesmo tempo sabemos que a renda de um professor é insuficiente para as demandas particulares, familiares e temos que buscar outra atividade econômica para conciliar. (P5)

Desta forma, a *Sobrecarga* é presente no cotidiano dos professores, que desenvolvem duplas e até triplas jornadas de trabalho, estritamente com atividades de ensino ou também em plantões e outras atividades remuneradas que desempenham concomitantemente à docência.

Contudo, vale ressaltar, que a sobrecarga vivida pelos professores diz respeito não somente a quantidade de horas que efetivamente estão na escola, mas também ao trabalho “invisível” que tantas vezes não é reconhecido: o tempo dedicado ao estudo, pesquisa, planejando aulas, elaborando avaliações, corrigindo trabalhos e provas, assistindo a um filme sobre “humanização, ética, etc”, separando recursos pessoais que podem incrementar as aulas, chegando mais cedo para organizar alguma atividade, pensando naquela turma difícil, naquele aluno que está com problemas em casa, em como interagir e colaborar com aquele aluno que é imigrante haitiano, sírio se adaptando ao país ou mesmo repensando o trabalho que naquele

dia não foi tão bom. Enfim, a carga de trabalho dos professores está relacionada não só ao trabalho “real” que desempenham dentro da sala de aula, mas também ao trabalho “invisível” realizado em casa nas horas de descanso, além é claro da carga de trabalho afetiva (TARDIF; LESSARD, 2014).

Sobre o tempo gasto no preparo das aulas, um dos professores que está na fase de entrada na carreira, e que muito provavelmente não continuará na docência, chegou a comentar:

[...] Às vezes eu fico 10 horas no computador olhando, estudando, montando uma aula, tentando ser o menos cansativa possível, tentando focar no que é mais importante para eles [...] Então dá um certo trabalho, mas é uma coisa que meu olho brilha. E brilhou desta vez [no curso técnico] mais do que quando eu trabalhei na pós-graduação! Eu gostei, mas é uma pena, porque eu tenho alguns entraves para poder continuar, etc. e tal [...] (P18)

Neste sentido, entendemos que os “entraves” *Salário e Sobrecarga* afetam diretamente o pleno exercício da docência e até mesmo a permanência de professores na profissão. Como disse o participante P13 que afirmou que o salário chega a ser “[...] um desafio até para se manter como professor”.

No entanto, cabe dizer que embora os professores de maneira geral enfrentem dificuldades relacionadas ao *Salário e Sobrecarga*, para Tardif (2002), o exercício da docência é ainda mais desafiador para os professores em situação precária do que para os professores regulares. Para o autor, os professores em situação precária são aqueles que não possuem um vínculo empregatício com as escolas – como no caso, em que os professores trabalham como prestadores de serviço, sobretudo como pessoas jurídicas.

Os professores em situação precária experimentam as dificuldades da profissão de maneira mais intensa e penosa, em virtude da instabilidade financeira e dos eternos recomeços (TARDIF, 2002). Os professores que trabalham em situação precária nunca têm a certeza de seus salários, do quanto receberão ao final do mês, pois ainda que tenham um contrato de prestação de serviço, não sabem ao certo quantas turmas terão ao longo dos meses e pior, se de fato as terão. Além disso, têm que provar a todo tempo, ainda que de forma velada, o quanto são bons e merecedores de tais turmas. Ademais, vivenciam eternos recomeços, pois frequentemente são direcionados para novas disciplinas e turmas para atenderem a uma demanda imediata da escola e, nesse sentido funcionam como “professores tapa-buracos” como diz Tardif (2002, p. 95).

Desta forma, compreendemos que a remuneração, o tipo de vínculo empregatício e a sobrecarga comprometem o pleno exercício da docência e a própria estabilização na profissão. Aliás, no caso, inferimos que são justamente estas questões que mais fortemente colaboram para a RS de professor como um *Profissional Desvalorizado* e as que mais impedem o professor de desempenhar uma verdadeira profissionalidade docente, como almejado pelo ideal do grupo social.

Contudo, a RS de professor para os gestores, que os reconhecem como um *Profissional pouco capaz que tem a docência como atividade secundária*, pode reforçar tais questões:

[...] *Eles não se sentem reconhecidos porque o salário não é tão bom, mas eles não estão prontos para uma valorização na área da Educação. Eles deixam muito a desejar! Então ele fica preso ao lado do reconhecimento material, que realmente eu acho que o professor merece um reconhecimento muito maior do que é dado hoje no nosso país, porém, eu tenho uma visão crítica, de que o nosso professor não está perto de estar pronto para esta docência, que ele gosta!* (G1)

Por outro lado, ao mesmo tempo em que os gestores partem desta premissa, de que os professores não são reconhecidos e bem remunerados porque não “fazem por merecer”, disseram que os principais desafios que enfrentam são justamente o compromisso:

O meu principal desafio tem sido arrumar professores com compromisso! Sabemos que o professor aqui não é CLT, mas [...] (G2)

Eu tinha a expectativa de um professor mais responsável, mais comprometido, mais professor, ou melhor, tão professor quanto enfermeiro. Infelizmente estamos longe disso [...] (G1)

Diante disso, consideramos aqui a atuação de duas forças que dinamizam esta realidade de ensino e que funcionam como guias para a ação: a representação e o social (ABRIC, 2001).

Compreendemos que à medida que o professor do ensino técnico de enfermagem se reconhece como um *profissional desvalorizado* poderá não desenvolver uma verdadeira profissionalidade docente, em virtude de todos os desafios que vivencia, como o *desrespeito, a educação básica deficiente, a falta de interesse do aluno*, e principalmente o *salário e a sobrecarga*. Alguns professores, de forma voluntariosa se dedicarão ao máximo à educação mesmo estando sob condições adversas, porém em longo prazo poderão ter dificuldade de suportar tal dinâmica de trabalho e virem a abandonar esta modalidade de ensino e até mesmo

a docência e, tantos outros professores, diante de tais desafios, farão o mínimo possível para cumprir com as atividades e sobreviver.

Para Tardif (2002) essas condições de trabalho influenciam diretamente a identidade docente e conseqüentemente o nível de comprometimento do professor:

O saber profissional possui também uma dimensão identitária, pois contribui para que o professor regular assumira um compromisso durável com a profissão e aceite todas as conseqüências, inclusive as menos fáceis (turmas difíceis, relações às vezes tensas com os pais, etc.). No caso do professor contratado, essa dimensão identitária é menos forte, pois ele é arrastado de lá para cá; seu compromisso com a profissão decerto existe, mas as condições de frustração nas quais ele está continuamente mergulhado colocam-no numa situação mais difícil em relação a esse aspecto: **ele também quer se comprometer, mas as condições de emprego o repelem constantemente** (TARDIF, 2002, p. 99-100, grifo nosso).

De acordo com esta acepção, entendemos que o pleno exercício da docência exige primeiramente condições de trabalho favoráveis para que o professor se comprometa integralmente com a profissão e a partir disso desenvolva competência pedagógica. Para nós, o vínculo empregatício, a dedicação exclusiva e o salário compatível com o piso salarial do enfermeiro são imprescindíveis para mitigar a rotatividade de professores nas escolas técnicas de enfermagem bem como para impedir a saída de profissionais competentes e a entrada de profissionais que enxergam a docência como “bico”. Com isso, poderíamos por meio da modificação do contexto, isto é, da periferia da representação, modificar o núcleo central da RS de que a docência é uma semiprofissão exercida por pessoas vocacionadas.

Outro ponto que gostaríamos de salientar, é que à medida que os gestores representam este professor como um profissional *pouco capaz, que tem a docência como atividade secundária*, que de maneira geral não têm compromisso, dificilmente permitirão que os professores sejam algo diferente disso. Em outras palavras, queremos dizer, que quando os gestores interpretam que o profissional “enfermeiro professor do ensino técnico de enfermagem” é este profissional pouco capaz e pouco comprometido, estão ancorando essa representação a um pensamento social pré-existente, que permite assim julgá-lo e rotulá-lo. O problema, é que o processo de ancoragem pode envolver não só classificações gerais acerca de um dado objeto, mas fundamentar-se em preconceitos e a ideias precipitadas. Segundo Moscovici (2009, p. 64) “ancorar implica também a prioridade do veredicto sobre o julgamento e do predicado sobre o sujeito [...] e geralmente conduz a decisões superapressadas”. Neste sentido, as RS não constituem necessariamente a realidade concreta, mas a forma como a interpretamos e reconhecemos. Logo, neste processo de ancoragem, o

grupo social pode fazer uma interpretação superficial do objeto, no caso o professor, dando o “veredicto” sem considerar outros aspectos fundamentais, como o contexto por exemplo.

Outra questão interessante que envolve o processo de ancoragem é a capacidade que temos por meio deste processo de estender as características que ancoramos a todos os elementos pertencentes ao objeto representado (MOSCOVICI, 2009). Isto é, se o gestor representa o objeto “professor do ensino técnico de enfermagem” como um *profissional pouco capaz, que tem a docência como atividade secundária*, terá a tendência de estendê-la a todos os professores da escola. Segundo Moscovici (2009, p.65) “a característica se torna, como se realmente fosse, co-extensiva a todos os membros dessa categoria. Quando é positiva, nós registramos nossa aceitação; quando é negativa nossa rejeição”. Neste sentido, os gestores muito provavelmente avaliam os docentes mediante a este protótipo e, diante de professores que fazem o mínimo possível confirmam esta RS e, diante de professores capazes e competentes podem classificá-lo como aberrantes, meras exceções à RS. Desta forma, compreendemos que esta RS dos gestores também pode comprometer a tão esperada profissionalidade docente, pois dificilmente trabalharão em defesa destes profissionais por melhores condições de trabalho, ou mesmo abrirão espaço para que pensem a educação e, por isso, possivelmente não restará ao professor ser outra coisa além de um profissional *pouco capaz que tem a docência como atividade secundária*.

Portanto, compreendemos que a forma como o professor se reconhece e é reconhecido pelo grupo social, interfere diretamente nos comportamentos, nas práticas em sala de aula e nas relações que estabelece com a escola e a com a própria docência. Em vista disso, entendemos que para que o professor do ensino técnico de enfermagem desenvolva uma identidade docente, compromisso com a profissão e competência pedagógica são necessárias mudanças tanto no contexto social como também nas RS.

Neste momento, encerrada a discussão dos dados produzidos, gostaríamos de compartilhar com o leitor um último ponto que levantamos durante este estudo, que nos forneceu pistas para futuras intervenções. Ao final das entrevistas, buscamos fazer emergir as preocupações dos participantes com a formação do técnico de enfermagem e as suas sugestões para a escola. Para isso, direcionamos aos entrevistados a seguinte questão “Algo te preocupa na formação do técnico de enfermagem?” e por fim, aos alunos e professores fizemos o seguinte convite “Você quer deixar alguma sugestão sobre algo que poderia ser desenvolvido em nosso ensino?”

Em relação às preocupações e anseios, o tema recorrente que preocupa os gestores e professores é o *Desenvolvimento de Competências*. Discursaram sobre a importância de

formar técnicos de enfermagem competentes, ou seja, que tenham conhecimento, habilidades e atitudes necessários ao exercício da profissão. Basicamente expressaram preocupação com uma formação que atenda os quatro pilares da educação: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser (DELORS et al., 1998).

Vejamos as falas dos gestores e professores:

[...] Eu tenho uma preocupação maior com o lado atitudinal. (G1)

Volto de novo na questão da postura, da educação. (P2)

Acho que comportamento, o senso ético, que parece que está distante, não só do aluno, mas das pessoas em si. (G3)

Não só ensinar para ele ser um bom profissional. Mas, mais importante do que ser um bom profissional é ser um bom ser! (G4)

A preocupação maior é que eles saibam “saber ser”. (P5)

Além do conhecimento, a humildade, porque se ele não sabe ou se ele esquecer, ele busca de novo! Mas se ele se meter a fazer sem o conhecimento [...] (P8)

Eu me imagino sendo a paciente dele! [risos] Isso me preocupa! (P9)

Com o que pode acontecer lá na frente. Principalmente com medicação. Acho que o mais grave dos erros é com medicação. (P7)

Os alunos saem daqui sem ter a noção do trabalho. Eles não sabem o que é ser um técnico de enfermagem! [...] Por mais que falemos de humanização, da mídia, de tantas coisas, de técnicas erradas, medicações erradas, parece que tem hora que não entra na cabeça deles! (G2)

A formação me preocupa muito! [...] Eles normalmente estudam só para poder passar e eu fico preocupada com estes alunos, porque quando eles entram dentro de um hospital, ou de uma UBS eles ficam perdidos e nós ficamos apavorados! (P10)

Acho que teriam que ser mais bem preparados antes de ir para o mercado de trabalho. (P14)

[...] Eles não têm condições emocionais, não têm condições psicológicas e não têm condições técnicas para exercer a profissão! E nós estamos formando gente assim! Eles vão até o final! Eles vão até o final! [elevou o tom de voz] (P15)

[...] Eu entendo no frígir dos ovos que tem um hiato muito grande entre a formação deste técnico e a necessidade do mercado. Estas duas estruturas não se conversam! Precisa melhorar isso! Precisa ser revisto! (P18).

É interessante perceber que as preocupações dos gestores e professores, sobretudo esta última fala da participante P18, que reflexiona sobre o hiato existente entre a formação do técnico de enfermagem e a necessidade do mercado de trabalho, vão ao encontro das nossas próprias inquietações, das nossas perguntas e motivações para iniciarmos esta pesquisa. Talvez nesse momento, após a intensa exploração e análise das múltiplas dimensões do caso, tenhamos nos aproximado da magnitude que envolve essa questão.

Prossigamos com as falas.

Os alunos por sua vez também entendem não estarem preparados para o mercado de trabalho. Quando responderam à questão “Algo te preocupa na sua formação?” responderam:

[...] Para sair assim para o mercado de trabalho eu acredito que eu não esteja preparada [...] (A3)

A escola ela tem esta responsabilidade! Ela tem! Mas eu preciso buscar também, [...] mas não sei, de repente eu esteja preparada e não saiba! (A1)

[...] Eu tenho um pouco de medo assim, do que eu aprendi não ser o suficiente. (A5)

A responsabilidade é muito grande, eu me preocupo muito! [...] Eu tenho muito medo e eu não vou dizer “Ah! Eu já sei! Eu já estou preparada para trabalhar num hospital!” porque eu não estou [...] (A6)

Me preocupa bastante porque eu vi uma pesquisa que diz que é mais seguro você saltar de paraquedas do que você entrar num hospital como paciente. (A8)

Partindo destas reflexões, finalizamos as entrevistas fazendo um convite para que professores e alunos deixassem suas sugestões sobre algo que poderia ser desenvolvido em nosso ensino. Vale ressaltar, que durante a realização das entrevistas foi possível notar o envolvimento dos entrevistados. Muitos se alongaram ao responder algumas questões, como se estivessem “se ouvindo” e sendo ouvidos pela primeira vez. Por isso, ao responderem esta última pergunta já haviam realizado reflexões importantes sobre si mesmos, sobre a prática e o cotidiano escolar, e, assim, sugeriram, sobretudo intervenções relacionadas ao *Currículo e Desenvolvimento Docente*.

Sobre o *Currículo* os professores (P2, P4, P5, P7, P10, P11, P12, P13, P15, P18) realizaram apontamentos relacionados ao “como e o quê ensinar”:

[...] Eu acho que às vezes os planejamentos das escolas de uma forma geral são muito extensos e não contemplam às vezes de verdade o que o aluno precisaria. (P12)

Talvez, num primeiro momento para ser mais prática é revisar o plano, será que realmente eu preciso de uma Anatomia neste tanto?! Será que eu não simplifico mais e pego este tempo, dedico este tempo a mais para o aluno fazer coisas que de fato ele vai aproveitar no mercado de trabalho? (P18)

[...] Os planos de curso graças a Deus estão mudando, eles aceitam a gente falar! Isso é legal! Tem algumas coisas que eu acho que tem que mudar em questão de carga horária e disciplinas. Daria para se dividir as matérias, diminuir uma e outra [...] (P15)

Metodologia! Metodologia! Metodologia da problematização! É o docente trazer o hospital para dentro da sala de aula. Então mudar a metodologia! Colocar este moleque para pensar! (P11)

Eu acho que eles poderiam investir em uma metodologia ativa. [...] Tem que ser um tipo de ensino que estimule o aluno a aprender! (P1)

Também explicitaram o pouco tempo que julgam ter para a realização de atividades práticas, e, conseqüentemente de desenvolver as habilidades técnicas dos educandos:

Eu acho que deveríamos ter mais atividades práticas. (P4)

[...] Eu acho que o que poderia ser melhorado é o tempo que o aluno precisa permanecer em aulas de laboratório. Eu acho que o tempo não é suficiente, porque você entra no laboratório com 15 alunos e às vezes 10 conseguem desenvolver a habilidade, mas cinco não! Então quer dizer: estes cinco alunos que não conseguiram, serão prejudicados, porque a próxima aula já será de outro assunto. Lembra quando estávamos no primário? Íamos fazer a letra A e não conseguíamos?! Puxa a perninha! E você puxava para baixo, para cima, para o lado! E fazíamos de novo! De novo até desenvolvermos a habilidade não é? E é isso que o aluno precisa! Ele precisa deste olhar mais minucioso sobre a prática dele! (P10)

[...] Se em toda a sala de aula eu pudesse ter um mini laboratório seria... utópico! Não seria possível financeiramente e nem teríamos espaço suficiente, mas é uma questão [...] (P5)

De forma semelhante, os alunos ressaltaram a dicotomia entre teoria e prática e também propuseram maior tempo para realização de atividades práticas:

Deveríamos ter mais aulas práticas! Para preparar mais a gente. [...] Eu acho que poderíamos ter mais aulas de laboratório e assim, colocar todo aluno para fazer, mão na massa! Ajudaria muito! (A6)

Eu só acho que deveríamos ter menos teoria e mais prática! Seria muito mais fácil o aprendizado! Menos [aulas] teóricas e mais prática! [...] Seria bem mais interessante! Acho que é isso! (A7)

Acho que deveríamos ter mais aulas de laboratório. É bom descermos [para o laboratório] e colocarmos a mão na massa e não esperar passar a matéria inteira para você ver no estágio. [...] Mas falta um boneco na sala de aula, para ele [professor] ter ali o boneco e a gente fazer na hora! Mas não! Vamos ter aula de laboratório só daqui a um mês! (A4)

Além disto, os professores sugerem que a escola propicie um momento para contato entre os professores da teoria e estágio, para que a avaliação do estudante aconteça de forma integrada:

[...] Em termos pedagógicos acho que poderíamos ter mais contato com os professores de estágio. Se tivéssemos de repente alguma coisa que pudesse aliar esta dicotomia entre teoria/prática em termos de professores, talvez a tivéssemos aí um ganho significativo. (P5)

Acho que deveríamos ter uma interação entre estágio e teoria. [...] Quando você pega o aluno para estágio você não sabe quem você está recebendo e quando ele volta de estágio para mim, eu não sei como ele foi em estágio. Não sei como fazer isso numa escola grande, não sei como fazer isso, mas é uma lacuna! (P7)

Tem que haver um “link” entre o professor que manda o aluno da teoria para o estágio! Eu conheço outras escolas que quando o aluno vai para a prática, há uma reunião antes. (P13)

Além destas questões relacionadas ao *Currículo*, professores e alunos propuseram sugestões relacionadas ao *Desenvolvimento Docente*.

Os professores P1, P3, P4, P5, P6, P8, P10, P11, P12, P14, P15, P17, P18 trouxeram a necessidade de desenvolverem-se por meio de capacitações técnicas e pedagógicas, por intermédio da interação com os colegas e também por avaliações de desempenho docente. Neste sentido, notamos na fala dos professores certa frustração por trabalhar de forma “solitária” e a necessidade de extrapolar as “portas fechadas” das salas de aula, como no relato a seguir:

[...] Todo mundo acha que eles (professores) já são ótimos, não é?! Porque você faz aquilo, você é ótimo naquilo. [...] Acho que ninguém é ruim, mas o professor também está precisando de um apoio! Não sei como seria isso, mas eu percebo que nas instituições não tem um apoio para o professor, parece que todos os professores são bons! (P12)

Em geral os professores afirmaram sentir falta de uma “rede” de apoio para o desenvolvimento docente, isto é, para “saberem se estão no caminho”, como disse a

participante P3. Para isso, sugeriram espaços formais e informais para trocarem experiências entre si, de maneira que pudessem contribuir e também expor suas dificuldades:

[...] O que é feito aqui é destinado para os alunos e para o público (palestras e aulas abertas), mas seria interessante algo para nós, uma coisa fechada para os professores. Seriam mais orientações e informações, mas para o grupo, só dos professores, eu acho isso muito viável, porque professores como eu que saíram da graduação e já vieram para a docência, não vivenciaram [...] Então existem algumas situações que para o grupo de professores seria extremamente acolhedor, interessante, importante e objetivo! Sim! Com certeza! Essa é uma sugestão que eu acho que caberia sim! (P8)

Eu acho que tudo depende de uma troca e acho que nós professores não somos detentores de todo o saber. Ele [professor] pode contribuir comigo e eu posso contribuir com ele. Então eu acho que tudo é uma troca, mas para que exista esta troca eu acho que precisamos de um momento, precisamos de um tempo, de um espaço e que a escola perceba este momento e este espaço [...]. (P10)

[...] Sugiro trazer pessoas que tenham conhecimento em metodologias ativas, fazendo com que os preconceitos sejam derrubados. (P1)

Todavia, para os espaços formais de capacitação pedagógica, o professor P5 salienta a importância que esta ocorra num tempo superior à uma hora e que para isso recebam o valor hora/aula:

[...] A escola deveria oferecer capacitações em horários adequados, que não interrompessem a aula necessariamente e que os professores pudessem participar e que fossem remunerados hora/aula no período em que estivessem nessa capacitação. [...] Se de repente esta capacitação fosse remunerada e com temas um pouco mais necessários, poderíamos ter mais adesão de professores. (P5)

Além disso, propuseram trabalhar de forma mais próxima uns dos outros, ministrar disciplinas em parceria e até assistirem as aulas de outros professores:

Os docentes não são unidos [...]. (P14)

[...] Quando se fala em professor se fala numa categoria de vaidade! Então primeiro o docente deveria trabalhar a vaidade: “baixar a bola” e aprender com o colega! (P11)

Aqui, eu acho assim, falta muita comunicação entre os professores. Então às vezes os professores não têm humildade em dizer: “Isso aqui eu não sei” “Vamos trabalhar juntos?” [...] Só que eu vejo que os professores têm

medo! [Talvez] por acharem que vamos pensar que eles não tenham qualificação [...]. (P14)

Troca de experiências faz com que uma equipe inteira trabalhe bem! Porque não adianta só um professor ser bom, tem que ser uma equipe inteira! [...] [Poderíamos] assistir uma aula de outro professor, fora da minha zona de conforto, até para perceber como é que eu posso trabalhar isso na minha aula. Então eu acho que esta seria uma forma de você crescer com outro professor, com a coordenação [...] [Sugiro também] trabalhar em conjunto com outro professor em uma mesma disciplina [...] Eu acho que assim teríamos um crescimento. (P4)

Cabe ressaltar que apontaram também a necessidade de um acompanhamento mais próximo da gestão e sugeriram avaliações de desempenho docente:

[...] Eu não tinha nem comentado, uma vírgula por esquecimento agora na entrevista, que quando eu fui para a sala de aula, eu só tinha o referencial dos meus professores da Universidade, e de quem eu era, mas nunca eu tive ninguém para sentar, observar as minhas aulas, pontuar que isso é legal, isso não é legal. (P5)

[...] Talvez assim, uma coordenação que me acompanhe melhor, que me direcione melhor, por que assim, às vezes você pensa: Será que estou no caminho correto? (P3)

Acho que poderíamos trabalhar com avaliação de desempenho docente. (P18)

Avaliação do professor e avaliação das aulas, por que não? (P6)

Outro ponto que nós gostaríamos de compartilhar foi uma proposta sugerida pelos discentes (A1, A2, A3, A4, A5, A8, A9) que nos chamou a atenção: a de que a escola “olhasse mais para os professores”. Os estudantes ressaltaram a importância de terem professores que tenham maior domínio técnico e das dimensões instrumentais e humanas do processo ensino-aprendizagem:

[...] Eu acho que o professor deveria usar outras formas do aluno gravar, memorizar, e não ficar só escrevendo e passando slide! [...] Às vezes é muito cansativo slide! É muito cansativo! Acho que poderia ser algo mais em grupo. Eu falo por experiência de uma matéria. (A1)

Na parte teórica acho que todos os professores deveriam seguir uma mesma linha de raciocínio. [...] Se houvesse um padrão de ensinamento [das técnicas de enfermagem] para todos os professores eu acho que nos ajudaria bastante! [...] E não acho justo professor pegar “birra” de sala por conta de um ou dois. Entendeu? Isso também deveria mudar. (A2)

[...] Agora quanto às aulas eu acredito que os professores não deveriam colocar tanta pressão sobre os alunos, porque estamos com medo, estamos sofrendo [...] Está sendo muita, muita pressão mesmo. De tudo, acredito que o pior seja a pressão! [...] E poderíamos também ter aulas mais dinâmicas onde todos participassem e não só quem sabe! (A3)

[...] Assim, tem coisas que eu acho que os professores focam demais e quando vamos para a vida real não tem tanta coisa assim! (A4)

Os professores são excelentes, eu não tenho o que falar! Mas não são todos assim. Então acho que [a escola deveria atentar para] essa questão da escolha: Quem é o profissional que eu estou colocando na instituição para ensinar os alunos? Será que ele tem vivência? Será que ele já trabalhou com isso? (A5)

Eu acho que a escola deveria investigar melhor os profissionais que contratam para poder lecionar. (A8)

Os gestores por sua vez também discorreram sobre a necessidade de desenvolver o corpo docente e refletiram sobre as dificuldades que vivenciam:

[...] Nós temos uma capacitação pedagógica, mas isso é muito limitado, pela frequência com que acontece, o tempo em que acontece e também a adesão do professor. [...] Então, se nós somos responsáveis pela formação do aluno, nós também somos responsáveis pelo professor! E é o professor que está na ponta! A escola pode ter um documento lindo, maravilhoso! Mas se a ponta não estiver executando, vai tudo por água abaixo! (G1)

[...] Normalmente o professor dentro do ensino técnico também é um técnico, e ele acaba não aprendendo questões didáticas, questões do aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a agir. Então a escola tem um trabalho muito grande de preparar professores para serem estes mestres. Então esta preparação é muito complexa, porque é uma transformação de vida! (G4)

Logo, parece haver uma voz em uníssono que clama por um olhar para a formação dos técnicos de enfermagem, ao dizer durante esta última análise: Olhem para o nosso Currículo! Olhem para a Formação de nossos Professores!



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

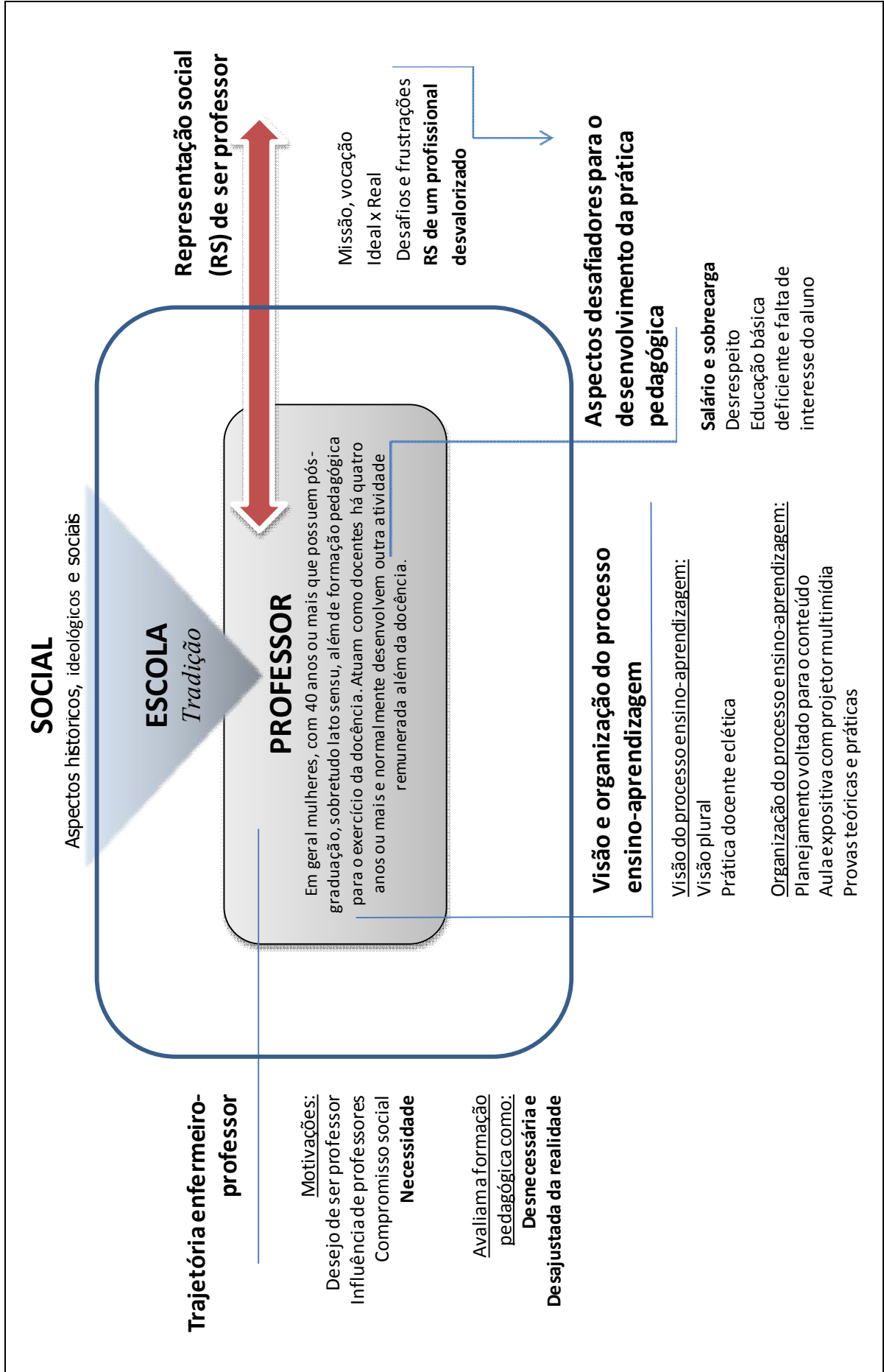
“Na medida em que agimos, buscamos compreender o mundo no qual e com o qual agimos e, na medida em que o compreendemos, cuidamos de reordenar e reorientar nossa ação, iluminados pelo entendimento conseguido”. Cipriano Luckesi

Desenvolver esta pesquisa que objetivou analisar o que é ser e como é o fazer pedagógico do professor do ensino técnico de nível médio em enfermagem foi um grande desafio, não só pela complexidade da temática, mas sobretudo pelas incertezas durante a jornada. No início deste estudo, o que tínhamos mesmo era tão somente uma pergunta de pesquisa bastante abrangente, inquietações profissionais e uma dose de entusiasmo.

Como na vida, temos direções, sonhos, metas maiores que nos impulsionam, mas é somente durante o percurso que passamos a conhecer o caminho e ao final dele é que descobrimos o que havia para “além da curva da estrada”. E assim fomos construindo a nossa pesquisa – durante o processo e, somente agora, após a conclusão da análise e discussão é que passamos a conhecer o nosso caso, em outras palavras “ele só passou a existir depois de escrito” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 58).

E agora, em meio a um imenso regozijo, compartilhamos com o leitor o nosso caso. Apresentamos na figura 22, uma representação gráfica do caso e a seguir realizamos uma síntese interpretativa dos nossos achados e explicitamos as descobertas e os saberes produzidos que descortinaram horizontes.

Figura 22 - CASO: Representações do ser e do fazer docente no ensino técnico em enfermagem



Fonte: elaborado pela autora

Por meio da articulação entre o quadro teórico adotado, os cenários de prática e o contexto institucional, pedagógico e sociopolítico/cultural que permeiam o universo docente, pudemos apreender o que é ser e como é o fazer pedagógico do professor no ensino técnico em enfermagem.

No início da pesquisa, identificamos a necessidade de realizar uma primeira aproximação do nosso objeto de estudo e assim, passamos a conhecer algumas condições de produção do discurso, isto é, quem eram estes professores e a trajetória profissional e formativa que os conduziram à docência.

Em vista disso, identificamos que os professores que compõem o caso são eminentemente mulheres com 40 anos ou mais, que possuem pós-graduação, sobretudo *lato sensu*, além de formação pedagógica para o exercício da docência. Em geral, atuam como docentes há no mínimo quatro anos e normalmente desenvolvem outra atividade remunerada além da docência. Vale ressaltar, que este último aspecto, a dupla atividade, está intimamente ligado à RS de professor para o caso e aos desafios que envolvem a prática pedagógica.

Em relação à trajetória profissional e formativa, identificamos que as principais motivações dos professores para seguirem o caminho da docência foram: *o desejo de ser professor* desde a infância e juventude, isto é, antes mesmo de tornarem-se enfermeiros, a *influência de professores* que os inspiraram durante o cotidiano da vida escolar e o *compromisso social* com a enfermagem e a assistência à saúde da população em virtude das deficiências que observavam em seu ambiente profissional. Neste sentido, identificamos que os professores foram conduzidos à docência por um processo de socialização, fruto das experiências vividas na infância, escola e durante a vida profissional. Por outro lado, a *necessidade* foi o motivo que dirigiu grande parte dos professores para a docência, em outras palavras, a entrada na carreira docente para muitos ocorreu por acaso, em decorrência de algum trabalho para o qual foram designados ou mesmo por necessidade monetária. A *necessidade* como principal fator de ingresso na carreira pode ser explicado pela facilidade de inserção profissional nas escolas técnicas de enfermagem, em razão do regime de contratação, da alta rotatividade de professores e da não exigência de uma formação pedagógica prévia para o início das atividades.

Sobre a formação pedagógica, identificamos que os professores em geral avaliam que esta formação inicial não os preparou para o exercício da docência, principalmente por julgarem ser esta uma formação *desnecessária e desajustada da realidade*. Desnecessária, pois têm a concepção de que o saber docente é inato, “um dom” e, desajustada da realidade,

pois avaliam que ela pouco ou nada contribui para o efetivo desenvolvimento de suas atividades.

Conhecidas algumas singularidades do objeto de estudo, relacionadas ao perfil social e à *trajetória enfermeiro-professor*, buscamos então adentrar ao universo do “fazer docente”. Desta forma, passamos a investigar a visão do professor de enfermagem de nível médio sobre o processo ensino-aprendizagem e a verificar como ele organiza e desenvolve a sua prática.

Neste processo de investigação, verificamos que a *prática docente é eclética* e reflete a *visão plural* do professor acerca do processo ensino-aprendizagem, sobretudo pela “circulação” do docente nas abordagens do processo, que acontece de forma diversa, sinuosa e relativa. Em outras palavras, verificamos no campo conceitual a coexistência de diversas correntes teóricas para um mesmo sujeito, e na prática, que o professor transita nas abordagens do processo ensino-aprendizagem de acordo com a situação e objetivos.

Cabe abrir um parêntese aqui e dizer que estes achados constituem uma de nossas principais descobertas com a pesquisa, pois no início, quando delineamos a análise, nos debruçamos sobre as abordagens do ensino-aprendizagem e, munidos de uma fundamentação teórica, procuramos durante as observações e análise de um de nossos instrumentos, classificar a prática docente em uma das abordagens, mas aprendemos com a pesquisa e com nossos mentores, que esta era uma ingênua pretensão, pois de fato, como dizem Sacristán e Gómez (1998, p. 27) é ilusão pensar ser possível no âmbito educacional transferir as teorias para a prática, como acontece em outros campos científicos.

Ainda sobre a *visão e organização do processo ensino-aprendizagem*, verificamos que embora a escola, os gestores e os professores em geral se identifiquem fortemente com os pressupostos das abordagens cognitivista e sociocultural do processo ensino-aprendizagem, *o planejamento voltado para o conteúdo, a aula expositiva com projetor multimídia e as provas teóricas e práticas*, são elementos que no todo convergem para uma abordagem mais tradicional. No entanto, não podemos responsabilizar tão somente os professores por esta organização da prática pedagógica, pois a pesquisa nos revelou que os professores em si possuem pouca ou nenhuma autonomia para pensar a educação e fazer algo diferente do que o estabelecido. Neste sentido, atuam como técnicos dentro da burocracia escolar e, justamente por isso, não podem ser culpados por um sistema que *a priori* determina “as regras do jogo”.

Além disso, apreendemos como a *RS de ser professor* para o caso estudado, influencia sobremaneira comportamentos, práticas e as relações que se estabelecem no cotidiano escolar. Por meio da análise prototípica e de conteúdo, pudemos nos aproximar da estrutura e do conteúdo da representação social. Consideramos que alguns dos elementos que compõem o

núcleo central da RS, como a ideia de *missão e vocação* em torno da docência, podem dificultar a consolidação da docência como profissão e conseqüentemente o desenvolvimento de uma profissionalidade docente. Ademais, na periferia da RS conhecemos as distorções que os professores identificam entre o *ideal e o real*, isto é, entre a representação (o protótipo) e a realidade (concreto). Diante disso, apontaram lacunas na realidade vivida, como a necessidade de preparo do professor, que para o grupo social envolve tanto conhecimento técnico relacionado à área de atuação, como domínio das dimensões instrumentais e humanas do processo ensino-aprendizagem. Além disso, pudemos também apreender por meio da análise do componente encoberto da representação, como o professor se reconhece e é reconhecido pelos outros. Assim, apreendemos por parte dos professores a *RS de um profissional desvalorizado* e, por parte dos gestores a *RS de um profissional pouco capaz, que tem a docência como atividade secundária*. Desta forma, reconhecemos que a prática e a identidade docente são fortemente influenciadas pelas RS e estas por sua vez por fatores históricos, ideológicos e sociais.

Vale ressaltar, que os fatores que mais contribuem para a elaboração da *RS de um profissional desvalorizado* estão relacionados aos *desafios e frustrações* que os professores vivenciam diariamente, como o *desrespeito, a educação básica deficiente, a falta de interesse do aluno* e, sobretudo o *salário e a sobrecarga*. Aliás, *salário e sobrecarga* representam o fator que mais fortemente colabora para a RS de professor como um profissional desvalorizado e o que mais impede o professor de desempenhar uma verdadeira profissionalidade docente, como almejado pelo ideal do grupo social.

Por isso, não podemos de maneira simplista responsabilizar os professores pelas mazelas da educação ou pelos hiatos na formação profissional - como a propósito pensávamos no início desta pesquisa. Avançando “para além da curva da estrada” compreendemos que o “ser e o fazer” docente é permeado por dimensões institucionais, pedagógicas e sociopolítico/culturais que não nos permite realizar uma análise reducionista da prática.

Em vista disso, consideramos que para que o professor do ensino técnico em enfermagem desenvolva uma identidade docente, compromisso com a profissão e competência pedagógica são necessárias mudanças tanto no contexto social como também nas RS.

Pensando nesta última questão desenvolvemos o produto técnico desta dissertação, (Apêndice 9). Com o objetivo de promover mudanças na prática docente e no cotidiano escolar, por meio de modificações nas RS, elaboramos como produto técnico desta pesquisa um programa de educação permanente, pois acreditamos fundamentalmente que “[...] a

realidade educativa não se transforma apenas pela adoção de boas idéias, mas sim pela mudança das representações, atitudes, valores e da própria identidade dos atores” (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 581).

Além disso, partimos do pressuposto que a formação inicial de professores, como apontado pelos participantes da pesquisa, não “dá conta” de formar o professor e também não é capaz de modificar representações - o professor acaba aprendendo o ofício na prática e arrasta para a sua prática pedagógica representações fortemente arraigadas, construídas durante a sua história de vida escolar (TARDIF, 2000; TARDIF; LESSARD, 2008). Ademais, os próprios participantes da pesquisa apontaram lacunas relacionadas ao preparo do professor e sugeriram como proposta de intervenção ações voltadas para o desenvolvimento docente.

Desta forma, almejamos por meio de um programa de educação permanente, propiciar reflexões críticas sobre a prática, por meio do diálogo, do apoio mútuo, para que assim possamos juntos, por meio da práxis, transformar a nossa realidade:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de **redes de (auto) formação participada**, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, **o papel de formador e de formando**. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (NÓVOA, 1992, p. 26, grifo nosso).

Desta forma, uma rede de formação participada dentro do espaço escolar, pode se tornar um local profícuo para discussões e reflexões sobre o “ser e o fazer” docente, e consequentemente de desenvolvimento e transformação coletiva, baseada na premissa de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p.78).

No entanto, frisamos que embora um programa de educação permanente possa modificar representações, fortalecendo os professores e a escola, não poderá resolver todos os dilemas que envolvem o exercício da docência, pois para isso são necessárias mudanças no contexto – especialmente no regime de contratação de professores. Compreendemos que esta mudança envolve questões políticas, orçamentárias e tributárias complexas, porém não podemos deixar de apontar que o vínculo e o tempo de permanência do professor na escola são imprescindíveis para o exercício pleno da docência.

Contudo, ainda que um programa de educação permanente não seja capaz de resolver todos os dilemas que envolvem o exercício da docência, se faz necessário para enfrentarmos a sua complexidade (NÓVOA, 1992, 1999; PERRENOUD, 2002).

Isto posto, esperamos que este estudo de caso instrumental contribua para mudanças em nossa realidade de trabalho e para a compreensão de uma realidade maior na qual se processa a formação do técnico de enfermagem, por meio do *Caso: as representações do ser e do fazer docente no ensino técnico em enfermagem*.



6 REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude (Org.). *Prácticas sociales y representaciones*. Tradução de José Dacosta Chevrel e Fátima Flores Palacios. 1. ed. [Cidade do México]: Coyoacán; [Paris]: Presses Universitaires de France, 2001. p. 7-74.

AGUIAR NETO, Zenaide; SOARES, Cássia Baldini. A qualificação dos atendentes de enfermagem: transformações no trabalho e na vida. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, [Ribeirão Preto, SP], v. 12, n. 4, p. 614–622, jul./ago. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rlae/v12n4/v12n4a06.pdf>. Acesso em: 03 maio 2016.

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Alva Helena de; SOARES, Cássia Baldini. A dimensão política do processo de formação de pessoal auxiliar: a enfermagem rumo ao SUS. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, [Ribeirão Preto, SP], v. 10, n. 5, p. 629–636, set./out.2002. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n5/v10n5a2.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2016.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Org.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 14/15, p.17-37, 2002. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31913>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

_____. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, [São Paulo], v. 36, n. 129, p. 637–651, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2016.

_____. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a08v5715.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169/1181>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Univille, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, [São Paulo], n. 49, p. 51–54, maio.1984. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427/1425>>. Acesso em: 07 set. 2016.

_____. *Etnografia da prática escolar*. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95–103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>>. Acesso em: 07 set. 2016.

AUSUBEL, David Paul. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Tradução de Lígia Teopisto. 1. ed. Lisboa: Plátano, 2003.

BAGNATO, Maria Helena Salgado. et al. Ensino médio e educação profissionalizante em enfermagem: algumas reflexões. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, [São Paulo], v. 41, n. 2, p. 279–286, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reusp/v41n2/14.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2016.

BASSINELLO, Greicelene Aparecida Hespagnol; BAGNATO, Maria Helena Salgado. Projeto larga escala: uma análise a partir da bibliografia existente. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, [Rio de Janeiro], v. 13, n. 1, p. 194–200, jan./mar. 2009a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v13n1/v13n1a27.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2016.

_____. Os primórdios do projeto larga escala: tempo de rememorar. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 62, n. 4, p. 620–626, jul./ago. 2009b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v62n4/22.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva (Org.). *Docência em saúde: temas e experiências*. 2. ed. São Paulo: Senac, 2014. p. 17-27.

BATISTA, Nildo Alves. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 283–294, set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v3n2/03.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BATISTA, Ubiratan Augusto Domingues; LIMA, Michelle Fernandes. Considerações sobre a trajetória histórica da formação profissional no Brasil de 1940 a 1990. *Emancipação*, Ponta Grossa, PR, v. 11, n. 1, p. 35–48, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/737/2350>>. Acesso em: 04 maio 2016.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. *Semina: ciências sociais e humanas*, Londrina, v. 16, n. 2, p. 9-19, out. 1995. Edição especial. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/viewFile/9458/8240>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. A metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 103-120, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5014/0>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

BÍBLIA, português. Evangelho segundo João. In: *A Bíblia Sagrada: antigo e novo testamento*. Tradução de João Ferreira de Almeida. 2. ed. revista e atualizada. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Decreto nº 2.380, de 31 de dezembro de 1910. Regula a existência das associações da Cruz Vermelha, que se fundarem de acordo com as Convenções de Genebra de 1864 a 1900. *Coleção de Leis do Brasil*, v. 1, p. 305, 1910. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-2380-31-dezembro-1910-578511-publicacaooriginal-101444-pl.html>>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942a. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 1942. Seção 1, p. 1231. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942b. Lei orgânica do ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 fev. 1942. Seção 1, p. 1997. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942c. Lei orgânica do ensino secundário. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 abr. 1942. Seção 1, p. 5798. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei orgânica do ensino comercial. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 de dez. 1943. Seção 1, p. 19217. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946a. Lei orgânica do ensino primário. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 jan. 1946. Seção 1, p. 113. Disponível em<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946b. Lei orgânica do ensino normal. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 jan. 1946. Seção 1, p. 116. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946c. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 de jan. 1946. Seção 1, p. 541. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8621-10-janeiro-1946-416555-norma-pe.html>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946d. Lei orgânica do ensino agrícola. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 ago. 1946. Seção 1, p. 12019. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Lei nº 775, de 6 de agosto de 1949. Dispõe sobre ensino de enfermagem no país e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 ago. 1949. Seção 1, p. 11729. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1940-1949/lei-775-6-agosto-1949-363891-norma-pl.html>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 mar. 1953. Seção 1, p. 4505. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-norma-pl.html>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 1986. Seção 1, p. 9273. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7498-25-junho-1986-368005-norma-pl.html>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Ministério da Saúde. *Resultados PROFAE*. 2006. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae_profissionalizacao_trabalhadores_enfermeagem.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 3.189/GM, de 18 de dezembro de 2009a. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação do programa de formação de profissionais de nível médio para a Saúde (PROFAPS). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2009. Seção 1, p. 245. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/2009&jornal=1&pagina=59>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Cadastro de escolas e cursos técnicos regulares no sistema nacional de informações da educação profissional e tecnológica (SISTEC)*. 2009b. Disponível em: < <http://sitesistec.mec.gov.br/resultados/255-resultado> >. Acesso em: 08 jun. 2017.

_____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC). *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 out. 2011. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-norma-pl.html>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012a. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 set. 2012. Seção 1, p. 22. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 8 jun. 2017.

_____. Ministério da Saúde. Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012b. Define diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p.59. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Governo do Brasil. *Pronatec oferece mais de 200 opções de cursos técnicos*. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/pronatec-oferece-mais-de-200-opcoes-de-cursos-tecnicos>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

_____. Decreto nº 8.885, de 24 de outubro de 2016. Aprova o estatuto da Cruz Vermelha Brasileira. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 out. 2016. Seção 1, p.1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8885-24-outubro-2016-783829-publicacaooriginal-151309-pe.html>>. Acesso em: 25 set. 2017.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAVERNI, Leila Maria Rissi. *Curso técnico de enfermagem: uma trajetória histórica e legal-1948 a 1973*. 2005. 193f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7131/tde-31012006-111530/pt-br.php>>. Acesso em: 03 maio 2016.

CENTRO FORMADOR DA CVB-FESP. 2017. Altura: 550 pixels. Largura: 364 pixels. 102 Kb. Formato JPEG. Disponível em: <<http://www.cvbsp.org.br/media/escola1.php>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

COFEN. *Enfermagem em números*. 2018. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>>. Acesso em: 20 jul. 2018

_____. *Pesquisa perfil da enfermagem no Brasil: banco de dados*. 2017. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/perfilenfermagem/>>. Acesso em: 16 out. 2017.

COREN. Portaria COREN-SP/DIR/26/2007. Disciplina a obrigatoriedade do enfermeiro comprovar capacitação pedagógica para atuar na formação profissional. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 04 dez. 2007. Seção 1, p. 119. Disponível em: <http://portal.coren-sp.gov.br/sites/default/files/portaria_coren_dir_26_2007.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

- CORREIA, José Carlos Paula. *A representação social do CIO no Brasil na percepção dos profissionais de tecnologia da informação*. 2013. 124f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/10876>>. Acesso em: 26 maio 2017.
- COSTA, Maria Fernanda Baeta Neves Alonso da; KURCGANT, Paulina. A formação profissional do técnico de enfermagem: uma análise histórica e ético legal no contexto brasileiro. *Acta Paulista de Enfermagem*, [São Paulo], v. 17, n. 1, p. 108–113, jan./mar. 2004. Disponível em: <<http://www2.unifesp.br/acta/index.php?volume=17&numero=1>>. Acesso em: 04 maio 2016.
- CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, [Rio de Janeiro], n. 14, p. 89–108, maio/ ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2016.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- DELORS, Jacques. et al. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o séc. XXI*. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1998.
- EBISUI, Cássia Tiêmi Nagasawa. *A identidade profissional do enfermeiro professor do ensino técnico de enfermagem*. 2004. 190f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-31052005-163355/pt-br.php>>. Acesso em: 04 maio 2016.
- ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. cap. 4, p. 93-124.
- ETCHEBÉHÈRE-JÚNIOR, Lincoln; TRUFEM, Sandra Farto Botelho. O ensino profissionalizante na imperial cidade de São Paulo, Brasil (1823-1889). *História da Educação*, Pelotas, RS, v. 14, n. 32, p. 109–141, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/28662/pdf>>. Acesso em: 04 maio 2016.
- FERREIRA, Beatriz Jansen. *Inovações na formação médica: reflexos na organização do trabalho pedagógico*. 2004. 477 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252705>>. Acesso em: 15 fev. 2017.
- FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Educação secundária profissionalizante brasileira (1909-1953). *Revista de História da Educação Latino-americana*, [Tunja, CO], v. 14, n. 19, p. 91–110, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v14n19/v14n19a05.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2016.
- FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17–27, jan. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n1/02.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Política e educação: ensaios*. 8. ed. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007. (Coleção Dizer a Palavra).

_____. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FROZONI, Raquel Cequalini. *Identidade profissional e perfil dos professores dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem de um município do interior do Estado de São Paulo*. 2013. 85f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-26092013-153020/pt-br.php>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som : um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. cap. 3, p. 64-89.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.). *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A interpretação das culturas*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. cap.1.

GIL, Antonio Carlos. Observação. In: _____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008. cap.10.

GIROUX, Henry A. *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. cap. 4, p. 67-80.

GÖTTEMS, Leila Bernarda Donato; ALVES, Elioenai Dornelles; SENA, Roseni Rosangela de. A enfermagem brasileira e a profissionalização de nível técnico: análise em retrospectiva. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, [Ribeirão Preto, SP], v. 15, n. 5, set./out. 2007. Não paginado. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n5/pt_v15n5a22.pdf>. Acesso em: 03 maio 2016.

GUARESCHI, Pedrinho. O que é mesmo psicologia social? Uma perspectiva crítica de sua história e seu estado hoje. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; SATO, Leny (Org.). *Diálogos em psicologia social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. cap. 2, p. 25-45. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/vfgfh>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. cap. 2, p. 31-61.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). *As representações sociais*. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 17- 44.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 68, p. 21–28, 1989. Disponível em:< <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1118>> . Acesso em: 11 maio 2016. _____. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. 2. ed. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2003. (Coleção Educar, 1).

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. cap. 2.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Helena. et al. Características gerais da enfermagem: o perfil sócio demográfico. *Enfermagem em Foco*, [S.l.], v.7, p. 9-14, 2016a. Edição Especial. Disponível em:<<http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/686%0Ahttp://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/687>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

_____. Aspectos gerais da formação da enfermagem: o perfil da formação dos enfermeiros, técnicos e auxiliares. *Enfermagem em Foco*, [S.l.], v. 7, p. 15–34, 2016b. Edição especial. Disponível em: < <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/viewFile/687/297> >. Acesso em: 6 jun. 2016.

_____. Mercado de trabalho da enfermagem: aspectos gerais. *Enfermagem em Foco*, [S.l.], v. 7, p. 35–62, 2016c. Edição especial. Disponível em: <<http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/691>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

_____. Condições de trabalho da enfermagem. *Enfermagem em Foco*, [S.l.], v. 7, p. 63–71, 2016d. Edição especial. Disponível em: <<http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/695/305>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

MAGRI, Marta Motter. *Impactos da lei de diretrizes e bases da educação nacional – nº 5.692/1971 no ensino profissionalizante em enfermagem*. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-10092013-151829/pt-br.php>>. Acesso em: 04 maio 2016.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MANZATO, Carla Regina Ulian; RIBEIRO, Maria Lúcia; ARAÚJO, Danielle dos Santos. A trajetória da educação profissional do auxiliar e técnico em enfermagem. *Revista Uniara*, [Araraquara- SP], v. 15, n. 2, p. 27–39, dez. 2012. Disponível em: <http://www.uniara.com.br/legado/revistauniara/pdf/29/artigo_3.pdf>. Acesso em: 03 maio 2016.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, [São Paulo], v. 47, n. 163, p. 358-375, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n163/1980-5314-cp-47-163-00358.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Didática: a aula como centro*. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997. (Coleção aprender e ensinar).

_____. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MATIJASCIC, Milko. *Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração*. Rio de Janeiro: IPEA, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2304.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

MECONE, Márcia Cristina da Cruz. *O modelo militar no ensino de enfermagem: um olhar histórico sob a perspectiva foucaultiana*. 2014. 259f. Tese (Doutorado em Ciências) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-07012015-103236/pt-br.php>>. Acesso em: 12 set. 2016.

MECONE, Márcia Cristina da Cruz; FREITAS, Genival Fernandes de. Representações da enfermagem na imprensa da Cruz Vermelha Brasileira (1942-1945). *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 18, n. 4, p. 741–749, out./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v18n4/16.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

MENDES, Laudimir Otávio. *Políticas públicas e a pedagogia das competências na educação profissional: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São Paulo*. 2005. 278f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252896>>. Acesso em: 04 maio 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Marco Antonio; CABALLERO, María Concesa; RODRÍGUEZ, María Luz (Org.) Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL SOBRE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, 1997, Espanha. *Actas...* Burgos: Universidade de Burgos, 1997, p. 19-44. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

MOROSINI, Márcia Valéria Guimarães Cardoso. et al (Org.). *Trabalhadores Técnicos da Saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013.

MORTIMER, Eduardo F.; SCOTT, Phil. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*, [Porto Alegre], v. 7, n. 3, p. 383-306, dez. 2002. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/562>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOTT, Maria Lúcia. Gênero, medicina e filantropia: Maria Rennotte e as mulheres na construção da nação. *Cadernos Pagu*, [Campinas, SP], n. 24, p. 41-67, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

MOTT, Maria Lúcia; TSUNECHIRO, Maria Alice. Os cursos de enfermagem da Cruz Vermelha Brasileira e o início da enfermagem profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 55, n. 5, p. 592-599, set./out. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v55n5/v55n5a18.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2016.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. *Aprender a Aprender*. Tradução de Carla Valadares. 1. ed. Lisboa: Plátano, 1984.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

_____. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação).

_____. (Org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. (Coleção Ciências da Educação).

O PROFESSOR E AS ABORDAGENS DO PROCESSO...2018. Altura: 415 pixels. Largura: 805 pixels. 53,3 Kb. Formato JPEG. Disponível em:

<<https://www.cultura10.com/%C2%BFque-son-los-cores-frios/>>. Acesso em: 12 mar. 2018

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Construção e transformação das representações sociais da aids e implicações para os cuidados de saúde. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, [Ribeirão Preto, SP], v. 21, n. especial, p. 1–10, jan./fev. 2013. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rlae/v21nspe/pt_34.pdf>. Acesso em: 26 maio 2017.

OLIVEIRA, Lavínia Santos de Souza. et al. Profissionalização de atendentes de enfermagem no Estado de São Paulo: um estudo sobre a oferta e demanda de formação. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, [Ribeirão Preto, SP], v. 10, n. 5, p. 637–643, set./out. 2002. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n5/v10n5a3.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2016.

PADOVANI, Ornella. *A prática pedagógica na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem: estudo em uma escola privada do interior paulista*. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP. Disponível em:< <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde-04102007-183846/pt-br.php>>. Acesso em: 04 maio 2016.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15–34.

PLANO de curso do Centro Formador da CVB-FESP. São Paulo, 2017. 56p. Documento Escolar.

PLANO de ensino do Centro Formador da CVB-FESP. Disciplina: Processo de Trabalho em Enfermagem e Apoio Diagnóstico. São Paulo, 2017. 6p. Documento Escolar.

PLANO escolar do Centro Formador da CVB-FESP. São Paulo, 2017. 32p. Documento Escolar.

POLIT, Denise F.; BECK, Cheryl Tatano. Planos de amostragem. In: _____. *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática da enfermagem*. Tradução de Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2011. cap.12.

PORTO, Fernando; CAMPOS, Paulo Fernando de Souza; OGUISSO, Taka. Cruz vermelha brasileira (filial São Paulo) na imprensa (1916-1930). *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, [Rio de Janeiro], v. 13, n. 3, p. 492–499, jul./set.2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ean/v13n3/v13n3a06.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

RAMOS, Marise. *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, n. 70, p. 30–48, dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

REGIMENTO do Centro Formador da CVB-FESP. São Paulo, 2017. 32p. Documento Escolar.

REHEM, Cleunice Matos. *Estudo sobre o perfil do professor de educação técnica e contribuições para um projeto contemporâneo de formação docente no Brasil, numa perspectiva do trabalho e da educação no início do século XXI*. 2005. 176f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/05/Cleunice-Matos-Rehem.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

REIS, Pedro. Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do CCAP*, Lisboa, PT, n. 2, jun. 2011. Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Observação. In: _____. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012. cap.16.

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

_____. *Núcleo central das representações sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. cap. 3.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147–167, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71509907>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, [Rio de Janeiro], v. 14, n. 40, p. 143–155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77–91.

SEDE DO COMITÊ INTERNACIONAL DA CRUZ VERMELHA...2016. Altura: 648 pixels. Largura: 350 pixels. 48,4 Kb. Formato JPEG. Disponível em: <<http://www.cruzvermelha.org.br/pb/movimento-internacional/comite-internacional-da-cruz-vermelha/#axzz4w3YcZFmm>>. Acesso em: 12 set. 2016.

SEDE DA CRUZ VERMELHA BRASILEIRA...2016. Altura: 420 pixels. Largura: 280 pixels. 43,6 Kb. Formato JPEG. Disponível em: <<http://www.cvbsp.org.br/media/instituicao.php>>. Acesso em: 12 set. 2016.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e Comunicação).

SILVA, Jânia Almeida. *Representações sociais de ensino: um estudo etnográfico no campo da educação especial*. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_SilvaJA_1.pdf>. Acesso em: 13 set. 2016.

SILVA, Rafael Celestino da; FERREIRA, Márcia de Assunção. Construindo o roteiro de entrevista na pesquisa em representações sociais: como, por que, para que. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, [Rio de Janeiro], v. 16, n. 3, p. 607–611, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v16n3/26.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2016.

SILVA, Sandra Regina Lins do Prado Tardelli da. *Conhecendo o preparo pedagógico do enfermeiro professor do ensino técnico profissionalizante em enfermagem*. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/9246>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Tecnologia do ensino*. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: EPU, 1972. (Coleção Ciências do Comportamento).

SONZOGNO, Maria Cecília. Metodologias no ensino superior: algumas reflexões. In: BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva (Org.). *Docência em saúde: temas e experiências*. 2. ed. São Paulo: Senac, 2014. p. 69–79.

SOUZA, Daniela Maysa de. *Preparo do enfermeiro para docência na educação profissional técnica de nível médio sob a ótica de Lee Shulman*. 2013. 160f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Programa de Pós Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122589>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

STAKE, Robert E. Qualitative case studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). *Handbook of Qualitative Research*. 3rd. ed. London: Sage, 2000. cap. 17, p. 443–466. _____ . *Investigación con estudio de casos*. 4.ed. Madrid: Morata, 2007.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores... *Revista Brasileira de Educação*, [Rio de Janeiro], n. 13, p. 5–24, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Tradução de Maria Encarnación Moya. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 109-173.

VERGÈS, Pierre; TYSZKA, Tadeusz. Noyau central, saillance et propriétés structurales. *Papers on Social Representations*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 3–12, 1994. Disponível em: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1994/3_1994Verg1.pdf>. Acesso em: 26 maio 2017.

VIEIRA, Silvana Lima. et al. Des-interesse no ensino profissionalizante na produção do seminário nacional de diretrizes para a educação em enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, [Brasília], v. 67, n. 1, p. 141–148, jan./fev. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v67n1/0034-7167-reben-67-01-0141.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2016.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, [Brasília], v. 27, n. 4, p. 521–526, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/17.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

WERMELINGER, Mônica Carvalho de Mesquita Werner. *Educação Profissional: o técnico da Saúde (Enfermagem) em evidência*. 2007.152f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/4380>>. Acesso em: 04 maio 2016.

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena; AMÂNCIO FILHO, Antenor. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 207–222, abr./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a03v1555.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2016.



APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Termo de autorização institucional

A pesquisa intitulada DISCURSO DO MESTRE: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DO SER E DO FAZER DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO EM ENFERMAGEM está sendo desenvolvida no Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (CEDESS) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) para obtenção do título de mestre da Prof.^a Ana Luiza Amarante Arantes.

A pesquisa tem o objetivo de analisar o que é ser e como é o fazer pedagógico do professor do ensino técnico de nível médio em enfermagem e será desenvolvida por meio da análise documental, observação, aplicação de questionários e entrevistas aos professores, estudantes, coordenadores e diretores do curso técnico em enfermagem do Centro Formador da Cruz Vermelha de São Paulo. Ao final do estudo poderemos conhecer como o professor de enfermagem se reconhece e desenvolve a sua prática pedagógica.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, diretora do Centro Formador da Cruz Vermelha de São Paulo, declaro ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFESP que autorizo a realização da pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2016.

Diretora

APÊNDICE 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido

Convido você a participar da pesquisa intitulada DISCURSO DO MESTRE: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DO SER E DO FAZER DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO EM ENFERMAGEM que está sendo desenvolvida no Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (CEDESS) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

A pesquisa será desenvolvida por meio da análise de documentos, observação, aplicação de questionários e entrevistas aos estudantes, professores, coordenadores e diretores do curso técnico de enfermagem do Centro Formador da Cruz Vermelha Brasileira – Filial do Estado de São Paulo. Essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária neste estudo, que tem o objetivo de analisar o que é ser e como é o fazer pedagógico do professor do ensino técnico de nível médio em enfermagem.

Serão aplicados dois questionários aos professores e posteriormente serão trabalhadas questões em forma de entrevista com os professores, estudantes, coordenadores e diretores da referida escola. Os questionários subsidiarão as primeiras informações acerca do objeto de estudo. A entrevista semi-estruturada será aplicada e sistematizada para posterior análise dos dados. Os questionários e entrevistas serão realizados na escola para facilitar a sua participação, porém o pesquisador se coloca à disposição para coletar estes dados em local e horário que lhe forem mais convenientes.

Também será realizada a análise documental, constituída por documentos relacionados à organização da escola e aos recursos didáticos e de avaliação utilizados pelo professor. Quanto à observação, esta será realizada em sala de aula de forma programada. Neste sentido, a pesquisa oferece riscos mínimos aos participantes, relacionados à possibilidade de quebra de sigilo das informações, anonimato e possíveis desconfortos emocionais em participar de atividades em que poderá se expor.

Ao final do estudo poderemos conhecer como o professor de enfermagem se reconhece e organiza a sua prática, a partir das dimensões organizacional, pedagógica e cultural.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é a Prof.^a Ana Luiza Amarante Arantes que poderá ser contatada pelo telefone (11) 97307.9421. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unifesp – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@unifesp.br.

É garantida a liberdade de retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento sem penalização ou prejuízo algum.

As informações obtidas a seu respeito neste estudo serão analisadas em conjunto com as de outros voluntários da pesquisa, não sendo divulgado a sua identificação ou de outros participantes em nenhum momento. Fica assegurado também, o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa. A qualquer momento, se for de seu interesse, você poderá ter acesso a todas as

informações obtidas a seu respeito neste estudo, ou a respeito dos resultados gerais do estudo. Quando o estudo for finalizado, você será informado sobre os principais resultados e conclusões obtidas.

Não há remuneração financeira relacionada à sua participação neste estudo, da mesma forma não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Durante a sua participação, se houver qualquer despesa adicional de sua parte em relação à condução ou alimentação, você será reembolsado.

Comprometo-me, como pesquisador principal, utilizar os dados obtidos a seu respeito, assim como qualquer material coletado somente para esta pesquisa. Esse termo foi elaborado em duas vias devidamente assinadas, sendo que uma ficará com você e a outra com o pesquisador.

CONSENTIMENTO

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li, descrevendo o estudo DISCURSO DO MESTRE: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DO SER E DO FAZER DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO EM ENFERMAGEM.

Eu discuti com a Prof.^a Ana Luiza Amarante Arantes sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos dados quando necessário. Além disso, compreendi os riscos mínimos aos quais estou exposto. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento nesta escola.

Data: ____/____/____

Nome do participante da pesquisa

assinatura

(Somente para o responsável do estudo)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste professor para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Data: ____/____/____

Nome do pesquisador principal

assinatura

Participante 20

APÊNDICE 3 - Questionário 1

Escreva palavras ou frases que lhe venham à mente sobre o tema: **PROFESSOR**

DEDICAÇÃO
INCENTIVO
RECONHECIMENTO
FALTA DE RECONHECIMENTO
ESTUDO
VITÓRIAS
RESPONSABILIDADE
ESTÍMULO AO ALUNO
FALTA DE ESTÍMULO AO PROFESSOR
BUSCA DIÁRIA DE INFORMAÇÃO
BAIXA REMUNERAÇÃO.

Titulação:

- Graduação em Enfermagem
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outros: _____

Possui Formação Pedagógica: Não Sim
 Ano de conclusão: 2015

Tempo de atuação na docência: 20 anos

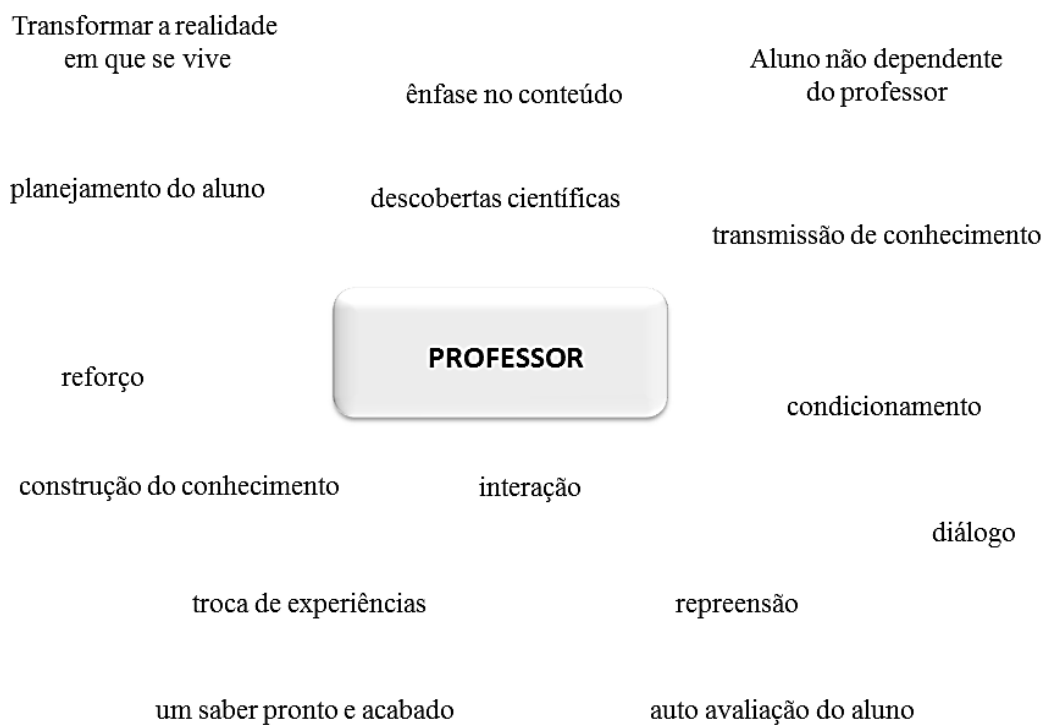
Desenvolve outra atividade remunerada além da docência: Sim Não

Sexo: Feminino Masculino

Idade: 46 anos

APÊNDICE 4 - Questionário 2

Ligue as palavras ou enunciados ao tema (**PROFESSOR**) de acordo com a sua visão do processo ensino-aprendizagem:



Participante 3

APÊNDICE 4 - Questionário 2

Ligue as palavras ou enunciados ao tema (PROFESSOR) de acordo com a sua visão do processo ensino-aprendizagem:



APÊNDICE 5 - Roteiro de entrevista (aluno)

Tema: *Representações sociais do ser e fazer docente no ensino técnico de enfermagem.*

Tópicos - guia:

I. Trajetória estudante - ensino profissionalizante

1. Conte-me um pouco sobre a sua história, quais foram os motivos da sua escolha pelo curso técnico em enfermagem?

II. Visão e Organização do processo ensino-aprendizagem

2. Como são normalmente as aulas? Quais recursos didáticos os professores costumam utilizar para “dar aula”?

3. Quais as formas que os professores utilizam para avaliar o seu aprendizado?

III. Representação social de professor

4. Qual a sua opinião sobre a influência do professor no aprendizado do aluno?

5. O que significa para você “ser um bom professor”?

6. A seu ver, qual é o tipo ideal de professor para lecionar aqui?

7. O que você acha que as pessoas em geral pensam sobre o professor de enfermagem do curso técnico?

IV. Aspectos desafiadores durante a formação

8. Quais são os principais desafios que você encontrou no decorrer do curso até o momento?

9. Algo te preocupa na sua formação?

10. Você quer deixar alguma sugestão sobre algo que poderia ser desenvolvido em nosso ensino?

APÊNDICE 6 - Roteiro de entrevista (gestor)

Tema: *Representações sociais do ser e fazer docente no ensino técnico de enfermagem.*

Tópicos - guia:

I. Trajetória na educação e gestão

1. Conte-me um pouco sobre como se deu a sua história na educação e na gestão escolar.

II. Visão e Organização do processo ensino-aprendizagem

2. Quais as principais expectativas que a escola tem em relação ao trabalho docente?

III. Representação social de professor

3. Gostaria de conhecer a sua opinião sobre a influência do professor no processo ensino-aprendizagem, na formação deste futuro profissional.

4. O que significa para você “ser um bom professor”?

5. A seu ver, quais são as características imprescindíveis para um professor lecionar aqui no curso técnico de enfermagem?

6. O que você acha que as pessoas em geral pensam sobre ser professor de enfermagem de nível técnico?

IV. Aspectos desafiadores para o desenvolvimento da coordenação pedagógica/gestão escolar

7. Algo te preocupa na formação do técnico de enfermagem?

8. Quais os principais desafios que você enfrenta no seu dia-a-dia como gestor escolar?

APÊNDICE 7 - Análise das entrevistas:
exemplo de construção de quadros ilustrativos para facilitar agrupamentos e classificações de pré-análise

Quadro 2 - Distribuição qualitativa da avaliação dos professores acerca de sua formação pedagógica quando responderam à questão: *Como você avalia que o curso de formação pedagógica o capacitou para a docência?*

Professores	Respostas (Unidades de Registro/temática)	Categorias moleculares
P1	Olha, acho que não me capacitou porque eu já nasci professora.	b
P2	Olha, não me acrescentou. Eu acho que para dar aula você tem que ter vontade, porque está no sangue! Não é?!	b
P3	Eu tive bons professores, pedagogos e foi uma pós-presencial. Acho que isso foi um diferencial, embora eu tenha buscado bastante coisa, mas ajudou, contribuiu. [...] Aprendi a fazer um planejamento de uma aula com uma sequência lógica e formas de avaliar o aluno. Então eu acho que contribuiu.	a
P4	Foi muito bom, porque tive um crescimento desde o primeiro até o último dia do curso!	a
P5	Eu achei que foi fraca, eu achei que somou pouco, em situações muito pontuais. [...] Não acrescentou muito, me deu o título.	c
P6	Na realidade ela me direcionou. [...] Mas eu acho que você tem que ter uma pré-disposição para isso! Então eu acho que a licenciatura nos direciona, nos ensina como trabalhar a didática, mas eu creio que se não houver uma pré-disposição do enfermeiro em estar na docência, em saber passar o conteúdo ela não é tão eficaz.	b
P7	Eu achei que ela traz alguns questionamentos. De como educar mesmo, de sair daquele treinamento (realizado nos hospitais) e ir para a educação. Eu acho que ela traz isso, que ela resgata coisas, questiona outras, te abre horizontes, faz você pensar na educação de uma forma mais ampla, para você não ficar só no seu dia-a-dia, na sua experiência. Você acha que a sua experiência traz tudo, mas não! Você tem que abrir um pouco seus horizontes.	a
P8	Infelizmente de uma forma muito negativa. Pouco trouxe para somar ou para informar.	c
P9	Olha, na verdade a pós em docência é um título, porque eu acho que ela não me favoreceu exatamente em nada!	c
P10	Olha, primeiro eu sempre digo que nós temos que nascer para isso! Existem pessoas que têm o dom e outras pessoas que não têm o dom, mas que gostam muito e correm atrás, estão sempre	b

	buscando esta capacitação, mas eu tenho facilidade de me comunicar, de falar e de transmitir.	
P11	A licenciatura me deu algumas ferramentas, mas não vou dizer que ela resolveu todo o meu problema [...].	c
P12	Então, eu acho que eu sempre tive uma facilidade para ensinar. Eu tenho uma coisa da didática que eu sinto que está dentro de mim. É lógico que você vai se aperfeiçoando com o que aprende na faculdade [...]	b
P13	Foi um bom curso! Eu pude estudar vários educadores e estudiosos da educação, comparar a metodologia de um e de outro para decidir para que lado eu queria seguir! [...]	a
P14	Foi de grande valia sim, porque eu não sabia dar aula.	a
P15	Olha, eu vou ser curta, grossa e honesta. A Docência (pós-graduação) me deu base científica, mas a prática eu acho que é minha, porque o que eu aprendi na pós-graduação eu não consigo aplicar aqui. Não consigo aplicar! É um mundo diferente, é um mundo de Alice!	d
P16	Olha, foi um semipresencial. Eu não gosto muito destas coisas semipresenciais, porque ela nos induz a não termos aquela obrigação [...], mas era o que tinha.	c
P17	[...] Era muita teoria, muita leitura de textos e discussão em grupo. Na época eu sentia falta de uma vivência prática. Isso eu não aprendi na faculdade! Eu aprendi na prática: que com uma sala difícil você muda todos os dias, todas as aulas, você se reinventa! Isso não foi a Docência (pós-graduação) que me ensinou, então neste sentido, se eu fosse avaliar a faculdade, a pós, eu daria nota zero, porque ela não me deu esta perspectiva, isso eu só descobri atuando.	d
P18	Eu vou ser muito, mas muito sincera. Eu tenho algumas críticas para fazer em relação ao mestrado. Onde eu fiz, a ênfase maior é para a pesquisa e não para a formação do docente.	e

Categorias moleculares: a) Formação Ajustada à Realidade; Formação Desnecessária e Desajustada da Realidade; b) *saber docente é inato*; c) *insuficiente*; d) *dicotomia entre teoria e prática*; e) *ênfase na pesquisa*.

APÊNDICE 8 - Roteiro de observação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO (AULA TEÓRICA)				
DOCENTE OBSERVADO: OBSERVAÇÃO Nº				
Data:	Período:	<input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> T	<input type="checkbox"/> N
Duração:	Módulo:	<input type="checkbox"/> I	<input type="checkbox"/> II	<input type="checkbox"/> III <input type="checkbox"/> IV <input type="checkbox"/> V
CONTEXTO				
Número de alunos:				
Descrição Área Física:				
POSTURA CORPORAL				
Utilização do espaço pelo professor:				
<input type="checkbox"/> Circula somente na frente da sala				
<input type="checkbox"/> Caminha pela sala <input type="checkbox"/> Senta-se ao lado do aluno				
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO				
<input type="checkbox"/> Vertical <input type="checkbox"/> Interativa				
<input type="checkbox"/> Horizontal (troca de experiências) <input type="checkbox"/> Descontraída e bem-humorada				
<input type="checkbox"/> Amigável/cordial <input type="checkbox"/> Distante/indiferente				
<input type="checkbox"/> Afetuosa <input type="checkbox"/> Autoritária <input type="checkbox"/> Outros: _____				
<input type="checkbox"/> Respeitosa <input type="checkbox"/> Tensa				
<input type="checkbox"/> Equitativa com todos <input type="checkbox"/> Desrespeitosa				
COMUNICAÇÃO				
<input type="checkbox"/> Tom de voz melodioso <input type="checkbox"/> Apresenta/expõe <input type="checkbox"/> Instrução individualizada				
<input type="checkbox"/> Tom de voz monocórdico <input type="checkbox"/> Estimula/encoraja <input type="checkbox"/> Problematiza dúvidas				
<input type="checkbox"/> Clara/ Fornece exemplos <input type="checkbox"/> Reforço <input type="checkbox"/> Socializa dúvidas				
<input type="checkbox"/> Confusa <input type="checkbox"/> Extinção <input type="checkbox"/> Ouve com atenção				
<input type="checkbox"/> Formal <input type="checkbox"/> Inclusão <input type="checkbox"/> Valoriza respostas				
<input type="checkbox"/> Informal <input type="checkbox"/> Exclusão <input type="checkbox"/> Ignora dúvidas				
Linguagem não verbal: <input type="checkbox"/> tranquila <input type="checkbox"/> intimidatória <input type="checkbox"/> Outros:				
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS				
<input type="checkbox"/> Apresentam pontualidade <input type="checkbox"/> Fazem perguntas <input type="checkbox"/> Dispersos				
<input type="checkbox"/> Demonstram interesse <input type="checkbox"/> Debatem/discutem <input type="checkbox"/> Escutam passivamente				
<input type="checkbox"/> Demonstram atenção <input type="checkbox"/> Outros:				
RECURSOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS				
<input type="checkbox"/> Aula expositiva com recursos audiovisuais (Data -show) <input type="checkbox"/> slide <input type="checkbox"/> imagem <input type="checkbox"/> vídeo <input type="checkbox"/> filme				
<input type="checkbox"/> Aula expositiva dialogada <input type="checkbox"/> Dramatização (desempenho de papéis)				
<input type="checkbox"/> Lousa <input type="checkbox"/> Painel integrado				
<input type="checkbox"/> Tempestade cerebral <input type="checkbox"/> Fórum				
<input type="checkbox"/> Phillips 66 <input type="checkbox"/> Desenhos em grupo				
<input type="checkbox"/> Mapa Conceitual <input type="checkbox"/> Atividades em pequenos grupos				
<input type="checkbox"/> Leitura de textos <input type="checkbox"/> Grupo de observação e de verbalização (GO/ GV)				
<input type="checkbox"/> Leitura com roteiro de questões <input type="checkbox"/> Juri simulado				
<input type="checkbox"/> Material de instrução programada <input type="checkbox"/> Grupos de oposição				
<input type="checkbox"/> Solução de problemas <input type="checkbox"/> Debates em pequenos grupos com posições diferentes				
<input type="checkbox"/> Estudo de caso <input type="checkbox"/> Outros:				
PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS				
Ensino-Aprendizagem centrado:				
<input type="checkbox"/> No aluno <input type="checkbox"/> No professor <input type="checkbox"/> Nas interações <input type="checkbox"/> Nos comportamentos				
Abordagem do Processo Ensino-aprendizagem predominante:				
<input type="checkbox"/> Tradicional <input type="checkbox"/> Comportamentalista <input type="checkbox"/> Humanista <input type="checkbox"/> Cognitivista <input type="checkbox"/> Sócio-cultural				
Categorias de Objetivos				
<input type="checkbox"/> Objetivos de Conhecimentos <input type="checkbox"/> Objetivos de Habilidades <input type="checkbox"/> Objetivos de Atitudes				

APÊNDICE 9 - Produto final da dissertação: programa de educação permanente para professores do centro formador da Cruz Vermelha Brasileira – filial do estado de São Paulo



APRESENTAÇÃO

A pesquisa intitulada “Discurso do Mestre: um estudo das representações do ser e do fazer docente no ensino técnico de enfermagem” foi desenvolvida pelo Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (CEDESS) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) mediante o apoio constante e irrestrito do Centro Formador da Cruz Vermelha de São Paulo – que há mais de cem anos tem contribuído para a profissionalização da enfermagem brasileira.

Desta forma, mediante a parceria entre a academia e a escola, pudemos ao final deste estudo, conhecer como o professor do ensino técnico de nível médio em enfermagem se reconhece e desenvolve a sua prática pedagógica. A partir disso, objetivamos contribuir e corroborar ainda mais para a qualidade da formação do técnico de enfermagem nesta instituição referência e, de certa forma, devolver à sociedade os frutos deste mútuo investimento.

Para isso, elaboramos com base nos dados produzidos pela pesquisa, uma proposta de um programa de educação permanente para os professores do Centro Formador da Cruz Vermelha de São Paulo, por meio de uma rede de formação participada que propicie modificações nas representações e nas práticas de ensino.

Msc. Ana Luiza Amarante Arantes

Profª. Dra. Marilena Aparecida de Souza Rosalen

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE PARA PROFESSORES DO
CENTRO FORMADOR DA CRUZ VERMELHA DE SÃO PAULO:
Rede de Formação Participada na Docência em Saúde**

IDENTIFICAÇÃO

Local: Centro Formador da Cruz Vermelha de São Paulo (CEFOR- CVSP)

Público Alvo: Professores do Centro Formador da Cruz Vermelha de São Paulo.

Início da proposta: setembro/ 2018.

Mediadores e coordenação do projeto: Ana Luiza Amarante Arantes e direção executiva e pedagógica do CEFOR – CVSP.

JUSTIFICATIVA

Muito se tem discutido em torno da formação docente e da necessidade dos professores assumirem a sua posição - de atores de primeiro plano, de profissionais reflexivos que pensam criticamente a prática e por isso a transformam (FREIRE, 2005; GIROUX, 1997; NÓVOA, 1992; 1999; SCHÖN, 1992; TARDIF; LESSARD, 2008).

No entanto, a formação inicial de professores, tanto *lato sensu* como *stricto sensu*, por si só, não é capaz de desenvolver estes profissionais reflexivos. Além disso, a pesquisa nos revelou que esta formação também não é suficiente para formar professores com competência pedagógica e nem mesmo para modificar representações - o professor acaba aprendendo o ofício na prática e arrasta para a sala de aula representações fortemente arraigadas, construídas durante a sua história de vida escolar (TARDIF, 2000; TARDIF; LESSARD, 2008).

Desta forma, a docência não se constrói durante uma formação inicial, realizada muitas vezes de forma aligeirada e descontextualizada, mas sim, no dia-a-dia, durante um processo de formação contínuo e participativo. À medida que os professores reflexionam a prática em espaços coletivos de formação, passam a consolidar e a produzir a própria profissão (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2002).

Neste sentido, estes espaços podem favorecer e muito, a elaboração de uma identidade docente, na qual o professor assume a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional e pela produção de saberes no espaço escolar (NÓVOA, 1992).

Desta forma, almejamos por meio de um programa de educação permanente, a consolidação de uma rede de cooperação e de colaboração profissional que propicie reflexões críticas sobre a prática, por meio do diálogo, do apoio mútuo, para que assim possamos juntos, por meio da práxis, transformar a nossa realidade:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1992, p. 26).

Desta forma, uma rede de formação participada dentro do espaço escolar, pode se tornar um local profícuo para discussões e reflexões sobre o “ser e o fazer” docente, e conseqüentemente de desenvolvimento e transformação coletiva, baseada na premissa de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p.78).

Nesta concepção, a escola passa a ser para os professores não só um local de trabalho, mas também de formação. Todavia, esta formação deve ser encarada pelos sujeitos não como uma ação organizacional pontual destinada “à melhoria dos professores”, mas sim como um processo voluntário de formação permanente, integrado ao cotidiano da escola, no qual cada professor é convidado a refletir, opinar, ensinar, aprender e a inovar juntamente com seus pares e a gestão pedagógica.

No entanto, vale ressaltar que um programa de educação permanente não é capaz de resolver todos os dilemas que envolvem o exercício da docência, mas se faz necessário para enfrentarmos a sua complexidade (NÓVOA, 1992, 1999; PERRENOUD, 2002). Assim, como diz Perrenoud (2002, p. 57) “uma prática reflexiva autoriza uma relação mais ativa que queixosa [...]” diante dos desafios. Portanto, uma rede de formação participada convida os professores a romperem com a resiliência e inércia diante das dificuldades, que a propósito não são poucas, e a assumirem um papel mais autônomo e ativo na escola e conseqüentemente na formação do técnico de enfermagem.

OBJETIVO GERAL

- ◆ Promover o desenvolvimento pessoal-profissional dos docentes e da escola por meio de um programa de educação permanente constituído por uma rede de formação participada.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ◆ Contribuir para a profissionalização docente, por meio da formação contínua e da prática reflexiva;
- ◆ Propiciar reflexões sobre si mesmo e sobre a prática pedagógica;
- ◆ Modificar representações e práticas;
- ◆ Proporcionar atualizações técnico-científicas;
- ◆ Facilitar o enfrentamento dos desafios cotidianos;
- ◆ Aumentar a cooperação entre colegas;
- ◆ Desenvolver a autonomia e a capacidade de inovação.

METODOLOGIA

A metodologia que será adotada para implementação do programa na escola baseia-se na proposta preconizada pela Política Nacional de Educação Permanente em Saúde:

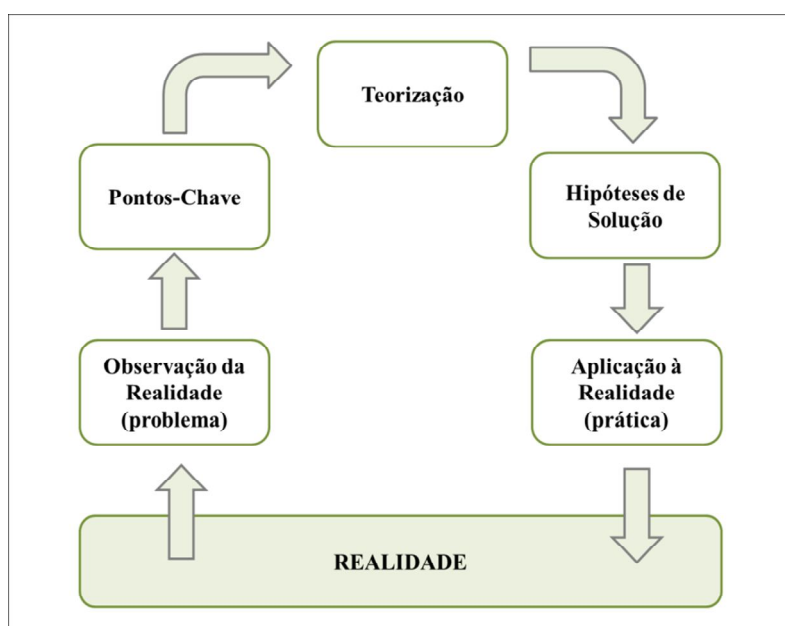
A Educação Permanente é a aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. A educação permanente se baseia na **aprendizagem significativa** e na possibilidade de transformar as práticas profissionais. A educação permanente pode ser entendida como aprendizagem no trabalho, ou seja, ela acontece no cotidiano das pessoas e das organizações. Ela é feita a partir dos problemas enfrentados na realidade e leva em consideração os conhecimentos as experiências que as pessoas já têm. **Propõe que os processos de educação dos trabalhadores da saúde se façam a partir da problematização do processo de trabalho**, e considera que as necessidades de formação e desenvolvimento dos trabalhadores sejam pautadas pelas necessidades de saúde das pessoas e populações. Os processos de educação permanente em saúde têm como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho (BRASIL, 2007, não paginado, grifo nosso).

Desta forma, a intenção é trabalhar em rede, por meio da aprendizagem significativa e da problematização. A aprendizagem significativa considera os conhecimentos prévios do sujeito e a sua predisposição para aprender. Assim, novos conhecimentos e significados se relacionam e interagem com a estrutura cognitiva prévia do sujeito, por meio de uma postura mais ativa, da interação e de um material potencialmente significativo para o aprendiz, isto é,

que se correlacione de maneira substantiva e não arbitrária com sua estrutura cognitiva (AUSUBEL, 2003).

Já a metodologia da problematização é conhecida por estabelecer um método pelo qual um problema é identificado a partir da observação da realidade, e, por meio de um amplo processo de estudo e reflexão são construídas hipóteses de solução do problema para intervenção sobre a realidade (BERBEL, 1995; BORDENAVE; PEREIRA, 2012). As etapas dessa metodologia são expressas abaixo no arco desenvolvido por Charles Maguerez.

Figura 1 – Arco da Maguerez



Fonte: BERBEL, 1995, p. 11; BORDENAVE; PEREIRA, 2012, p.53

Neste sentido, a proposta é desenvolvermos um programa de educação permanente, por meio da participação ativa dos atores, em outras palavras, queremos dizer que as necessidades educativas para o desenvolvimento docente serão construídas a partir dos próprios professores e das situações por eles vivenciadas no dia-a-dia. Desta forma, nesta proposta, não cabem ações isoladas, que aconteçam de “cima para baixo”, sem considerar as experiências prévias e a realidade local.

Assim, considerando os dados produzidos pela pesquisa “Discurso do Mestre: um estudo das representações do ser e do fazer docente no ensino técnico em enfermagem” e as propostas de intervenção sugeridas pelos professores, propomos a seguir as seguintes ações de educação permanente e um cronograma de execução:

Quadro 1 – Plano de Ações de Educação Permanente

O que	Por que	Onde	Quando	Quem	Como	Custo
Grupo de reflexões sobre a prática (intitulado: Juntamente)	Propiciar reflexões sobre si mesmo e sobre a prática pedagógica; Modificar representações e práticas; Facilitar o enfrentamento dos desafios cotidianos; Aumentar a cooperação entre colegas; Desenvolver a autonomia e a capacidade de inovação.	Centro Formador (CEFOR) da Cruz Vermelha de São Paulo (CVSP)	Quinzenalmente Manhã: 11h40 às 12h40 Tarde/noite: 17h40 às 18h40	Professores e coordenadores do curso técnico em enfermagem do CEFOR - CVSP	Problematização Rodas de conversa; Estudo de textos	Nenhum
Reuniões Pedagógicas	Contribuir para a profissionalização docente, por meio da formação contínua e da prática reflexiva.	CEFOR-CVSP	1 x mês Manhã: 11h00 às 12h30 Tarde/noite: 17h00 às 18h30 (como já acontece atualmente)	Professores e gestores do CEFOR - CVSP	-Exposição dialogada (especialista interno) -Simpósios (preleções breves de alguns professores em torno de um assunto)	Valor hora/aula (como já praticado atualmente)
Reuniões Técnico-Científicas	Proporcionar atualizações técnico-científicas.	CEFOR-CVSP	Trimestralmente Manhã: 11h00 às 12h30 Tarde/noite: 17h00 às 18h30	Professores e gestores do curso técnico em enfermagem do CEFOR - CVSP	Palestras ministradas por professores especialistas e fórum de discussão ao final	Valor hora/aula (um período letivo) para especialista
Oficinas pedagógicas	Propiciar reflexões sobre si mesmo e sobre a prática pedagógica; Modificar representações e práticas; Desenvolver a autonomia e a capacidade de inovação.	CEFOR-CVSP	4 sábados no ano 09h às 12h	Professores e gestores do CEFOR - CVSP	Oficinas: vivenciar metodologias ativas (PBL, TBL, estudos de caso, GV/GO, tempestade cerebral, mapa conceitual, etc).	Nenhum
Trabalho em grupo	Aumentar a cooperação entre colegas;	CEFOR-CVSP	dia-a-dia	Professores que ministram a mesma disciplina	Discussões e desenvolvimento de ações conjuntas	Nenhum

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 2: Cronograma de execução do Programa de Educação Permanente

Desenvolvimento do Programa	Meses															
	2018				2019											
	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Apresentação da proposta para o gestores																
Refinamento do plano de ação com a direção executiva e pedagógica																
Apresentação dos resultados da pesquisa e do programa de educação permanente para os professores. Avaliação da proposta pelos docentes.																
Levantamento das necessidades de aprendizagem																
Definir o plano de execução com a direção executiva e pedagógica.																
Implementação do plano de execução																
Avaliação do Programa																

Fonte: elaborado pela autora

RESULTADOS ESPERADOS

Mediante a implementação do programa de educação permanente esperamos mudanças nas representações sociais e na prática pedagógica. Além disso, almejamos ao final de um ano, publicizar os resultados alcançados.

AVALIAÇÃO

A avaliação ocorrerá de forma processual e anual.

Para avaliação processual sugerimos:

- ◆ Avaliação diagnóstica no primeiro encontro, quando apresentaremos o programa para os professores. Neste momento convidaremos os professores a avaliarem o programa, pontuando os pontos positivos, negativos e sugestões por meio da dinâmica: Que bom que... Que pena que... Que tal se...
- ◆ Aplicação de avaliações de reação após cada encontro, com o objetivo de identificar a percepção dos participantes em relação à temática, ao mediador, à experiência de aprendizagem e sua relevância para o desenvolvimento pessoal e profissional.
- ◆ Acompanhamento de indicadores de aprendizagem e de mudança nas práticas, como:
 - Autoavaliação docente ao final de cada disciplina ministrada;
 - Avaliação do professor pelos estudantes ao final de cada disciplina;
 - Acompanhamento mais próximo da coordenação pedagógica;
 - Avaliação de desempenho docente pela coordenação pedagógica.

Para avaliação anual do impacto do programa, sugerimos:

- ◆ Aplicação de um instrumento de avaliação anual do programa, como o objetivo de analisar o impacto das ações para os professores e para a escola.
- ◆ Entrevistas com os professores participantes, alunos e gestores para acessar possíveis modificações nas representações sociais e nas práticas pedagógicas.
- ◆ Relatório anual desenvolvido pelos coordenadores do projeto contendo as ações desenvolvidas e os resultados obtidos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Tradução de Lígia Teopisto. 1. ed. Lisboa: Plátano, 2003.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. *Semina: ciências sociais e humanas*, Londrina, v. 16, n. 2, p. 9-19, out. 1995. Edição especial. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/viewFile/9458/8240>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 198, de 13 de fevereiro de 2004. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 fev. 2004. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/1832.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.996, de 20 de agosto de 2007. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da política nacional de educação permanente em saúde. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 ago. 2007. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html>. Acesso em: 10 jun. 2018

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIROUX, Henry A. *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13–33.

_____. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação).

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

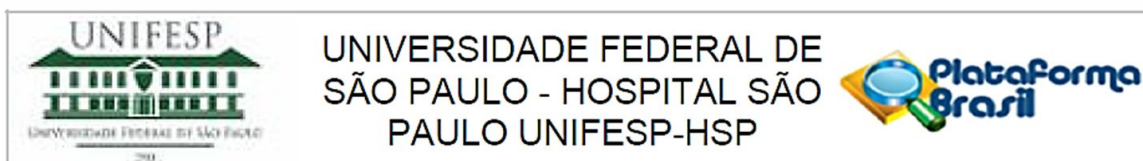
SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77–91.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores... *Revista Brasileira de Educação*, [Rio de Janeiro], n. 13, p. 5–24, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.



ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do CEP nº 1.832.284



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Discurso do Mestre: um estudo contemporâneo das representações do ser e do fazer docente no ensino técnico de enfermagem

Pesquisador: ANA LUIZA AMARANTE ARANTES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61856116.7.0000.5505

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Paulo

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.832.284

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14
Bairro: VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.023-061
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** secretaria.cepunifesp@gmail.com

Página 01 de 07

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 23 de Novembro de 2016

Assinado por:
Miguel Roberto Jorge
 (Coordenador)

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14
Bairro: VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.023-061
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** secretaria.cepunifesp@gmail.com

Página 07 de 07