

ANA MARIA GALVÃO DE CARVALHO PIANUCCI

**O PROFESSOR DO ENSINO TÉCNICO EM ENFERMAGEM, A
DOCÊNCIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS: CONTRIBUIÇÕES
AO SEU ESTUDO.**

**UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO
UNICID
SÃO PAULO
2006**

ANA MARIA GALVÃO DE CARVALHO PIANUCCI

**O PROFESSOR DO ENSINO TÉCNICO EM ENFERMAGEM, A
DOCÊNCIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS: CONTRIBUIÇÕES
AO SEU ESTUDO.**

Dissertação para a obtenção do título de Mestre
em Educação junto a Universidade Cidade de São
Paulo – UNICID sob a orientação da prof^a.dra.
Sylvia Helena Souza da Silva Batista.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

UNICID

SÃO PAULO

2006

COMISSÃO JULGADORA

AGRADECIMENTOS

A Deus pela minha existência.

A professora Sylvia Helena S. S. Batista por sua serenidade, sabedoria, dedicação e tranqüilidade em conduzir este trabalho iluminando o meu caminho.

As professoras Helena Gemignani Peterossi e Margarete Rosito pelas importantes contribuições durante o Exame de Qualificação.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UNICID pelas valiosas contribuições

Ao SENAC São Paulo pela oportunidade e apoio

Aos meus queridos pais e irmãos pelas palavras de incentivo e acolhimento

Dedico esta pesquisa carinhosamente os meus queridos filhos Marina e André e principalmente ao meu amigo e marido, Antonio Pianucci, por todo o companheirismo, motivação, compreensão e incentivo para que este trabalho se tornasse possível.

*“Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considere a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história.
Não direi suspiros ao anoitecer, a paisagem vista na janela.
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida.
Não fugirei para ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente”.*

Carlos Drummond de Andrade –Mãos Dadas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1.1 – Trajetória Profissional	1
1.2 - Problematizando o Objeto de Pesquisa	12
1.3 - Questões Norteadoras e Objetivos da Pesquisa	15
II. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (SENAC): UMA CONTEXTUALIZAÇÃO	17
2.1. A Educação Profissional de Nível Técnico no SENAC São Paulo como Espaço de Formação.....	17
2.2. O Ensino Profissional de Enfermagem – um breve histórico	29
2.3. Educação Profissional de Nível Técnico de Enfermagem no SENAC São Paulo – uma contextualização.....	40
2.4. O Professor do Ensino Profissional de Nível Técnico de Enfermagem .	43

III. METODOLOGIA	51
3.1 – Caminho Metodológico – Entrando no Labirinto	51
3.2. Contexto da Pesquisa – o reino de Minos.....	52
3.3. Os Sujeitos – a determinação de Teseu	54
3.4. O Processo de Coleta de Dados – o fio de Ariadne	54
3.5. O Processo de Análise de Dados – o retorno de Teseu	57
IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	59
4.1. Conhecendo os Docentes – constituindo um perfil	59
4.2. O Ingresso na Docência – conhecendo significados.....	68
4.3. O Bom Professor – concepções	72
4.4. A Docência e as Novas Tecnologias – desvelando significados.....	77
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
VI. BIBLIOGRAFIA	93
6.1. Referências Bibliográficas	93
6.2. Sites Consultado	106
6.3. Bibliografia Consultada	106
VII. ANEXO	109

ANEXO 1. Questionário de coleta de dados	109
ANEXO 2. Termo de Consentimento livre e Esclarecido	112
ANEXO 3. Carta de apresentação aos enfermeiros docentes	114

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1- Distribuição da amostra segundo o retorno dos questionários	56
Gráfico 2 - Distribuição da amostra segundo o sexo	60
Gráfico 3 - Distribuição dos enfermeiros relacionados ao trabalho nas ações de Enfermagem	62
Gráfico 4 - Distribuição dos enfermeiros segundo a titulação	63
Gráfico 5 - Distribuição da amostra baseada no tempo de experiência profissional nas ações de enfermagem e o ingresso na docência	64
Gráfico 6 - Distribuição da amostra de acordo com a participação de programas de capacitação ou formação docente.....	65
Gráfico 7 - Distribuição da amostra de acordo com participação de programas de capacitação ou formação docente antes ou depois do ingresso na docência.....	66
Gráfico 8 - Utilização da internet como ferramenta tecnológica em sala de aula	80
Quadro 1 – Distribuição do Enfermeiro segundo a faixa etária	61
Quadro 2 - Distribuição do Enfermeiro de acordo com o tempo de formado em Enfermagem	61
Quadro 3 - Distribuição da amostra de acordo com a iniciativa de participação nos programas de capacitação ou formação docente.....	66

RESUMO

O presente estudo tem como objetivos discutir como professores da educação profissional de nível Técnico de Enfermagem, no contexto do SENAC São Paulo Unidade Tiradentes, concebem a docência e como tem utilizado as novas tecnologias como recurso de aprendizagem na prática docente, caracterizando o perfil do docente do curso Habilitação Profissional de Nível Técnico de Enfermagem.

O referencial teórico adotado abrange a interlocução com autores envolvidos com a temática Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – área profissional: Saúde, além de temas relativos a legislação pertinente, além de um diálogo sobre o professor do ensino técnico de enfermagem. Optou-se por uma pesquisa com abordagem qualitativa e quantitativa e o percurso metodológico deste estudo compreendeu coleta dos dados por meio de um instrumento no formato de questionário semi-estruturado composto de 17 questões fechadas e abertas. A amostra foi constituída de 30 enfermeiros docentes prestadores de serviço do SENAC São Paulo Unidade Tiradentes que atuam no curso de Habilitação Profissional de Técnico de Enfermagem. Os resultados revelaram, no âmbito do perfil dos professores que há uma maioria feminina, sendo professores especialistas que concluíram a graduação entre 1 e 10 anos. Buscaram a docência entre 1 a 3 anos após a graduação em Enfermagem, tendo participado de momentos de capacitação pedagógica e são atuantes nos diversos campos de assistência de Enfermagem. No âmbito dos significados do ser professor, emergiram três núcleos: docente como o detentor do saber, docente como facilitador da aprendizagem e como aquele que não somente ensina, mas também aprende. A internet surgiu para os professores como recurso que tanto auxilia a prática pedagógica como elemento transformador, como também foi percebido como algo que restringe e cria zonas de exclusão. Identificou-se que a introdução de novas tecnologias no trabalho docente, principalmente associadas ao uso do computador, está provocando uma mudança no paradigma, dinamizando as formas de relacionar-se com saber e aproximando novas possibilidades de aprender e ensinar.

ABSTRACT

The purpose of this study is to discuss how teachers of professional education of Technical Nursing level at SENAC São Paulo Unidade Tiradentes conceive the teaching and how they use the technology as a resource of learning in the practice of teaching, identifying the profile of the teaching staff of Professional Qualification of Technical Nursing level.

The theoretical reference includes the interlocution with authors involved with National Referential Curriculum of Professional Education of Technical level. Professional area: health, besides the themes related to relevant legislation and dialog about the teacher of technical nursing. It was decided for a research with qualitative and quantitative approach and the methodological route of this study included collection of data by means of an instrument in questionnaire format, semi-structured containing 17 open and closed questions. The sample was constituted of 30 nurses of the teaching staff at SENAC São Paulo Unidade Tiradentes that provide service in the Professional Qualification Course of Technical Nursing. The results revealed that concerning the profile of the teachers the majority is feminine which are specialists that concluded the graduation between 1 to 10 years. They looked for the teaching between 1 to 3 years after the Nursing graduation. They have participated of pedagogical capacitating moments and work in various areas of the nursing assistance. Concerning the meaning of being a teacher emerged three nucleus: Teacher who holds the knowledge, teacher as facilitator of learning and as the one who does not only teach, but also learns. The Internet appeared to teachers as a resource that helps the pedagogical practice as transformer element, but is also an element of restriction that creates areas of exclusion. It was identified that the introduction of new technologies in teaching work, specially associated to use of computer is creating a change of paradigm, dynamiting the forms of relating to the knowing and approximating the new possibilities of learning and teaching.

I. INTRODUÇÃO

1.1. Trajetória Profissional

Faz-se fecundo, para contextualizar esta pesquisa, um passeio pela história escolar da pesquisadora desde o ingresso no primeiro ano do 1º Grau¹, numa escola pública, até o ingresso, como docente, no ensino profissional de nível técnico. O objetivo deste retorno é desvelar as razões pelas quais surgiram os pensamentos incipientes relacionados a esta pesquisa. As experiências e sentimentos vividos ao longo das trajetórias do universo escolar e da aprendizagem foram inesquecíveis.

Oficialmente iniciei a vida escolar quando tinha sete anos completos, em 1971. Na década de setenta, para ingressar na rede pública era assim: ou sete anos completos ou nada.

Meus pais decidiram que eu deveria, aos seis anos, ser alfabetizada por uma professora particular, a fim de iniciar o 1º ano do primário no mínimo escrevendo e lendo. Lembro-me das cópias que eu tinha que fazer, várias e várias vezes, da letra "U". O fato de saber correlacioná-la com algumas palavras, mas não ter destreza para desenhá-la, tornou-me refém da repetição. Eu tinha a expectativa de que as aulas na escola pública pudessem ser mais instigantes.

Lembro-me até hoje do entusiasmo, alegria e curiosidade de ingressar no ensino público. Usar uniforme, merendeira e pasta escolar representava estar inserida num novo grupo que não fosse apenas a minha família. Eu estava feliz.

¹ Leia-se Ensino Fundamental, de acordo com a nomenclatura da legislação educacional atual.

Iniciei a trajetória escolar no momento da reforma da Educação, onde se instaurava a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971², e extinguiu-se a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961³. Com a nova Lei, eram instituídos o ensino de 1º Grau, oriundo da junção do Curso Primário com o Curso Médio Ginásial, e o ensino de 2º Grau, através da extinção do Ensino Médio Colegial. O 1º Grau, com estrutura básica em oito anos, e o 2º Grau, com estrutura única, oferecendo a profissionalização compulsória (CARNEIRO, 1998).

A minha formação escolar deu-se nos moldes do ensino tradicional, onde o professor se punha no lugar de único detentor de conhecimento e reproduzidor de conteúdos, relegando ao aluno o papel de pacífico receptor. Concomitantemente à vida escolar, no entanto, caminhava a minha vida familiar, na qual atribuo importância ímpar a atores que muito, e de diferentes maneiras, contribuíram para o meu encontro com o conhecimento.

Meu pai costumava consertar as bicicletas, compradas de segunda mão, no final de semana, e eu ficava eternamente ao seu lado, atenta a tudo. Ele as desmontava e montava, sempre com sua inseparável caixinha de ferramentas. Antes de desconstruir as bicicletas, tornando-as pedaços, meu pai analisava todas as possibilidades de reparos e, então, partia prontamente para consertá-las. Eu adorava, particularmente, organizar as chaves de fenda e de boca por ordem de tamanho e por numeração (que era em frações). Esta tarefa me fazia sentir-me uma verdadeira instrumentadora cirúrgica, principalmente quando meu pai solicitava: ...chave de boca 3/4! Eu prontamente a localizava, dentro da organização a que me propunha, e atendia ao pedido dele com exatidão. Através da cumplicidade que eu e ele estabelecemos muitos resultados de aprendizagem aconteceram, entre eles o das frações. A descoberta do conhecimento fora dos muros da escola alicerçou a liberdade para aprender. Movimentávamos conhecimentos prévios meus e dele com um único objetivo: cuidar e

² Através da Lei, fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus. Segunda Lei de Diretrizes e Bases, oficialmente denominada Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus.

³ Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

consertar bicicletas. A aprendizagem aconteceu porque meu pai, dentro de suas limitações culturais, pôde mobilizar e contextualizar conhecimentos necessários para a operacionalização do conserto das bicicletas, com tudo o que esta envolvia. O conceito de frações, por exemplo, foi apreendido por mim paulatinamente dentro do cotidiano, a partir da sua aplicabilidade no meu universo.

Enquanto cursava a 1ª Série do 1º Grau, meus três irmãos cursavam o antigo ginásio. Eu acompanhava atentamente toda a logística doméstica para a compra dos materiais escolares no início do ano. Cadernos, régua, lápis etc., todos eram adquiridos no MEC. Eu adorava, em particular, o Atlas Geográfico. Aquele "livrão" cheio de mapas e caminhos me fascinava.

O ano letivo começava, as tarefas escolares se aproximavam e minha mãe ensinava meus irmãos a confeccionar os próprios mapas geográficos. Eram verdadeiras obras de arte! Feitos em papel manteiga, tinta nanquim e coloridos com raspas de lápis-de-cor. A cor tênue do mapa era finalizada pela contribuição da maciez do algodão. Várias competências eram mobilizadas para este fim. Cresci vendo isto e, ansiosa, me perguntando quando eu iria produzir meu primeiro mapa.

Por volta da 6ª ou 7ª Série, a professora de Geografia pediu como lição-de-casa um mapa do Brasil. Acreditei que enfim teria chegado a grande chance de fazer um mapa. Nessa época já existiam mapas do Brasil prontos na papelaria, mas não eram iguais aos que minha mãe havia ensinado a fazer. Fiz seguindo todo o ritual.

No dia programado para a entrega da lição-de-casa a professora não aceitou o mapa feito por mim e não quis sequer ouvir as minhas argumentações. Ela não percebeu o quanto fiquei frustrada. Busquei em meus pensamentos respostas: por que na época dos meus irmãos era possível interagir com a lição-de-casa e hoje não? O que mudou de lá para cá? Será que o mapa certo é o da papelaria? Peres e Kurciant

(2004, p. 102) afirmam que *"o saber não pode mais ser considerado algo a ser memorizado, incorporado, herdado ou transmitido, mas como algo que deve ser, conjuntamente, construído"*.

Em certa ocasião a professora escreveu com letras bem grandes na lousa "Análise Sintática". Nesse momento me senti literalmente dentro de um labirinto, próxima ao Minotauro⁴. Tive a expectativa de que a professora explicaria o que era "sintática", mas isso não aconteceu. Senti algo entre medo e vergonha de perguntar o significado daquela palavra, pois eu não estava preparada nem para perguntar e nem para seguir com a dúvida. Senti-me perdida.

Lembro com muito carinho de uma professora de Ciências, dona Sandra, que compartilhava com os alunos o saber. Em certa ocasião, nos propôs o que eu sempre quisera fazer – uma pesquisa. O tema eram os oceanos e mares do planeta e suas peculiaridades. No primeiro momento o assunto não me interessou muito, mas o fato de produzir causou-me entusiasmo. Senti-me integralmente envolvida no processo. A hipótese de utilizar estratégias, fazer interfaces com outras disciplinas e mobilizar conhecimentos próprios era instigante. Com certeza eu e meu grupo precisaríamos de um mapa para localizar os oceanos ao longo do planeta.

Por coincidência eu fiz o meu primeiro mapa para contemplar o seminário de Ciências, e não de Geografia. Tivemos que consultar o dicionário da língua portuguesa a fim de escrever de forma que os colegas também aprendessem sobre o nosso tema. Fizemos algumas tabelas de estatísticas sobre os peixes existentes nos mares e oceanos. Enfim, comecei a acreditar que eu poderia desbravar o labirinto do Minotauro, com o fio de Ariadne na mão, porque nada estava estático. O problema não era o confronto com o Minotauro e sim transitar ilesa no labirinto. Qual seria o fio de Ariadne⁵

⁴ Criatura da mitologia grega, meio-homem, meio-touro.

⁵ Na mitologia grega era filha do rei Mínos. Ofereceu a Teseu um novelo de linha para que, quando entrasse no labirinto, encontrasse o caminho de volta.

para entrar e sair do labirinto? Pela primeira vez eu percebi a interface das disciplinas e o que podia ser desvelado. Emergiu então um olhar num sentido que conectava-se com a caixinha de ferramentas do meu pai, onde tudo tinha lugar, função e, o mais importante, havia interação. Por que os outros professores não ofereciam as ferramentas necessárias e nem utilizavam estratégias interessantes para que os alunos pudessem descobrir os encantos, a importância e a aplicação da Matemática, Química, Física, História etc., como sutilmente a professora Sandra fizera? Será que eles eram desprovidos de caixinhas de ferramentas próprias para cuidar e consertar bicicletas?

Encontro sustentação nas palavras de Peres e Kurcgant (2004, p. 103), quando relatam: *“é necessário que o professor valorize o diálogo, a troca, a relação interpessoal e acredite que se pode aprender dialogando, discutindo, trocando idéias”*. É fundamental *“vivenciar o momento mágico no qual professor e aluno constroem o saber”* (BYINGTON, 2003, p. 119).

O comprometimento, por parte do professor, em compartilhar a construção do conhecimento do aluno muitas vezes mobiliza-o no sentido de vislumbrar o encontro com sua autonomia no gerenciamento do conhecimento. A cumplicidade na construção do conhecimento entre professor e aluno é importante, pois cria laços que solidificam o saber. A cumplicidade assumida pelo professor é um cuidado:

“O ser humano é o único animal capaz de pensar e de rir, mas em compensação, é o único animal dentre vários que não sobrevive sem cuidados ao nascer, ou seja, é dependente de cuidados. Os animais aquáticos, terrestres, aéreos etc. dispensam parcialmente estes cuidados tão necessários ao homem. Quando os ovos de tartarugas eclodem, os filhotes correm rumo ao mares, o bezerro ao nascer fica de pé junto à mãe e o humano recém-nascido, se não for alimentado, higienizado, aquecido, não será capaz de fazê-lo

por si só. O homem necessita de cuidados!" (PIANUCCI, 2005, p. 9).

Enfim chego ao 2º Grau profissionalizante e opto pela área biológica. Essa fase representou um misto de final de ciclo e uma grande expectativa quanto ao que viria depois.

As dúvidas e questões relacionadas ao universo das profissões e ao mundo do trabalho cada vez mais me acompanhavam. Afinal, eu teria que escolher o que eu queria "ser" muito em breve. Fiz apenas um teste vocacional⁶ para nortear algumas tendências. Concluí o 2º Grau profissionalizante com uma única certeza: a dúvida. O que estudaria agora? Que profissão teria? Por que eu não poderia ser um mosaico⁷ de várias profissões?

Em meio a essas turbulências de decisão profissional, tive dois encontros marcantes que puderam apontar para um norte profissional. O primeiro com a docência, através de uma oportunidade de dar aulas de reforço para crianças da 1ª a 4ª Série do 1º Grau, e o segundo com a Enfermagem, cuidando de um ente querido em fase terminal. Foram momentos especiais. As vivências ofertaram momentos de reflexão e aprendizagem, tanto com as crianças, principalmente no que diz respeito a aprender com quem você ensina, quanto com o doente, sinalizando as nossas infinitas limitações.

⁶ Lei 5.692/71- Art. 10. Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade.

⁷ Mosaico é a arte de construir, através de pequenos cacos ou outros elementos. A origem da palavra mosaico é grega, ela provém da forma antiga *mosaicon*, que significa "obra paciente, digna das musas", pelo fato de exigir paciência e atenção para sua execução e se referir a um trabalho de rara beleza e enorme durabilidade.

Os meses passaram e eu iniciei um curso preparatório para o vestibular, desvinculado da escola pública, com a decisão de cursar Enfermagem. Tudo era novidade, afinal de contas, desde o ingresso na escola, nunca tinha estudado em uma escola particular. A expectativa era de um encontro instigante com teorias, fórmulas, equações, histórias etc. relacionadas às profissões, mas isto não aconteceu. A constatação foi de que os professores ensinavam de uma única forma. Enfim concluí esta etapa ingressando na Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

A Escola de Enfermagem Anna Nery, uma das mais tradicionais do país, possuía um currículo tradicional, *“...em que a prática é colocada no ápice dos cursos (estágios), em que parece não haver espaço para uma aprendizagem de ensino com pesquisa, simplesmente porque a lógica da organização curricular impede esse acontecimento”* (CUNHA, 2003, p. 28). Masetto (2003, p. 10) completa dizendo que os currículos *“...procuravam formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade”*. As práticas pedagógicas não foram diferentes das dos professores do 1º e 2º Graus.

A Universidade proporcionou-me aprendizados positivos. Pude exercer minha autonomia não só como aluna, mas também como cidadã. A diversidade de idéias, pensamentos e culturas que compunha o meu entorno contribuiu muito na construção de uma nova configuração do meu eu.

Já graduada e na qualidade de enfermeira, comecei a exercer o cuidar de pessoas, de forma ampla e científica, através das assistências a pacientes graves. Sempre à beira do leito eu tinha um olhar que buscava perceber o que estava para além da Enfermagem. Esta ação remete ao texto de Bicudo, que expõe:

“Olhar é um ato pelo qual o horizonte da visibilidade se amplia e o corpo-próprio estabelece contato com o mundo. Trata-se de um tocar à distância, e é nesse ato que nos abriremos à textura do mundo.” (2003, p. 21)

O doente naquele momento confiado a mim tinha uma história de vida muito maior do que os meus cuidados sistematizados. Reabilitá-lo e devolvê-lo à família e à sociedade tal qual antes era um dos grandes objetivos e desafios do cuidar. Os atos de cuidar e reabilitar os doentes me remetiam aos tempos de infância, quando eu ajudava o meu pai a cuidadosamente observar e analisar como poderia reconstruir as bicicletas para que pudessem ser utilizadas em sua plenitude.

O tempo passou e, já experiente e ativa no mercado de trabalho, optei por fazer uma pós-graduação em Análises Clínicas. Eu era atípica em meu grupo, composto essencialmente por biomédicos. Foi uma experiência rica estabelecida entre profissionais com práticas diferentes da minha. No tocante aos aspectos pedagógicos, não pude perceber diferenças entre o programa de Pós-graduação *Lato Sensu* e as práticas do 1º e 2º Graus e da graduação. Eu me perguntava o tempo todo: onde estão as ferramentas? Onde estaria a criatividade do professor? Quem é esse profissional?

Bianchetti (1997, p. 3) assinala que *“muitos professores sentem saudades da autoridade de que dispunham principalmente na época da ditadura militar”*, onde existiam modelos predeterminados de ensinar e de aprender. A formação do aluno era padronizada. Professores e alunos, aprisionados aos cristalizados conteúdos dos livros-texto, não tinham chance de estabelecer relações com outras informações para que, depois, pudessem alargar os conhecimentos. Esse saudosismo muitas vezes reflete a perda da hegemonia do professor em relação à posse do conhecimento.

Resgatando um desejo antigo pela docência iniciei, no SENAC São Paulo, uma vertente do exercício da Enfermagem. Como docente prestadora de serviço, passei a exercitar ações de Enfermagem com alunos do curso Técnico de Enfermagem em campo de estágio em UTI. Trabalhar como docente enfermeira representava, e representa, um grande desafio. Em minha análise a docência poderia render frutos na esfera do conhecimento, para mim e para outras pessoas.

No período compreendido entre 1997 e 2004 ministrei aulas teóricas e práticas em quase todas as disciplinas⁸ propostas pelo plano do curso de Habilitação Profissional de Técnico de Enfermagem.

No espaço destinado a dar aulas, a sala de aula⁹, pude aos poucos construir o meu estilo de fazer e entender o ensino, acreditando que esse espaço não era o único ambiente para a interação e construção do conhecimento. O espaço da sala poderia ser um hospital, um laboratório de procedimentos, uma sala nos moldes tradicionais ou um ambiente virtual.

Segundo meu olhar, o aluno em sala de aula era tal qual o paciente grave em seu leito, que, em seu silêncio, encerrava uma história, ora semelhante e ora tão diferente da minha. Esse olhar enfermeiro-docente me fez co-autora das histórias de cada um dos alunos. Vivenciando o cotidiano docente pude refletir sobre a prática em muitos pontos que foram, pedagogicamente, herméticos em minha trajetória escolar, assim como perceber mudanças sutis em relação ao caminho percorrido até a docência. As reflexões caminhavam no sentido de não dar continuidade ao modelo que tanto critiquei.

⁸ Leia-se componentes curriculares baseados em competências de acordo com a LDBEN atual.

⁹ Entendo por sala de aula o espaço físico ou virtual destinado à aprendizagem.

Num primeiro momento me configurava enfermeira docente andando em linha reta, enxergando apenas o horizonte, “passando” todos os conteúdos possíveis para os alunos em formação. Num segundo momento, um movimento acontece: desloco o olhar e saio do lugar para ver um novo caminho a trilhar, onde se podem transpor barreiras e compartilhar conhecimentos com os alunos. Percebo claramente que aprendi algo que me faz (re)configurar-me, agora, como docente enfermeira.

Aprendo aos poucos a ser docente, sem perder de vista a perspectiva de enfermeira. Esse rito de passagem faz-me dialogar com Furlanetto, que ressalta:

“Quem não lembra do aperto no coração, da alegria que flui, do brilho no olho, quando vemos pela primeira vez o que esteve sempre ali, quando deciframos o oculto, quando percebemos um pequeno detalhe?” (2003, p. 5)

O SENAC, em 2001, me propôs um grande desafio: iniciar um trabalho junto aos docentes no sentido de discutir e construir os planos de trabalho e as práticas pedagógicas. As discussões abrem diversas possibilidades de compartilhar conhecimentos. O desafio proposto aflorou em mim o desejo pela pesquisa em Educação. Ingressei, então, no Programa de Mestrado em Educação da Faculdade Cidade de São Paulo, na linha Formação de Professores.

Hoje percebo que o objeto desta pesquisa caminha comigo desde a infância; não que eu soubesse que um dia estaria integrando um programa de mestrado em Educação, mas talvez já intuísse, constantemente, que o professor deveria explorar novas estratégias de aprendizagem em sala de aula.

Ao longo da trajetória escolar muitas vezes defrontei-me com dificuldades que embotaram o encanto das aulas, talvez por estas serem sempre iguais. Eu, particularmente, necessitava movimentar outros mecanismos para aprender, que não fossem apenas lousa, livro-texto, professor e prova. O desejo de extrapolar os muros da escola, transpondo barreiras, era intenso. Hoje, 42 anos depois do golpe militar, tenho pistas de que a passividade de muitos dos professores da década de setenta e de parte da década de oitenta, no que concerne à criatividade ou autonomia para desenvolver alunos pensantes, fazia parte de um modelo a ser seguido...

Encontro na mitologia grega, especialmente no mito¹⁰ de Teseu e o Minotauro, uma aproximação com a minha trajetória escolar e profissional que, de certa maneira, foi povoada por mitos.

O acesso ao mito de Teseu e o Minotauro aconteceu através dos episódios do Sítio do Pica-Pau Amarelo, exibidos pela TV Globo nos anos setenta. Houve uma identificação quase imediata com os personagens envolvidos nesse mito. O encontro com os mitos me fez levar a escola, os professores e o meu aprendizado para dentro do labirinto. Mais adiante pude levar a profissão e os meus pares para dentro dele.

Ao longo da trajetória escolar e profissional entrei no labirinto na condição de Teseu, de Minotauro, de Ariadne, de doze jovens e doze donzelas, de rei Egeu etc.

Observei o meu entorno, os meus pares, perdi-me, voltei ao ponto de partida, entrei de novo, até que percebi que fazia parte daquele contexto. Precisava interagir de outras maneiras com os pares, ferramentas e espaço caso quisesse desbravar o labirinto. Caminhar na incerteza de suas entradas e saídas oferece inúmeras possibilidades de construir e desconstruir caminhos.

¹⁰ Segundo a concepção de Santos (2004), mito vem do grego *mythós*, que representa “aquilo que se relata”.

Teseu, com seus objetivos claros de salvar os doze jovens e as doze donzelas, entrar e sair do labirinto ileso e neutralizar o Minotauro, os realizou utilizando conhecimentos prévios, ferramentas e estratégias pertinentes àquele contexto.

O Minotauro, na minha concepção, é o cerne do labirinto. Encontrá-lo representa o desafio frente ao novo e ao que pode ser descoberto. Quantas vezes, na condição de Teseu, não matamos o novo?

Ariadne, em nome de sua paixão por Teseu, ofereceu uma espada e um novelo de linha para serem utilizados como ferramentas naquele grande desafio.

O fio de Ariadne seria uma tecnologia que não valeria muito se Teseu não soubesse utilizá-la. Segundo Bianchetti (1997, p. 10), o fio de Ariadne representa um instrumento “...no sentido tático, de estratégia para superar obstáculos aparentemente intransponíveis”.

1.2. Problematizando o Objeto de Pesquisa

Este subcapítulo se iniciará com uma citação de Perrenoud, por ser um dos autores que comungam com o ideário pedagógico do SENAC São Paulo.

“O professor é aquele que carrega consigo saberes eruditos e saberes de senso comum, todos eles são, à sua maneira, saberes de experiência.” (2001, p. 147)

Muitas são as inquietações em torno do perfil e da trajetória do enfermeiro que presta serviço como docente no curso Habilitação Profissional de Nível Técnico de Enfermagem do SENAC Unidade Tiradentes. Essas inquietações justificam o enfermeiro docente como objeto desta pesquisa.

A aproximação com as questões deste estudo, envolvendo o perfil e a trajetória dos enfermeiros que ingressam na docência no curso Técnico de Enfermagem e a utilização das novas tecnologias como recurso de aprendizagem, se constrói ao transitar no universo de intersecção entre as profissões enfermeiro e professor.

O trânsito se consolida quando as discussões com os docentes a respeito de suas práticas se estabelecem. A interface é possível quando é oferecido à pesquisadora o lugar de docente coordenadora¹¹ do curso Habilitação Profissional de Técnico de Enfermagem.

Os docentes prestadores de serviço do curso Habilitação Profissional de Técnico de Enfermagem do SENAC São Paulo são profissionais enfermeiros, de acordo com a exigência da Lei de Regulamentação do Exercício Profissional¹² e com o Plano de Curso Habilitação Profissional de Técnico de Enfermagem aprovado pelo MEC¹³.

Para iniciar uma nova profissão, a de professor, o enfermeiro chega tímido, trazendo em sua caixa de ferramentas poucos recursos. Tenho pistas de que utilize como espelhamento os modelos do ensino tradicional de transmissão de conhecimentos – fragmentados, compartimentalizados, e muitas vezes absolutistas, centrados na fala e nos objetivos exclusivos dos professores (BAGNATO, 1998) – e as

¹¹ No organograma do SENAC São Paulo não existe o cargo de docente coordenador, sendo considerado para esta função aquele profissional que tem um perfil pró-ativo, transita por todos os componentes curriculares do plano de curso e faz interface com o mercado, captando profissionais da área para a docência.

¹² Lei nº. 7.498/86.

¹³ Aprovado pela Portaria SENAC/GDE nº. 13/2001, publicada no DOU em 10/02/2001 através da Portaria CEE/GP nº. 17 de 08/02/2001.

teorias/ práticas de Enfermagem adquiridas e/ou construídas ao longo da graduação e da experiência profissional. Neste sentido, Catani *et. al.* afirmam que:

“O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas na escola, mas com a prática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a vida.” (2003, p. 94)

O profissional enfermeiro atua nas mais diversas áreas de abrangência do mercado de trabalho, em saúde e em funções educativas. Segundo Barato (2002, p. 159), os docentes do SENAC São Paulo possuem *“...pouca ilustração pedagógica e experiência significativa no mercado de trabalho (característica da maioria dos docentes senaquianos)”*. Peterossi (1994, p. 18) reitera quando diz: *“...o que percebo é que o profissional sai do mercado de trabalho e é improvisado em sala de aula”*.

O envolvimento do enfermeiro em atividades educacionais se faz cada vez mais presente devido à grande demanda de mercado, uma vez que há na cidade de São Paulo 65.826 auxiliares de enfermagem com possibilidade de seguir o itinerário para Habilitação de Técnico de enfermagem (COFEN, 2005).

Com a chegada do século XXI e, no seu bojo, da globalização, assegurar a empregabilidade, tanto como enfermeiro quanto como professor, passou a ser palavra de ordem e um grande desafio, uma vez que o mercado de trabalho exige competências profissionais e de cidadania que acompanhem as intensas e velozes inovações tecnológicas. Conforme descreve Kenski (2003, p. 87) *“...o mundo tecnológico cria novas necessidades e exigências para se viver na atualidade”*. Tancredi (1998, p. 70) reforça dizendo que *“...a globalização e o desenvolvimento da tecnologia, por sua vez, trouxeram alterações no mundo do trabalho”*, alentado a

necessidade de competir pela inserção nesse mercado, que oferece vagas cada vez mais limitadas e exige dos que dele pretendem participar conhecimentos cada vez mais amplos e competências cognitivas cada vez mais desenvolvidas. Pereira observa que:

“A ideologia individualista, base desta estrutura social na qual vivemos, tem eliminado as estruturas imaginárias e simbólicas predominantes. O homem é materialista, individualista e busca realização na competição e na concorrência.” (2005, p. 13)

Cordão (2002) diz que a revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que se exige dos trabalhadores, em doses crescentes, sempre maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas.

É neste sentido que este trabalho fomenta inquietações, dúvidas e possibilidades, fazendo com que a pesquisadora, através do desenvolvimento dos capítulos desta pesquisa, compreenda o objeto de estudo e trace objetivos gerais e específicos vislumbrando respostas. A procura de pistas ou respostas envolve um processo sistemático de investigação. Este recorte permite explicitar algumas questões.

1.3. Questões Norteadoras e Objetivos da Pesquisa

Considerando a trajetória profissional da pesquisadora, as dimensões históricas do ensino profissional de nível Técnico de Enfermagem no SENAC São Paulo, o aumento da demanda de formação de profissionais de nível Técnico de Enfermagem em São Paulo e, por conseguinte, a inserção do profissional enfermeiro no ensino profissional de nível técnico, surgiram questões norteadoras:

- Qual o perfil dos docentes enfermeiros que atuam na educação profissional de nível Técnico de Enfermagem do SENAC Unidade Tiradentes?
- Quais os significados atribuídos à docência por professores que atuam na educação profissional de nível Técnico de Enfermagem do SENAC Unidade Tiradentes?
- Como o professor tem se relacionado com as novas tecnologias no contexto de sua prática docente na educação profissional de nível Técnico de Enfermagem?

Neste sentido assume-se como objetivo geral desta pesquisa discutir como professores da educação profissional de nível Técnico de Enfermagem, no contexto do SENAC Unidade Tiradentes, concebem a docência e como têm utilizado as novas tecnologias¹⁴ como recurso de aprendizagem na prática docente, caracterizando o perfil do docente do curso Habilitação Profissional de Nível Técnico de Enfermagem.

¹⁴ Nesta pesquisa as novas tecnologias irão ser focalizadas a partir do uso da Internet no processo ensino aprendizagem.

II. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (SENAC): UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. A Educação Profissional de Nível Técnico no SENAC São Paulo como Espaço de Formação

A sociedade em transformação, devido aos contextos sociopolítico, econômico e cultural do país, reflete mudanças no mundo do trabalho ao longo dos anos. Cunha (1993, p. 3) aponta que *“o ensino profissionalizante se constitui num pilar importante para a educação da população jovem, sobretudo para a população jovem e adulta”*. A educação profissional é definida por Berger Filho (1999, p. 93) como sendo *“...o ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho”*.

O SENAC, nestes 60 anos de existência, acompanha as mudanças e transformações, comprometendo-se em oferecer formação que esteja além da preparação específica para o exercício de um trabalho.

Para contextualizar a educação profissional de nível técnico, suas mudanças ao longo das décadas e o SENAC São Paulo como cenário resgatar-se-ão aspectos históricos de relevância na educação profissional a partir do século XIX.

A força de trabalho no Brasil foi influenciada pela inserção da mão-de-obra escrava, que tinha que dar conta do trabalho pesado e do trabalho manual. Doravante um preconceito em relação ao trabalho foi deflagrado, por este ser associado à idéia de sofrimento. O preconceito emergia da própria sociedade, que fazia distinção *“entre trabalho escravo e trabalho inerente aos homens livres, relacionando-o mais ao tipo de inserção do trabalhador na sociedade do que à natureza da atividade em si”* (SANTOS, 2003, p. 205). Pronko (1998, p. 20) confirma quando aponta: *“... o trabalho não era visto, socialmente, nem como dever, nem como direito, e estava totalmente desvinculado da idéia de cidadania”*.

Considerava-se que a educação profissional não tinha nenhuma relação com o ensino regular ou com a educação superior, por ser associada ao ideário apenas dos que executam tarefas. Não era estabelecido o vínculo entre educação escolar e trabalho, visto que a atividade econômica predominante não exigia educação formal ou profissional. Um forte divisor de águas se estabelecia: os que eram cidadãos, por um lado, e os que eram escravos, por outro. Em 1809 começa um movimento governamental em direção à profissionalização (MANFREDI, 2002):

- 1809 – D. João cria o Colégio das Fábricas.
- 1816 – Cria-se a Escola de Belas Artes para articular o ensino das ciências e do desenho aos ofícios mecânicos.
- 1861 – Através de decreto real institui-se o Instituto Comercial no Rio de Janeiro.
- 1840 – Criam-se 10 Casas de educandos e artífices em capitais de províncias.
- 1854 – Criam-se os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos.
- 1858 – Cria-se o Liceu de Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Paulo, Maceió e Ouro Preto.

No início do século XX, em 1906, o ensino profissional passa a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Neste sentido consolida-se uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Em 1910 surgem as escolas de artífices destinadas aos pobres e humildes em vários estados (custeadas pelo Estado), similares aos Liceus¹⁵. Nos anos vinte é criada uma comissão intitulada “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico”, que promove debates sobre a expansão do ensino profissional para todos (SÃO PAULO, 2001, p. 19).

¹⁵ Basicamente voltadas para o ensino industrial.

Por mais que tenha havido movimentos governamentais em direção à profissionalização, até próximo ao final do século XX o ensino profissional continua voltado para os menos favorecidos socialmente. O acesso ao saber é privilégio de poucos e somente na fase inicial do capitalismo no Brasil se contempla uma grande necessidade de formação de trabalhadores. Desses trabalhadores, que outrora trabalhavam pela experiência e repetição, são exigidos treinamento e aprimoramento por parte das empresas, pelos quais as próprias empresas se responsabilizam. O fazer e o pensar continuam afastados um do outro, ou seja, o que importa é aprender a fazer e não aprender a pensar sobre o fazer.

Em decorrência da quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 1929, o mundo capitalista sofre um grande abalo. A decadência da cafeicultura conduz o governo brasileiro a investir no desenvolvimento industrial, o que, associado à presença de mão-de-obra e mercado consumidor, justificaria a concentração industrial em São Paulo.

Inicia-se nos anos trinta o processo de industrialização do país, aumentando o número de escolas superiores para a formação dos recursos humanos necessários às novas exigências do processo produtivo. São criadas universidades em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, mas a massa trabalhadora continua restrita à educação de caráter assistencialista (SÃO PAULO, 2001, p. 19). Bueno *et. al.* (1998a, p. 9) denunciam que *“essa marcada separação em duas vertentes distintas ocorre para atender à demanda da divisão social e técnica do trabalho, organizado e gerido pelo paradigma taylorista/fordista, como responsáveis pelo crescente desenvolvimento industrial”*.

A Revolução que empossa Getúlio Dornelles Vargas¹⁶ como Chefe do Governo Provisório acontece nos anos trinta, desenhando as primeiras formas de legislação social e estimulando o desenvolvimento industrial no país. Scliar ressalta que:

“No Brasil, o seguro social surge com Getúlio Vargas na fase de industrialização e urbanização dos anos 1930-1940. É quando começa a se falar em ‘povo’. Até então o Brasil fora um país essencialmente rural, de população dispersa e não organizada, incapaz de formar massa crítica para intervir no processo político - uma não-entidade, enfim.” (2002, p. 87)

Nos Estados Unidos, nos anos trinta, imediatamente após a crise de 1929, a depressão atingiu toda a sociedade, levando grande parte da população ao desemprego e à fome. O cenário mundial deflagra, através do lançamento do filme Tempos Modernos¹⁷ de Charles Chaplin, em 1936, severas críticas relacionadas à revolução pós-industrial e à prática do ideário taylorista.

Os anos quarenta foram marcados fortemente pela 2ª Guerra Mundial. O nazismo de Hitler e o lançamento da bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki silenciam o planeta. A crise estabelecida no entre-guerras e no pós-guerra repercutiu na economia, cultura e história de todo o mundo.

No Brasil, as primeiras Leis Orgânicas do Ensino são aprovadas em 1942 (Reforma Capanema). São regulamentadas as Leis Orgânicas da Educação Nacional através dos seguintes decretos (MATANÓ, 2005):

¹⁶ Governou de 03/11/1930 a 29/10/1945.

¹⁷ Título original *Modern Time*.

- Decreto-Lei nº 4.244/42 - Lei Orgânica do Ensino Secundário
- Decreto-Lei nº 4.073/42 - Lei Orgânica do Ensino Industrial
- Decreto-Lei nº 6.141/43 - Lei Orgânica do Ensino Comercial

A repercussão da crise provoca uma articulação entre os representantes da Indústria e Comércio de todo o país e no Rio de Janeiro, em 1945, acontece a Conferência das Classes Produtoras do Brasil. Os empresários se reúnem “...para se dedicarem a um exame minucioso dos problemas da economia nacional” (MANFREDI, 2002, p. 185). O resultado da discussão é a elaboração de um documento intitulado “Carta da Paz Social”¹⁸, que recomendava ao governo federal a criação de escolas e a intensificação e aperfeiçoamento do ensino médio e superior de comércio, economia e administração, visando minimizar a carência gerada pela complexidade crescente das funções especializadas relacionadas à área mercantil. A estrutura educacional apresentava incapacidade no sentido de atender à grande demanda em qualificar os trabalhadores. Surge, então “um sistema paralelo de formação desses trabalhadores, mais ágil e diretamente ligado ao setor empresarial” (PETEROSI, 1994, p. 17). O surgimento desse sistema paralelo foi favorecido pela criação das Leis Orgânicas da Educação Nacional por definição constitucional.

O SENAC originou-se a partir dos Decretos-Lei 8.621¹⁹ e 8.622²⁰ de 10 de janeiro de 1946, assinados pelo presidente José Linhares²¹, autorizando a Confederação Nacional do Comércio a instalar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem comercial para menores de 14 anos e cursos de continuação e de especialização para adultos. A Confederação Nacional do Comércio então cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, de forma descentralizada e

¹⁸ Também intitulada “Carta econômica de Teresópolis” (MANFREDI, 2002, p. 185).

¹⁹ Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências.

²⁰ Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece os deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências.

²¹ Com a deposição de Getúlio Vargas, José Linhares assumiu, na qualidade de Chefe do Poder Judiciário, a Presidência da República em 30 de outubro de 1945, até a posse do candidato eleito, em janeiro do ano seguinte. Permaneceu no cargo até 31 de janeiro de 1946, quando foi substituído pelo presidente general Eurico Gaspar Dutra.

por meio de Conselhos Regionais e Departamentos Regionais em cada estado da União, com sede na capital federal (MANFREDI, 2002).

O SENAC surge no cenário nacional numa atmosfera de grandes transformações sociais, políticas e econômicas que notadamente marcaram os anos quarenta. Com essas providências o ensino profissional brasileiro começa a mostrar seus contornos. Embora fosse uma entidade privada, e é até hoje, era vista como instituição pública por receber subsídios do empresariado nacional através de contribuição compulsória definida pelo governo federal. Em 1º de setembro de 1946, o SENAC São Paulo inicia seu trabalho por meio da ação educacional em comércio e serviços e começa a escrever sua história. Desenvolve os currículos da educação profissional para formar mão-de-obra com objetivo de atender às demandas do mercado de trabalho, tendo como objetivo garantir cursos de educação profissional aos jovens e adultos que necessitassem dessa formação (ALBERTINO, 2005).

A base conceitual estava pautada no Taylorismo²² onde:

“Coerentemente com a organização do trabalho da época, a prática educacional não valorizava a iniciativa e a reflexão dos alunos, não era flexível nem contextualizada. A educação não olhava para os educandos como sujeitos transformadores [...]. Eram tomados como seres passivos nos quais apenas se devia e podia depositar conhecimentos...” (SENAC-SP, 2000)

A escolha da implantação da primeira escola SENAC em São Paulo deveu-se ao fato de o estado abrigar a maior concentração industrial do país.

²² Modelo de administração desenvolvido por Frederick Winslow Taylor.

A década de cinquenta marca o Brasil com emoções fortes, pois o presidente do país, Getúlio Dornelles Vargas, surpreende a todos cometendo suicídio. A política e a economia são impactadas e o mundo do trabalho passa por um período de turbulência.

O SENAC nessa década começa uma interlocução com Ovide Decroly, no sentido de vislumbrar práticas educacionais onde o aluno possa conduzir o próprio aprendizado e, assim, aprender a aprender. Mesmo assim o SENAC ainda não rompe a forma dual saber/fazer de conceber a educação.

Na década de sessenta o mundo foi marcado pelas ideologias e pelos avanços das novas tecnologias. O que se julgava impossível aconteceu: Yuri Gagarin viu, sob a perspectiva espacial, a Terra em sua totalidade, criando a célebre frase “A Terra é azul”. Em 1969 o que era abstrato torna-se real quando o Homem pisa pela primeira vez na Lua. O Brasil tem como marcos a inauguração da capital federal, Brasília, em 21 de abril de 1960 pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira e, mais tarde, o retorno dos militares no poder. Caetano Veloso canta “*Caminhando contra o vento sem lenço e sem documento...*”²³ (1967) sinalizando que emerge um movimento cultural no país, intitulado Tropicalismo, no final da década de 60, com objetivos sociais, políticos e comportamentais de uma sociedade refém da ditadura militar²⁴.

Num cenário nacional construído de ideologias e canções, na década de 60, o SENAC ampliou sua atuação e atendeu aos que precisavam ingressar cedo no mercado de trabalho e não tinham como frequentar o sistema oficial de ensino. Mas a educação profissional, preconceituosamente, continuava sendo considerada como de segunda categoria. Através da Lei 4.024/61²⁵ houve a equiparação de todos os ramos e modalidades de ensino, que passaram a ser equivalentes em vistas do prosseguimento de estudos em nível superior (GOMES, 2004, p. 41).

²³ Música lançada no III Festival da Música Popular Brasileira, pela TV Record, em outubro de 1967.

²⁴ Ditadura Militar foi o período da política brasileira em que os militares governaram o Brasil, entre 1964 e 1985.

²⁵ Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também chamada de Lei Anísio Teixeira.

Na década de setenta a educação profissional de nível técnico ainda era entendida como o “...*treinamento para produção em série*” (SENAC-SP, 2004), para os profissionais, depois de treinados, desempenharem tarefas simples e rotineiras previamente especificadas e delimitadas. Estes profissionais eram semiqualeificados.

O mercado de trabalho, entretanto, começa a exigir profissionais capazes de interagir em situações novas, gerando um desafio para a educação profissional de nível técnico. O SENAC, então, cria cursos exclusivamente profissionalizantes.

De certo pela necessidade de formação desta mão-de-obra, marcantes mudanças na legislação afetam a educação profissional através da Lei 5.692/71²⁶. Esta, promulgada em 11 de agosto de 1971, fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, atribuindo ao 2º Grau um caráter profissionalizante universal e compulsório e dispondo no currículo a habilitação profissional plena ou parcial para atender às necessidades do mercado. Embora tenha sido considerada como um dos marcos mais importantes para a história da educação profissional de nível técnico, a Lei 5.692/71 descaracterizou o ensino profissionalizante, por não oferecer nem o ensino geral e nem o profissionalizante. Professores temiam pela desvalorização do ensino técnico assim como empresários resistiam a captar a mão-de-obra formada pelos estagiários (CUNHA, 1998).

Silva *et .al.* ilustram a década de setenta através da citação:

“...o final da década de setenta marcava a transição do quarto e penúltimo governo do regime militar [...], um período marcado pela crise do petróleo, pela continuação da política do aumento da

²⁶ Primeira Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus.

concentração de renda, com o conseqüente arrocho salarial da classe trabalhadora.” (2002, p. 588)

Devido ao fracasso da profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º Grau, a Lei 7.044/82 altera os dispositivos da Lei 5.692/71 referentes à profissionalização do ensino de 2º Grau, implicando algumas mudanças na proposta curricular e dispensando as escolas da obrigatoriedade da profissionalização.

O SENAC São Paulo passa a trabalhar com cursos rápidos de modo a atender às necessidades dos clientes. Com isto inicia a fase de construção de prédios destinados especialmente ao desenvolvimento de cursos profissionalizantes (MATANÓ, 2005).

Nos anos oitenta, ao mesmo tempo em que o país caminhava para a democratização da educação, uma crise mundial impactava a quantidade do trabalho e a qualificação do trabalhador (SÃO PAULO, 2001, p. 22).

O mundo do trabalho foi modificado estruturalmente através das novas formas de organização e de gestão e uma sólida base da educação geral dava o tom, possibilitando que a educação profissional de nível técnico pudesse dar um salto.

O SENAC passou a promover a educação básica aos não-qualificados, a qualificação aos técnicos e a educação continuada através da requalificação, atualização, aperfeiçoamento e especialização para trabalhadores, buscando atender à demanda de um novo cenário econômico-produtivo acelerado, desencadeado nas empresas, que exigiam trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados.

Em virtude do movimento em direção às mudanças de concepção em relação à educação profissional de nível médio e do interesse em que o aluno desperte para a autonomia do seu aprendizado, o arcabouço conceitual do SENAC passa a ser pautado em Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Semenovitch Vygotsky. Segundo Matanó (2005, p. 51), o SENAC São Paulo, neste sentido, “...*deixa de ser uma instituição de acesso exclusivo para pessoas vinculadas ao comércio e se transforma em uma organização aberta a toda a sociedade*”.

Na década de noventa tem início a abertura da internet comercial no país por iniciativa do Ministério das Telecomunicações e do Ministério da Ciência e Tecnologia.

Desde a sua fundação o SENAC investe em infra-estrutura e desenvolve pessoas, mas, nessa década, houve significativamente investimento e diversificação das programações. A instituição começa a superar o enfoque tradicional da formação profissional agregada ao fazer, e inicia a fase da compreensão global do processo produtivo através do saber tecnológico, da valorização da cultura do trabalho, dos valores necessários às tomadas de decisões. A sociedade da informação começa a fazer parte do ideário do SENAC.

Novos contornos são estabelecidos para a educação profissional e o caráter assistencialista, que havia marcado toda a sua trajetória até então, começa a diluir-se. O SENAC, nessa década, agrega também a interlocução com Philippe Perrenoud e Pierre Lévy, para quem “...*a aprendizagem de competências e habilidades requer que o aprendiz se aproprie consistentemente do conhecimento, assim como se situe no mundo em que vive*” (apud SENAC-SP, 2000, p. 24).

Em 20 de dezembro de 1996 acontece a reestruturação do ensino médio e profissional através da promulgação da Lei 9.394/96²⁷, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A educação é dividida em Básica e Superior, sendo a Básica composta de oito séries do ensino fundamental e três do ensino médio. A educação profissional, que antes era vinculada ao 2º Grau, agora está dividida em três níveis de ensino: Básico, Técnico e Tecnológico. A educação profissional técnica está destinada a oferecer a habilitação profissional aos alunos egressos do ensino médio, passando a ter apenas caráter de complementação (CARNEIRO, 1998, p. 128). Cordão enfatiza que a Lei 9.394/96, também chamada de Lei Darcy Ribeiro de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

“...apresenta um novo paradigma para a Educação Profissional: ela deve conduzir o cidadão ‘ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva’, intimamente ‘integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia’ (Artigo 39). Este enfoque supõe a superação total do entendimento tradicional de Educação Profissional como simples instrumento de uma política de cunho assistencialista, ou mesmo como linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho.” (2002)

Neste sentido a Lei em vigor desafia os professores a repensarem os projetos pedagógicos. Com o movimento de olhar seu entorno, passam a utilizar práticas pedagógicas que estimulam o aluno a pensar sobre o seu fazer, propondo uma educação com ênfase na aprendizagem voltada ao desenvolvimento de competências, autonomia e cidadania.

²⁷ Lei 9.394/96, CAPÍTULO III – DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, Art. 39, parágrafo único: “O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”.

Por outro lado, segundo os “Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico”, no final do século XX ainda

“...proliferam-se os cursos de má qualidade, com infra-estrutura deficiente, currículos fracos com ênfase em um ‘fazer’ fragmentado e dicotomizado do ‘saber’, corpo docente muitas vezes sem experiência ou sem efetiva atuação no mercado de trabalho [...]. O produto desses cursos são profissionais com conhecimento técnico-científico deficiente e postura profissional inadequada.”
(SÃO PAULO, 2001, p. 17)

O século XXI é apontado como a era do conhecimento. A posse do conhecimento e a aplicação de tecnologias são fatores determinantes para a autonomia dos profissionais. O modelo pedagógico utilizado pauta-se numa prática educativa que contribui para a transformação das relações sociais e políticas, devendo comprometer-se com a formação de indivíduos capazes de atuar como profissionais competentes e cidadãos conscientes.

Pronko aponta que:

“O trabalho, como atividade humana, não foi sempre concebido, nem valorizado, da mesma maneira. Assim como o conteúdo e a forma desse trabalho mudaram através do tempo, de acordo com o avanço das forças produtivas, também o próprio conceito de trabalho sofreu reformulações importantes ao longo da sua história.” (1998, p. 19)

O SENAC São Paulo cresceu e, no século XXI, possui 60 unidades, entre capital e interior. O SENAC Nacional conta com 500 unidades operativas espalhadas em 26 estados brasileiros e no Distrito Federal.

As concepções do ensino profissional de caráter apenas assistencialista, cristalizadas por muitas décadas, não têm mais espaço num mundo do trabalho em franca e contínua transformação.

2.2. O Ensino Profissional de Enfermagem – um breve histórico

“A Enfermagem é uma arte; e para realizá-la como arte, requer uma devoção tão exclusiva, um preparo tão rigoroso, como a obra de qualquer pintor ou escultor; pois o que é o tratar da tela morta ou frio mármore comparado ao tratar do corpo vivo – o templo do espírito de Deus. É uma das artes; poder-se-ia dizer, a mais bela das artes.” Florence Nightingale (apud PIANUCCI, 2005, p. 15)

A Enfermagem nasce sob a égide do cuidado. Para que se compreenda a evolução da Enfermagem brasileira enquanto profissão com categorias distintas, faz-se mister retomar brevemente a história.

No cenário mundial, a profissão da Enfermagem começa a organizar-se no século XIX, mas só se estrutura como profissão a partir da formação de enfermeiras em Saúde Pública no início do século XX (FONTINELE JÚNIOR, 2000).

No Brasil, os dados são incipientes a respeito dos primórdios da Enfermagem, logo após o descobrimento. *“A Enfermagem, com bases puramente empíricas, durou desde a colonização até o início do século XX”*, afirmam Bueno *et. al.* (1998a, p. 25). Lima confirma quando, em outras palavras, diz:

“Até o início do século XX, a Enfermagem praticada no Brasil era exercida por religiosas, enfermeiras estrangeiras de família de diplomatas, pastores protestantes, pessoas formadas pela escola de enfermeiros(as) do Hospital Nacional de Alienados e pela Escola Cruz Vermelha Brasileira, visitadoras treinadas por sanitaristas e atendentes que adquiriam conhecimentos nos hospitais da época.”
(2005, p. 21)

Segundo Bueno *et. al.* (1998a), a Enfermagem surge no Brasil no século XVI exercida praticamente por indivíduos do gênero masculino, escravos e voluntários. Lopes e Leal (2005, p. 108), entretanto, ressaltam que ainda *“...que as práticas de cuidados à saúde tenham se inspirado, no Brasil, em costumes indígenas e populares, sua institucionalização e profissionalização se fundem, antes de tudo, sob influência da Europa do século XIX”*.

A Enfermagem tinha cunho essencialmente prático, não havendo exigência de qualquer nível de escolaridade para praticá-la. Em 1543 as religiosas chegam ao Brasil para assumir o comando das Casas de Misericórdia e prestar cuidados aos doentes. Os escravos auxiliam as religiosas. Este fato aponta para a criação de categorias dentro da assistência de Enfermagem.

A importância da inserção das religiosas na assistência de Enfermagem enfatiza valores como abnegação, obediência, dedicação e espírito de subserviência,

repercutindo na Enfermagem até os dias de hoje. Neste sentido Amancio e Simões elucidam:

“A forte associação do cuidar à feminilidade, que decorre da história da prestação de cuidados e da Enfermagem como profissão, é apontada como principal razão para a falta de reconhecimento social e para o baixo estatuto desta profissão. [...] a Enfermagem tornou-se num exemplo paradigmático da divisão sexual do trabalho...” (2004, p. 71)

No Brasil, durante o século XIX, destaca-se a atuação de Anna Justina Ferreira Nery, que, por autorização especial do Presidente da Província, atuou na guerra do Brasil contra o Paraguai em 1865, atendendo aos feridos. Foi considerada a “Mãe dos Brasileiros”, tornando-se símbolo nacional da profissão de Enfermagem e consolidando ainda mais o mito do feminino e da dedicação no ideário social.

No Brasil, as funções da Enfermagem foram estabelecidas inicialmente por médicos, e as primeiras tentativas de cursos na área ainda eram muito rudimentares. Até 1860, apesar das várias realizações no campo da Medicina no Brasil, poucas se deram no âmbito da Enfermagem, apesar do sistema Nightingale já estar se difundindo em outros países. Moreira e Oguisso esclarecem que:

“A Enfermagem moderna, também conhecida como nightingaleana, [...] mantinha a direção de serviço e ensino de Enfermagem por enfermeiros, ensino metódico teórico-prático e seleção de candidatas do ponto de vista físico, moral, intelectual e de aptidão profissional, excluindo o homem da Enfermagem, deixando de lado significativos acontecimentos que determinaram o início do ensino e da profissionalização da Enfermagem.” (2005, p. 85)

A primeira escola de Enfermagem do país, intitulada Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras²⁸, foi fundada em 1890 através do Decreto-Lei 791 de 27 de setembro de 1890, assinado pelo Marechal Deodoro da Fonseca, em decorrência da necessidade de preparar pessoal qualificado para a assistência de Enfermagem em hospitais civis e militares (BARTMANN, 1997).

As primeiras décadas do século XX foram marcadas por grandes epidemias e as ações da Saúde Pública no país deram um salto, carregando consigo a necessidade de traçar um novo perfil para o pessoal da Enfermagem. Os primeiros cursos de Enfermagem no Brasil, destinados a formar voluntários para os serviços de Enfermagem em função das epidemias freqüentes que assolavam o país, foram praticados pela Cruz Vermelha a partir de 1916²⁹ (FONTINELE JÚNIOR, 2000, p. 5).

A necessidade de institucionalizar o ensino de Enfermagem surgiu após estabelecer-se uma situação crítica de carência de pessoal de Enfermagem para prestar assistência aos doentes. A crise se instalou devido a denúncias de que as irmãs de caridade, que assistiam aos doentes, eram cúmplices dos maus tratos por parte dos guardas e enfermeiros aos internos do Hospício Nacional dos Alienados do Rio de Janeiro. As irmãs de caridade foram substituídas por freiras enfermeiras francesas, que assumiram a assistência de Enfermagem.

O curso de Enfermagem da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras tinha como pré-requisito para as candidatas³⁰ saber ler, escrever e conhecer aritmética elementar. O curso se desenvolvia em 2 anos, mas apenas em 1921 foi aprovado o primeiro regimento.

Com o forte incentivo do médico sanitário Oswaldo Cruz, em 1923 foram fundados a Escola de Enfermagem do Departamento Nacional de Saúde do Rio de

²⁸ Hoje é denominada Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, pertencendo à Universidade do Rio de Janeiro – UNI-RIO.

²⁹ A Cruz Vermelha Brasileira cria, em 1916, a Escola de Enfermagem da Cruz Vermelha, subordinada ao Ministério da Guerra.

³⁰ Ofício essencialmente feminino segundo a literatura.

Janeiro³¹ e o Departamento Nacional de Saúde Pública. A organização e implementação do Serviço de Enfermagem em Saúde Pública contaram com a ajuda de enfermeiras americanas, com padrão Nightingaleano³², que foram trazidas pelo Serviço Internacional da Fundação Rockefeller a pedido do Departamento Nacional de Saúde Pública. Somente em 1931 a escola teve sua primeira enfermeira-diretora brasileira: Raquel Haddock Lobo, pioneira da Enfermagem moderna no Brasil.

Moreira aponta que, em 1922:

“As responsabilidades sociais delegadas à profissão, a crescente valorização de sua prática e o aumento do número de pacientes tratados impunham a necessidade de incentivar a formação prática integral.” (1999, p. 635)

Em 1926 foi criada a Escola de Enfermagem Dona Anna Nery e em 1937 esta foi incorporada à Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possuía um programa arrojado que contemplava cuidados relacionados às endemias, isolamento de Enfermagem, busca ativa dos contatos e conhecimento do modelo vigente de Saúde Pública. Para ingressar na escola as candidatas ao curso tinham que possuir o diploma da escola Normal ou de instituições secundárias. A regulamentação do exercício da Enfermagem no Brasil se fez necessária e em 1931 foi assinado o Decreto nº. 20.109 pelo presidente Getúlio Vargas, que fixou condições de equiparação das escolas de Enfermagem à Escola de Enfermagem Dona Anna Nery³³ (DANTAS e AGUILLAR, 1999).

³¹ Posteriormente chamada Escola de Enfermagem Anna Nery.

³² Idealizado por Florence Nightingale (mãe da Enfermagem moderna) no final do século XIX, quando a Enfermagem surge como ocupação assalariada que vem atender à necessidade de mão-de-obra nos hospitais, constituindo-se como prática social institucionalizada e específica.

³³ Foi estabelecida como escola oficial padrão para o ensino da Enfermagem.

Seiffert (2005, p. 333) considera um passo importante para a Enfermagem brasileira a criação da Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas Brasileiras, em 12 de agosto de 1926³⁴, por ser uma entidade de fins culturais que tinha (e tem) como objetivo o desenvolvimento profissional.

O crescimento da indústria e a nova estrutura econômica do país, na década de quarenta, refletem a necessidade de novas práticas de saúde e, por conseguinte, transformações na formação de recursos humanos em Enfermagem. Essas novas práticas de saúde priorizavam o atendimento das necessidades individuais em detrimento das ações de Saúde Pública (COFEN, 2005).

A ação de Enfermagem voltava-se quase que totalmente para o âmbito hospitalar, emergindo a necessidade da divisão sistemática do trabalho em categorias. Santos *et. al.* (2002, p. 563) apontam que *“havia no país cerca de 2633 enfermeiras diplomadas, número irrisório em relação à necessidade brasileira”*. Neste sentido surgiu a necessidade do treinamento específico de pessoal auxiliar pelas enfermeiras.

Dantas *et. al.* (1997, p. 108) enfatizam que *“o auxiliar de enfermagem, como categoria profissional, foi lançado como indispensável ao país em decorrência da deficiência, quantitativa e qualitativa, de pessoal no cuidado direto do paciente”*.

A profissão estava em franco desenvolvimento e as escolas de Enfermagem passaram a ser regulamentadas pelo Ministério da Educação e Saúde. Para atender à demanda, em 1946 foi criada a categoria de Auxiliar de Enfermagem, reconhecida pelo Decreto-Lei nº 8.772/46. Começa a criação de cursos de Auxiliar de Enfermagem e a Escola Anna Nery oferece e realiza o primeiro curso em 1946.

³⁴ Em 1954 passa a ser denominada Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn).

Posteriormente, a Lei n° 775/49, regulamentada pelo Decreto n° 2.742/49, oficializa o curso de Auxiliar de Enfermagem que já existia informalmente. Foram definidos um currículo em dois níveis³⁵ e pré-requisitos mínimos de inserção para enfermeiros³⁶ e para auxiliares de enfermagem³⁷.

O curso de Auxiliar tinha duração de 18 meses e tinha o objetivo de preparar leigos capazes de auxiliar o enfermeiro em suas ações de assistência curativa. Havia a obrigatoriedade de realização de estágios em hospitais gerais, rodízios nas enfermarias de clínica médica, cirúrgica, sala de operações e central de material, berçário e cozinha geral (DANTAS e AGUILLAR, 1999).

Na década de cinquenta era visível que o mercado demandava grande quantidade de enfermeiros e auxiliares de enfermagem devido principalmente à proliferação da rede hospitalar, favorecendo a consolidação desse campo profissional. A oportunidade de trabalho na Enfermagem era crescente e, por conseguinte, ampliava-se a necessidade de criação de novas escolas e cursos.

Devido ao grande crescimento do pessoal de Enfermagem nos serviços de saúde se fez necessária uma lei que autorizasse o exercício dessa profissão. Conforme mostra Caverni (2005, p. 83), *“a Lei que tratou, pela primeira vez, especificamente do Exercício Profissional de Enfermagem foi a de n° 2.604, de 17 de setembro de 1955. Definiu as categorias autorizadas para exercer a Enfermagem no País...”*. Dantas e Aguillar (1999, p. 27) dizem *“...que poderiam exercer Enfermagem no país os profissionais de nível médio, auxiliares de enfermagem e os práticos de enfermagem ou enfermeiros práticos, desde que estejam sob supervisão do enfermeiro ou médico”*.

A Lei n°. 2.604/55 estabelece:

³⁵ Enfermagem e Auxiliar de Enfermagem.

³⁶ Conclusão do curso secundário.

³⁷ Conclusão do primário oficial.

“Art. 1 - É livre o exercício de Enfermagem em todo o território nacional, observadas as disposições da presente lei.

[...]

Art. 5 - São atribuições dos auxiliares de enfermagem, enfermeiros práticos e práticos de enfermagem todas as atividades da profissão, excluídas as constantes nos itens do art. 3, sempre sob orientação médica ou de enfermeiro.”

Aos poucos os cursos foram difundidos no Brasil com a criação de novas escolas, inclusive os cursos voltados para a formação de auxiliares e técnicos de enfermagem. Com a publicação da LDB de 1961³⁸, classificam-se as escolas de Auxiliar de Enfermagem como de nível médio e criam-se as escolas médias de Enfermagem para os portadores do diploma do ginásial. Esta Lei origina, então, o curso de Técnico de Enfermagem. A Enfermagem passa a ter três níveis profissionais (BARTMANN, 1997, p. 29).

Nos anos setenta, através da promulgação da Lei 5.692/71, os cursos de Auxiliar de Enfermagem e de Técnico de Enfermagem passam a integrar o sistema educacional do país em nível de 2º Grau, deixando de ser limitados às instituições especializadas e sendo ofertados também nos sistemas de ensino estaduais (CAVERNI, 2005).

O aspecto curativo manteve-se até o início dos anos oitenta. Somente através da criação do Sistema Único de Saúde, SUS, começa-se a pensar e entender a saúde como um processo resultante das condições de vida e a assistência médica abrangendo a promoção, proteção e recuperação de pessoas. A humanização do cuidado na perspectiva do cliente é incluída como qualidade em saúde (BRASIL, 1999).

³⁸ Lei que considera de nível superior as escolas de Enfermagem.

Dantas e Aguillar (1999, p. 25) denunciam que “a assistência de Enfermagem, no Brasil, tem sido feita em grande parte por um contingente de pessoas sem preparo formal para o trabalho” e Oliveira *et. al.* (2002, p. 638) identificam que “há um déficit crônico de profissionais técnicos qualificados, situação que coloca em risco a assistência à saúde da maior parte da população”. A grande extensão geográfica do Brasil e as deficiências da educação nacional são fatores que dificultam a fiscalização do exercício profissional³⁹.

O desenvolvimento da Enfermagem enquanto profissão levou não só à expansão das funções como a uma maior complexidade no aperfeiçoamento de normas e técnicas, claramente definidas por legislações de associações profissionais e pelo órgão regulamentador da prática de Enfermagem (COREn).

A Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem e dá outras providências:

“Art. 12 - O Técnico de Enfermagem exerce atividade de nível médio, envolvendo orientação e acompanhamento do trabalho de Enfermagem em grau auxiliar, e participação no planejamento da assistência de Enfermagem, cabendo-lhe especialmente:

- a) participar da programação da assistência de Enfermagem;*
- b) executar ações assistenciais de Enfermagem, exceto as privativas do Enfermeiro, observado o disposto no Parágrafo único do Art. 11 desta Lei;*
- c) participar da orientação e supervisão do trabalho de Enfermagem*

³⁹ O exercício profissional do auxiliar de enfermagem e do técnico de enfermagem é disciplinado pela Lei Federal nº.7.498/86, e regulamentado pelo Decreto nº 94.406/87.

em grau auxiliar;

d) participar da equipe de saúde.

Art. 13 - *O Auxiliar de Enfermagem exerce atividades de nível médio, de natureza repetitiva, envolvendo serviços auxiliares de Enfermagem sob supervisão, bem como a participação em nível de execução simples, em processos de tratamento, cabendo-lhe especialmente:*

a) observar, reconhecer e descrever sinais e sintomas;

b) executar ações de tratamento simples;

c) prestar cuidados de higiene e conforto ao paciente;

d) participar da equipe de saúde.

Art. 15 - *As atividades referidas nos Arts. 12 e 13 desta Lei, quando exercidas em instituições de saúde, públicas e privadas, e em programas de saúde, somente podem ser desempenhadas sob orientação e supervisão de Enfermeiro.”*

De acordo com Fontinele Júnior (2000), a Enfermagem no Brasil, hoje, conta com órgãos estruturadores classificados em:

- Disciplinadores – Conselho Federal de Enfermagem (COFEn) e Conselhos Regionais de Enfermagem (COREns);
- Cultural – Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn);
- Reivindicatórios – Sindicatos e Associações Profissionais.

2.3. Educação Profissional de Nível Técnico de Enfermagem no SENAC São Paulo – uma contextualização

Na década de quarenta o SENAC São Paulo começa a fazer parte da história da Enfermagem brasileira, quando se propõe a oferecer cursos na área da Saúde. Em 1948 a Escola SENAC Basílio Machado Neto cria um programa denominado Curso de Especialização em Enfermagem, o primeiro destinado a preparar trabalhadores do setor de Enfermagem dos hospitais de São Paulo, em parceria com o Sindicato dos Enfermeiros do Estado de São Paulo, a ser registrados como Atendentes de Enfermagem. Desenvolve também o exame prático de Enfermagem realizado pelo Ministério da Saúde. O primeiro curso foi oferecido em uma sala-ambiente na cidade de São Paulo, na Rua Galvão Bueno, e, a partir de 1952, as aulas foram desenvolvidas no próprio local de trabalho, ou seja, nos hospitais (SENAC-SP, 2005).

Entre 1940 e 1956, em torno de 43 cursos de Auxiliar de Enfermagem foram criados em São Paulo (BARTMANN, 1997).

Percebendo que seriam necessários outros conhecimentos para atender um novo perfil profissional, em 1951 o SENAC faz alterações no currículo do curso de Enfermagem, incluindo Artes de Enfermagem, Anatomia e Fisiologia Humanas, Socorros Médicos, Higiene, Português (SENAC-SP, 2005).

Com o objetivo de treinar profissionais que já exerciam a atividade de Enfermagem em instituições como Central do Câncer, Hospital Santa Helena e Real Beneficência Portuguesa, cria-se em 1961 o curso de Atendente de Hospital. Esta ação possibilitou a implantação da modalidade de aperfeiçoamento e a expansão dos cursos para o interior de São Paulo (SENAC-SP, 2005).

Em 1975 o CEE aprova os Planos de Curso para Atendente de Hospital em Unidade de Terapia Intensiva. O SENAC São Paulo dá um salto e, em 1976, oferece o primeiro curso de Auxiliar de Enfermagem com Plano de Curso aprovado pelo Parecer CEE n° 663. Após a autorização iniciam-se 7 turmas, formando-se os primeiros 162 Auxiliares de Enfermagem do SENAC São Paulo (ARONE, 1998), com o currículo voltado predominantemente para a prática hospitalar e a estrutura curricular baseada em disciplinas. A primeira turma do curso de Técnico de Enfermagem no SENAC Centro de Educação em Saúde iniciou-se em 1987, após aprovação do Parecer CEE n° 42/87 de 21/01/87.

A legislação relacionada ao exercício da Enfermagem evoluiu ao longo do tempo e o SENAC São Paulo alinou-se a essa evolução, oferecendo mudanças no currículo a fim de atender ao novo perfil profissional de conclusão. Com o objetivo de desenvolver habilidades profissionais e humanísticas, nos anos oitenta o SENAC São Paulo investe na produção de materiais didáticos voltados para o curso de Técnico de Enfermagem.

Em 1999 o SENAC São Paulo, a fim de atender às novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional e impulsionado a quebrar paradigmas, inicia as reformulações e a elaboração dos Planos de Curso dos cursos técnicos da área da Saúde, no sentido de:

“...atender às novas demandas da sociedade, dos serviços de saúde e demais estabelecimentos que absorvam esses profissionais em seu quadro funcional [...]. Considerando o movimento geral que se observa na área de saúde e que tende a valorizar os profissionais de Enfermagem com níveis mais elevados de qualificação, constata-se que grande número de Auxiliares de Enfermagem se mobiliza para seus estudos, visando alcançar a condição de Técnico de Enfermagem e assim lograr mais facilmente sua inserção e ascensão nesse mercado de trabalho

[...]. O Auxiliar e o Técnico de Enfermagem integram equipes que desenvolvem, sob a supervisão do Enfermeiro, ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação referenciadas nas necessidades de saúde individual e coletiva, determinadas pelo processo de saúde - doença. Para atender às exigências educacionais demandadas pelo mundo do trabalho, os profissionais de Enfermagem deverão receber formação constituída por competências gerais e específicas que lhes permitam atuar e acompanhar as transformações da área” (SENAC-SP, 2001)

O Plano de Curso da Habilitação Profissional de Técnico de Enfermagem foi aprovado pela Portaria SENAC/GDE nº 13/2001 com possibilidade de duas terminalidades, a saber: Qualificação de Auxiliar de Enfermagem e Habilitação de Técnico de Enfermagem. Existe ainda a possibilidade de o egresso completar seus estudos desenvolvendo a Complementação de Técnico de Enfermagem.

A Organização Curricular prevê a formação de um profissional generalista que não esteja focado no ambiente hospitalar. O Plano de Curso oferece uma Estrutura Curricular disposta em 3 Ciclos onde são desenvolvidas as competências gerais comuns aos técnicos da área da Saúde (Ciclo I), as competências específicas do Auxiliar de Enfermagem (Ciclo II) e as competências específicas do Técnico de Enfermagem (Ciclo III).

Em 2006 o Plano de Curso passará por reformulações a fim de atender às novas demandas do mercado de trabalho quanto ao perfil de conclusão.

2.4. O Professor do Ensino Profissional de Nível Técnico de Enfermagem

Historicamente existe uma proximidade entre as profissões da Educação e da Enfermagem no que diz respeito à sua associação com a prática feminina e ao fato de ambas constituírem categoria de muita expressão em quase todo o país. Bueno *et. al.* corroboram quando apontam:

“...as diversidades dos problemas que o enfermeiro licenciado tem sofrido, tanto quanto o que os enfermeiros e educadores enfrentam com a questão salarial, a desvalorização profissional, entre outros, pois esses elementos fazem parte de uma situação mais ampla que envolve questões históricas, econômicas, sociais e culturais do país.” (1998b, p. 61)

Nóvoa (1995), na tentativa de desenhar um perfil para o professor, relata que desde os meados do século XVIII, na Europa, surgiram questões relacionadas à origem, natureza e inserção da profissão de professor no mercado de trabalho. Ser professor estava vinculado à vocação ou até mesmo a uma missão de desenvolver esta profissão. E a vocação estava relacionada aos religiosos e religiosas. Louro (2003, p. 77) comunga com Nóvoa quando diz: *“O magistério, assim como a enfermagem, precisava ser compreendido, então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, para a qual acorreria quem tivesse vocação”*. Similarmente Moreira (1999, p. 62) ressalta que *“a Enfermagem, como o magistério, caracteriza-se como uma profissão que, no mundo público, representava uma extensão do lar, das representações de um feminino dócil, que cuida, nutre e educa”*.

Embora existisse um movimento direcionado à saída do professor religioso do cenário para a entrada de um profissional professor sob o controle do Estado, o corpo docente continuava com fortes influências da gênese da profissão – as congregações

religiosas⁴⁰. Os professores eram formados para serem transmissores da cultura e detentores do conhecimento. “*No final do século XIX, ou no período de pós-guerra, os professores eram considerados como ponta-de-lança na modernização da sociedade pela transmissão de novas idéias ou ideais*” (VASCONCELLOS, 2002, p. 307).

Segundo Imbernón (2004, p. 7), mesmo com a evolução das instituições educativas ao longo do século XX, esta tônica, que se configurava como centralista, transmissora, individualista e seletora, (mesmo com menos força) perpetua-se até os dias atuais. O autor adverte que os professores devem abandonar as concepções predominantes no século XIX, voltando-se para um ensino que responda às novas demandas da sociedade.

É necessário compreender como são tratadas algumas questões que permeiam a formação de professores de Enfermagem que atuam tanto no universo da Saúde quanto da Educação.

Uma das possibilidades da formação pedagógica do enfermeiro dá-se através do curso de Licenciatura. Segundo Motta e Almeida (2003), o curso de Licenciatura em Enfermagem⁴¹ foi criado no final dos anos sessenta para atender à possibilidade do enfermeiro cursar a cadeira de Didática para exercício do magistério dentro da profissão, já que os cursos profissionalizantes eram destinados à formação de Auxiliares de Enfermagem em nível de 2º Grau.

Os cursos de Licenciatura contribuíram com a Enfermagem, favorecendo o desenvolvimento e aprimoramento da função educativa do enfermeiro, voltada essencialmente para o ensino. A profissão de enfermeiro docente foi incentivada por

⁴⁰ No século XVIII os jesuítas e os oratorianos foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente.

⁴¹ Criado pelo Parecer nº. 837/68 e aprovado em 6 de dezembro de 1968.

uma grande absorção desses profissionais pelo mercado de trabalho⁴², uma vez que houve um crescimento vertiginoso da oferta do curso Técnico de Enfermagem (BAGNATO, 1998). Segundo Bueno *et. al.* (1998b, p. 62), “...o curso de Licenciatura em Enfermagem assume uma importância considerável na formação de profissionais que irão lidar com a qualificação de outros trabalhadores, o auxiliar de enfermagem e o técnico de enfermagem...”.

Entretanto, os enfermeiros envolvidos com o ensino profissional de Enfermagem nem sempre são licenciados ou sequer possuem uma capacitação pedagógica. Contam apenas com o conteúdo curricular da graduação chamado Didática Aplicada à Enfermagem⁴³, que muitas vezes não dá conta de trabalhar as questões pedagógicas na formação do enfermeiro.

A trajetória da pesquisadora na profissionalização docente conta apenas com o breve contato com a disciplina Didática Aplicada à Enfermagem, oferecida na graduação, e com os programas de capacitação de docentes oferecidos pelo SENAC São Paulo. Muitos docentes enfermeiros do SENAC São Paulo possuem este legado de profissionalização.

O programa de capacitação docente oferecido pelo SENAC São Paulo, denominado Programa de Desenvolvimento Educacional⁴⁴ (PDE), tem como objetivos capacitar e contribuir para o aperfeiçoamento das competências implícitas no papel docente. O PDE acontece nas dependências das unidades SENAC, sendo invariavelmente coordenado por educadores e pedagogos. Embora o programa seja cuidadosamente preparado, oferecendo leituras, discussões em Educação e troca de

⁴² Respaldo legal através da Portaria 399 de junho de 1989.

⁴³ Presente no currículo da graduação em Enfermagem desde 1972. Em 1994, no entanto, através do Parecer 317/94, deixa de fazer parte obrigatória do currículo.

⁴⁴ É composto de 3 módulos, denominados **Módulo Estratégico** (Qualidade na Educação, Planejamento para Desenvolver Competências, A Prática do Aprender a Aprender, Avaliação na Aprendizagem), **Módulo de Especialização** (Utilizando a Linguagem Audiovisual na Aprendizagem, Informática na Educação, Projetos Educacionais Utilizando WebQuest, Jogos e Vivências em Educação) e **Módulo de Inclusão Educacional** (Inclusão Educacional: sensibilidade de educadores, Inclusão Educacional: trabalhando com pessoas portadoras de deficiência auditiva, Inclusão Educacional: trabalhando com pessoas portadoras de deficiência visual, Orientação Vocal para Educadores, Criação de Cursos no Ambiente de WebCT).

experiências pedagógicas, na opinião da pesquisadora ele não é suficiente para a capacitação docente.

Como acontece com muitos enfermeiros, para a pesquisadora a docência foi um salto! De enfermeira experiente, que exercia a Enfermagem prestando assistência a crianças no limite entre vida e morte, para um ofício um tanto quanto audacioso e instigante, recheado de saberes muito diferentes dos saberes do campo de conhecimento específico da Enfermagem. Nimitz e Ciampone (1999, p. 28), referindo-se à docência, apontam que “...no que se refere à importância e a valorização da profissão para a sociedade, muitas vezes o enfermeiro não percebe a implicação decorrente desta tarefa”. Masetto diz que :

“Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável, até bem pouco tempo, vivida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada ao aceitar o convite: ‘quem sabe, automaticamente, sabe ensinar’.”
(2003, p. 12)

O que seria preciso para ser professora? A escolarização e a titulação ou simplesmente a experiência profissional?

O enfermeiro, assim como outros profissionais da área da Saúde que convivem no universo da Educação, ora ocupa lugar de nativo, *pautado em suas vivências concretas*, ora ocupa lugar de estrangeiro, quando não possui uma capacitação ou formação pedagógica para o exercício da docência. Batista e Batista (2005, p. 25) pontuam quando dizem que *“lidar com o ser nativo e, simultaneamente, ser estrangeiro tem exigido desses professores a busca pelo saber que lhes falta [...] o médico, o enfermeiro, o odontólogo, o nutricionista passam a apropriar-se dos referenciais teóricos da Educação...”*.

A formação de educadores não se dá apenas no âmbito escolar. Ser professor requer mais do que as propostas da educação inicial e continuada podem oferecer. É um processo individual de formação. Encontra-se sustentação nas palavras de Batista (2005b, p. 61), quando diz que *“a escolarização não é o único percurso de aprendizagem humana”*. Pimenta (2002) confirma apontando que os professores utilizam os modelos que foram interiorizados no decorrer do processo de escolarização e de consolidação do saber docente através da experiência para dar uma nova roupagem às suas práticas. Tardif (2002, p. 36) define o saber docente como *“...plural, formado pelo amálgama [...] de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e de experiências”*. E completa, afirmando:

“...os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveríamos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa nossa prática.” (2002, p. 234)

A figura do professor emerge nas situações de interação com o grupo a que o ensino se destina. É necessário percorrer caminhos que se constituam de luzes e sombras. É preciso aprender a ser professor. Furlanetto ressalta:

“Não podemos mais pensar em um professor abstrato, genérico, não podemos mais acreditar, de maneira ingênua, que a formação dos professores acontece somente nos espaços destinados a esse fim.” (2003, p. 14)

E Kenski considera, completando:

“A prática docente, no entanto, não é aprendida apenas através de conhecimentos teóricos e metodológicos ensinados no curto espaço de tempo das disciplinas pedagógicas [...], não é também pela simples observação da prática de outros docentes em situação de estágio [...], o professor forma a si mesmo através das inúmeras interações...” (2003, p. 94)

A aprendizagem se dá no cotidiano, que muitas vezes oferece situações diferentes e ricas, favorecendo o professor a confrontar-se, refletir sobre sua prática e, a partir daí, estabelecer suas próprias teorias pedagógicas. As resoluções das situações rotineiras estão além dos referenciais teóricos e técnicos aprendidos na educação inicial e continuada. As reflexões possibilitam a busca da própria trajetória. Mizukami (2002, p. 17) aponta que é através da reflexão que o professor passa a se perceber como agente transformador, avaliando sua prática, sendo *“...capaz de aprender com seus próprios erros sem se constranger”*. Saliante, ainda, que *“...as teorias práticas de ensino constituem o conhecimento profissional do professor”* (1997, p. 55). Bicudo (2003, p. 80), entretanto, chama a atenção para o fato de que *“o componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto”*.

A profissão docente está envolta por movimentos efervescentes que permeiam o universo dos mundos cultural, intelectual e social. Se o professor da área da Saúde não estiver inserido nestes mundos, provavelmente se sentirá aprisionado, limitando-se a enxergar *“o aprender e ensinar apenas através de habilidades de dar conta de conceitos, etiologias, tratamentos, diagnósticos”* (BATISTA, 2005b, p. 63). Para Batista, a questão é agravada porque

“... há uma desarticulação entre as áreas da saúde e da educação na sociedade em geral [...], primeiro se é médico, enfermeiro, dentista, fisioterapeuta, e somente depois se é professor de qualquer destas áreas.” (2005a, p. 291)

A aprendizagem se dá porque o sujeito que aprende o faz em um contexto histórico-cultural, consegue uma maneira singular para assimilar e transformar as informações em conhecimento - porque o conhecimento não se reduz à informação, diz Morin (2001). Hargreaves (*apud* GOMES, 2004, p. 97) elucida que *“para compreender o impacto específico da mudança educativa do mercado sobre os professores, temos que compreender também o lugar que eles ocupam no processo de mudança no plano geral”*.

Convive-se hoje com a descentralização do sujeito moderno, que possui uma identidade inacabada, fragmentada, aberta e contraditória (HALL, 2003). Este sujeito pós-moderno, na figura do professor, tem possibilidades de criar espaços para o novo, para pensar e agir. Mas muitos pontos dificultam a construção do ser professor, entre eles as políticas públicas vigentes, pouca verba destinada para a pesquisa, distribuição de recursos favorecendo as regiões sul e sudeste em detrimento das demais regiões do país, má remuneração, jornada de trabalho exaustiva e pouco incentivo para repensar a prática e aprender com ela.

Através desta reflexão brotam questões a respeito da trajetória percorrida pelo profissional até chegar à docência: Qual(is) o(s) trajeto(s) que se percorre(m) para ser docente? Em que momento da vida profissional, da formação, o sujeito se sente preparado para a docência? Onde estará a célula-tronco⁴⁵ que poderá se diferenciar e dar origem a um novo ofício – o de ser de professor?

⁴⁵ Célula-tronco é um tipo de célula que pode se diferenciar e constituir diferentes tecidos no organismo.

Para aprender é preciso respeitar os ritmos, tons, valores e significados. É preciso ter autoria e esta autoria se legitima quando juntam-se todas as partes, que estão recheadas de significado, para formar um todo. Este todo, na análise da pesquisadora, é apenas uma das possibilidades para formar-se professor.

III. METODOLOGIA

3.1. Caminho Metodológico – entrando no labirinto

“Numa ciência onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador é, ele mesmo, uma parte de sua observação.”
(STRAUSS, 1975 *apud* MINAYO, 2004, p. 21)

Lenin (*apud* MINAYO, 2004, p. 22) enfatiza que o método é a alma da teoria. É através dele que se constrói o conhecimento científico. O pesquisador, na busca incessante do conhecimento científico, trilha caminhos diversos em direção à averiguação da verdade. Consultando o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 1328), encontra-se: *“a metodologia é a arte de dirigir o espírito na investigação da verdade”*. Minayo (2004, p. 22) ressalta que metodologia é *“o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade”*.

No sentido da aproximação ao objeto do conhecimento, trilharam-se alguns caminhos até a delimitação do problema, a definição do objeto, dos objetivos e dos sujeitos desta pesquisa. A partir dessa etapa caminhou-se em direção à construção do referencial teórico, encontrando-se sustentação nas palavras de Luna (2000, p. 32), que afirma: *“O referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual o pesquisador enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades”*, mesmo que não haja teoria capaz de fornecer todas as respostas às questões levantadas por um pesquisador.

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, optou-se pela **abordagem qualitativa**, por ser *“essencial a interação entre o pesquisador e os sujeitos, e a fonte direta dos dados, o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”* (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47).

Nas Ciências Sociais existem várias possibilidades de abordagem metodológica. Qualquer pesquisa social que pretenda um aprofundamento maior da realidade não pode ficar restrita ao referencial da abordagem qualitativa (MINAYO, 2004, p. 23). O estudo qualitativo baseia-se na descrição da realidade, na busca de significados. Neste sentido faz-se complementar uma abordagem quantitativa, por fornecer “*informações descritivas acerca da população pesquisada a fim de abrir possibilidades de novos caminhos e questões a responder*” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47). Abreu (1997, p. 154) chama a atenção para a questão das abordagens qualitativa e quantitativa não serem antagônicas, nem opostas, sendo “*possível desenvolver uma sinergia destas concepções epistemológicas e metodológicas*”.

3.2. Contexto da Pesquisa – o reino de Minas

Para fundamentar o contexto desta pesquisa, será abordado o panorama histórico do curso Técnico de Enfermagem do SENAC Unidade Tiradentes, uma vez que a trajetória da pesquisadora aconteceu nesse espaço.

A Área da Saúde⁴⁶ é uma das mais abrangentes e tradicionais do SENAC São Paulo e o curso de Habilitação Profissional de Técnico de Enfermagem é apontado como o de maior penetração na Rede, que o oferece em 5 unidades da capital e 28 do interior.

A Unidade Tiradentes está situada na Avenida Tiradentes, 822, no tradicional bairro da Luz – especificamente no Edifício João Nunes, construído na década de sessenta para as instalações do SENAC. Conforme afirma Albertino, a construção do edifício tinha

⁴⁶ A Área da Saúde inclui: Hospitalar (com cursos de Enfermagem, Radiologia e Hemoterapia), Óptica, Farmácia, Prótese, Podologia, Saúde Bucal, Saúde Pública, Saúde Holística, Estética.

“...o propósito de romper com a estrutura física das salas de aula convencionais, as dependências e instalações [...] foram devidamente pesquisadas tendo em vista a criação dos ambientes educacionais que, na época, representavam uma grande inovação.”
(2005, p. 55)

Os cursos relacionados à Enfermagem são oferecidos nesse prédio desde a sua inauguração, em 1968, até os dias de hoje. Através de uma das suas reformulações, o SENAC São Paulo implantou, em 1984, a estrutura de Unidade Especializada⁴⁷ e, em 1986, inaugurou oficialmente o SENAC Saúde, renomeando a unidade existente como Unidade Especializada de Saúde.

A Unidade Especializada de Saúde contava (e conta) com total infra-estrutura para atender às necessidades de desenvolvimento dos profissionais da área da Saúde. Para o curso de Enfermagem esta unidade contava (e conta) com um Laboratório de Procedimentos Hospitalares equipado para desenvolver as competências gerais e específicas do Técnico de Enfermagem e um Núcleo de Comunicação e Informação (instalado em 1990) com amplo acervo de livros, periódicos e recursos multimídia, a fim de atender ao cliente interno e externo.

Em 1992, devido a uma nova reestruturação institucional, o SENAC Saúde passou a ser denominado Centro de Educação em Saúde (CES), tendo como foco a criação, implementação, reformulação de projetos e atendimento à Rede. Em janeiro de 2005, mais uma vez para atender à política institucional, deixou de ser o CES e transformou-se numa unidade operacional denominada Unidade Tiradentes, sendo focada na operacionalização total dos serviços oferecidos.

⁴⁷ A Unidade Especializada tem como missão desenvolver as áreas estratégicas de negócios do SENAC-SP.

Hoje a Unidade Tiradentes, para atender ao desenvolvimento do curso Habilitação Profissional de Técnico de Enfermagem, conta com 5 salas, nos períodos da manhã e da tarde, um Laboratório de Procedimentos Hospitalares equipado, dois Laboratórios de Informática com 20 microcomputadores cada e uma Biblioteca Universitária. Cada turma comporta 40 alunos e ao término de cada ano formam-se cerca de 100 alunos.

3.3. Os Sujeitos – a determinação de Teseu

A delimitação da **amostra** foi construída a partir de um universo total de 40 enfermeiros docentes prestadores de serviço, dos quais selecionaram-se os que haviam compartilhado o cotidiano da pesquisadora no período de 2000 a 2004 e lecionavam em todos os componentes curriculares que compõem o curso Técnico de Enfermagem.

O total de respondentes envolveu *30 sujeitos*, que receberam os questionários eletronicamente ou por carta.

3.4. O Processo de Coleta de Dados – o fio de Ariadne

Para a coleta de dados assumiu-se a escolha, como **instrumento**, de um **questionário semi-estruturado** (anexo 1), visando não somente traçar um perfil quantitativo da amostra pesquisada, mas também fazer uma leitura qualitativa das respostas abertas. A estrutura do questionário compreendeu 17 questões fechadas e abertas, estas por possibilitarem liberdade nas respostas, divididas em três partes:

A **primeira parte** é composta de sete questões fechadas que investigam o perfil do enfermeiro; a **segunda parte**, com seis questões, das quais três são fechadas e três

abertas, investiga o ingresso do enfermeiro na docência; a **terceira parte**, com 4 questões abertas, aborda a utilização das novas tecnologias, especificamente a internet, na prática docente.

O processo de coleta de dados foi realizado no período de 09/11/2005 a 22/12/2005 e abrangeu as seguintes etapas:

- 1º. Aplicação do pré-teste em três enfermeiras funcionárias do quadro fixo do SENAC para avaliação do instrumento;
- 2º. Contato telefônico com a amostra com o objetivo de checar os endereços eletrônicos e residenciais existentes no cadastro de docentes do SENAC;
- 3º. Envio para a amostra do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 2), via correio;
- 4º. Envio para a amostra de uma carta eletrônica (anexo 3) contendo o questionário em anexo e solicitando a colaboração voluntária de participação na pesquisa;
- 5º. Envio para a amostra de uma carta eletrônica de agradecimento (anexo 4) pela participação à medida que os questionários preenchidos eram retornados à pesquisadora;
- 6º. Envio para a amostra de uma carta eletrônica solicitando o reenvio do arquivo para os sujeitos que responderam sem anexar o mesmo;
- 7º. Impressão de todos os questionários respondidos e atribuição de um pseudônimo da mitologia grega aos sujeitos;
- 8º. Envio do questionário via correio para os docentes sem correio eletrônico, perfazendo um total de três, com devolução em mãos para a pesquisadora.

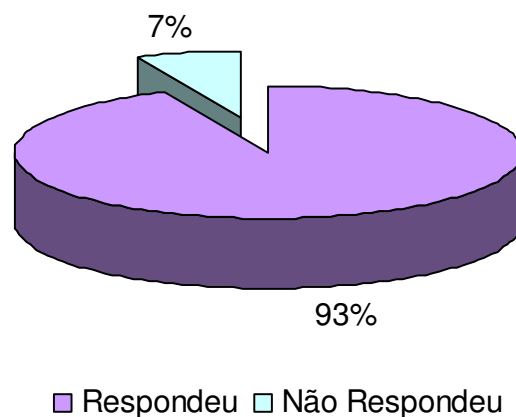
A participação dos enfermeiros docentes nesta pesquisa foi voluntária e seus nomes foram mantidos em sigilo. Foi atribuído a cada um deles um nome fictício da

mitologia grega a fim de preservar o anonimato durante a transcrição das respostas abertas.

É importante registrar que, no processo de coleta de dados, surgiram dificuldades de alguns sujeitos com a ferramenta, sinalizando restrita familiaridade com a utilização do correio eletrônico.

Da amostra, composta de 30 enfermeiros docentes, 28 sujeitos devolveram o questionário, representando 93,4% do total, e 6,6% não o devolveram. Dos 28 enfermeiros que devolveram o questionário, obtiveram-se efetivamente respostas de 26 enfermeiros pesquisados, porque em dois casos, embora os sujeitos tenham devolvido o questionário, o mesmo não continha as respostas digitadas. A pesquisadora, via telefone e e-mail, repetiu as orientações de preenchimento e postagem via e-mail do arquivo. Mesmo assim os dois sujeitos não conseguiram enviar os anexos.

Gráfico 1 – Distribuição da amostra segundo o retorno dos questionários



Embora não se tenham recebido as respostas digitadas dos dois questionários, considerou-se significativo este dado para análise, uma vez que um dos objetos desta pesquisa é a utilização da internet como ferramenta tecnológica em sala de aula.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.5. O Processo de Análise de Dados – o retorno de Teseu

A análise dos dados exige do pesquisador criatividade e flexibilidade para analisar os dados com o olhar voltado para além do texto. Objetiva produzir versões de mundo, sem perder a noção de que o conhecimento é sempre uma construção do coletivo, ou seja, uma construção da realidade.

A partir dos objetivos propostos, a análise dos resultados obtidos compreendeu dois níveis de sistematização. O primeiro abrangeu a quantificação dos dados, procedendo-se ao cálculo de frequência e porcentagem. Nesse nível, os resultados foram agrupados por variável investigada (sexo, faixa etária, tempo de formado, ingresso na docência) e foram elaborados gráficos e quadros dispostos na primeira parte do próximo capítulo.

O segundo nível envolveu uma leitura qualitativa das respostas às questões abertas, buscando-se um movimento de diálogo entre a quantidade e a qualidade existentes nas manifestações dos professores enfermeiros, pois *“o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”* (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 5). Neste sentido esta pesquisa foi

norteada, segundo o referencial teórico construído, pelo confronto com os dados coletados e a análise dos seus significados.

A análise dos significados implicou a leitura exhaustiva dos questionários, procurando apreender os conteúdos a partir dos temas propostos pelo instrumento de coleta de dados.

Diferentes foram os significados atribuídos à docência: algo sempre desejado, algo construído, relacionado à preocupação com a formação profissional, algo que vem responder às lacunas deixadas pelo exercício profissional em Enfermagem.

As concepções de professor abrangeram o docente como transmissivo, mediador, facilitador e comprometido com o aprendizado do aluno.

Por fim, no âmbito das interações entre o trabalho docente e as novas tecnologias, os professores enfermeiros enfatizaram dimensões positivas e negativas relacionadas à internet. Ora considerando-a uma ferramenta útil em sala de aula, ora duvidando da importância e necessidade desta ferramenta, ora sentindo-se seguros frente à internet, ora experimentando um sentimento de exclusão digital. A maioria dos sujeitos pesquisados, entretanto, atribuiu importância à internet no cotidiano docente.

IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Conhecendo os Docentes – constituindo um perfil

“O professor é o principal mediador entre os conhecimentos historicamente construídos e os alunos.” (MIZUKAMI, 2002, p. 49)

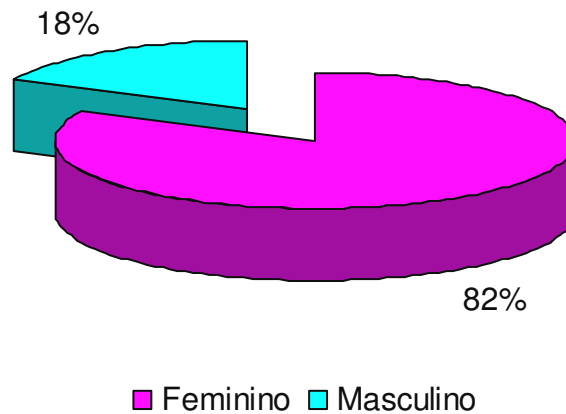
Ao caracterizar o perfil docente é interessante observar as palavras de Silva:

“Ampliar o conceito de perfil profissional, que não deve ser proposto apenas para suprir as necessidades do mercado e/ou adaptar-se às constantes mudanças neste mundo em evolução. Na verdade, o profissional do futuro deve ter reais possibilidades de modificar o mundo e possibilitar a evolução do conhecimento em um processo em que é, simultaneamente, sujeito e agente.” (2004, p. 144)

Assim, conhecer os professores que atuam no ensino profissional de nível técnico implica assumir diferentes perspectivas que contribuam para uma maior compreensão da própria docência em Enfermagem.

Um aspecto inicial refere-se à variável *sexo*, que, nesta pesquisa, apresentou-se da seguinte maneira:

Gráfico 2 – Distribuição da amostra segundo o sexo



Este resultado aponta para um cenário onde, no imaginário social, a prática do cuidado ainda está atrelada ao feminino. Padilha *et. al.* destacam que:

“A prática assistencial de Enfermagem atual recebeu uma herança histórica decorrente de ser uma profissão eminentemente feminina, que lhe confere um caráter não linear, repleto de contradições, e influenciando de forma decisiva a sua ação, necessitando, portanto, ser compreendida.” (1997, p. 25)

Os professores, no tocante à faixa etária, distribuem-se:

Quadro 1 – Distribuição dos enfermeiros segundo a faixa etária

Faixa Etária	Porcentagem
20 - 30	19 %
31 - 40	42%
41 - 50	23%
Mais de 50	15%
Total	100 %

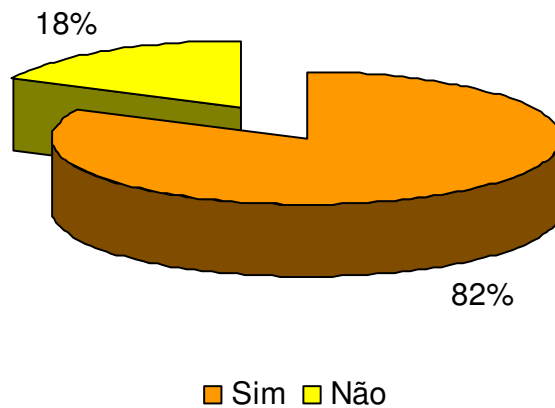
Esta distribuição etária articula-se com o tempo de formado dos professores:

Quadro 2 – Distribuição dos enfermeiros de acordo com o tempo de formado em Enfermagem

Tempo de Formado	Porcentagem
1 – 5 anos	32 %
6 – 10 anos	30%
11 – 15 anos	12 %
16 – 20 anos	4 %
Mais de 20 anos	22 %
Total	100 %

Identifica-se que se trata de um grupo de professores que tem uma inserção significativa no mundo do trabalho, tendo várias atuações no âmbito da assistência à Enfermagem.

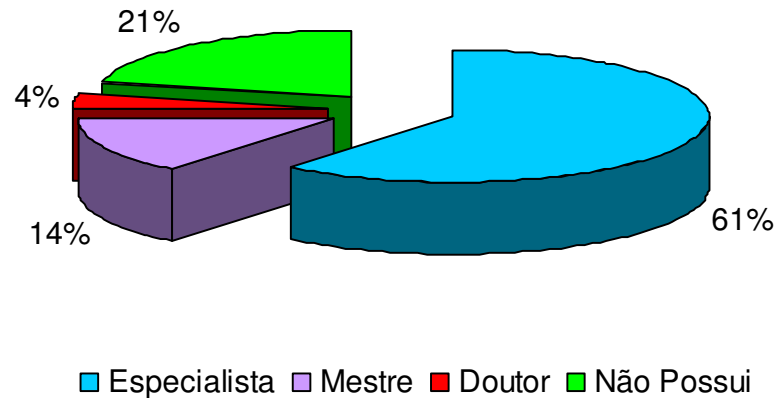
Gráfico 3 – Distribuição dos enfermeiros relacionada ao trabalho nas ações de Enfermagem



A relação entre a atividade docente e a prática nas ações de Enfermagem não constituiu o foco desta investigação, todavia se faz necessário acentuar que, ao contrário do que prega o senso comum, a literatura tem apontado que a experiência profissional não é condição suficiente para a atuação docente (BATISTA e BATISTA, 2005; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Essa inserção no trabalho de Enfermagem parece ter sido acompanhada por um investimento na própria formação:

Gráfico 4 – Distribuição dos enfermeiros segundo a titulação



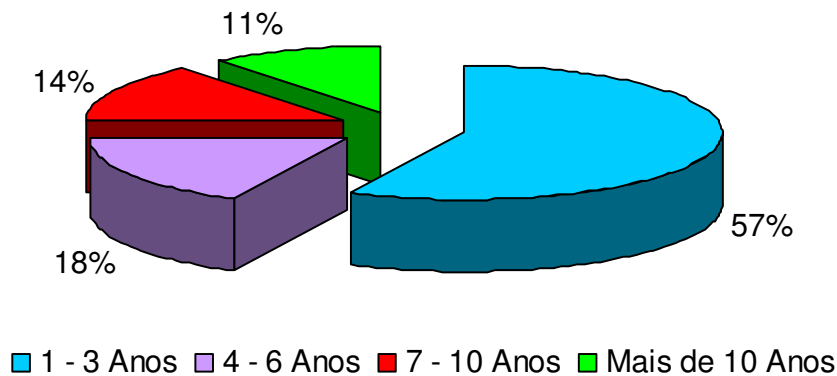
Apesar dos dados apresentados não possibilitarem identificar a natureza das especializações dos enfermeiros, o gráfico 4 mostra que o nível de titulação dos sujeitos pesquisados pode contribuir para a disseminação de uma cultura preocupada não só com o mercado de trabalho, mas também com a produção do conhecimento.

Estes resultados parecem também apontar para um movimento no sentido da educação permanente, perspectiva já assinalada por Oguisso (2005), ao afirmar que os profissionais enfermeiros, sustentados pela LDB 9394/96, devem preparar-se por meio de cursos de diversas naturezas, sejam especializações, mestrados ou doutorados. Lima (2005, p. 100) corrobora, ainda, quando ressalta que *“a luta pelo acesso ao saber tem sido objeto de preocupação de muitos profissionais da enfermagem”*.

É importante identificar que a docência surgiu, em diferentes momentos, como outra inserção profissional para os enfermeiros. O gráfico abaixo demonstra que a

inserção como docente está majoritariamente compreendida num período entre 1 e 3 anos do início do exercício da profissão como enfermeiro.

Gráfico 5 – Distribuição da amostra baseada no tempo de experiência profissional nas ações de Enfermagem no momento de ingresso na docência

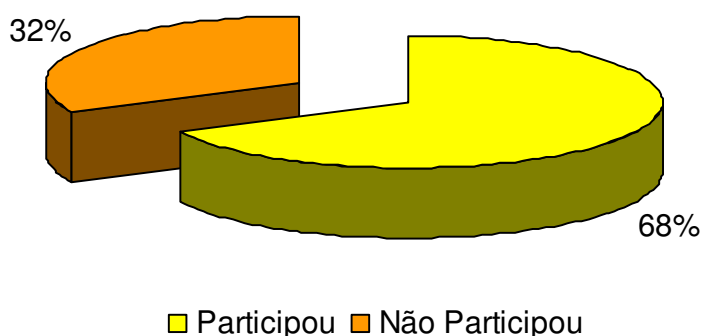


A partir destes dados, considera-se que talvez a precocidade da inserção do enfermeiro na docência do ensino profissional de nível técnico dê-se pela grande oferta do mercado de trabalho, que convida o profissional que tem domínio teórico e prático do saber. Outra hipótese é que a inserção se dê precocemente porque a docência constitui opção de segunda fonte de renda.

Não se pode desconsiderar que o Curso de Licenciatura em Enfermagem, nível de graduação, abre a atividade docente como um campo de atuação profissional para o enfermeiro, além da assistência à saúde.

Nesta direção, o envolvimento em programas de formação docente caracteriza os professores investigados, indicando, talvez, coerência com a formação recebida na graduação.

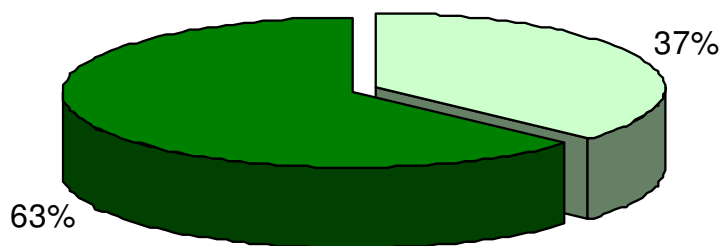
Gráfico 6 – Distribuição da amostra de acordo com a participação em programas de capacitação ou formação docente



Apesar da expressiva inserção dos participantes desta pesquisa em espaços de formação docente, é importante sublinhar, como demonstra o gráfico 7, que 63% da amostra participou de programas de capacitação ou formação docente *depois de* iniciar o ofício docente.

Estes dados remetem à fala de Tardif (2002, p. 51), que aponta que os sujeitos, “*ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos*”. Neste sentido, este resultado articula-se com os dados relativos à iniciativa de participação nos programas de capacitação ou formação docente.

Gráfico 7 – Distribuição da amostra de acordo com a participação em programas de capacitação ou formação docente antes ou depois do ingresso na docência



■ Antes de ingressar no Senac ■ Depois de ingressar no Senac

Este resultado articula-se com os achados apresentados no quadro 3:

Quadro 3 – Distribuição da amostra de acordo com a iniciativa de participação nos programas de capacitação ou formação docente

Iniciativa de participação nos programas de capacitação ou formação docente	Porcentagem
Espontaneamente	52,6%
A partir da oferta do SENAC	47,4%
Total	100 %

A articulação entre os gráficos 6 e 7 e o quadro 3 demonstra que a maioria da amostra participou em algum momento de programas de capacitação ou formação docente, por iniciativa própria ou oferta institucional. Entre os programas citados pelos entrevistados está o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), oferecido pelo SENAC.

A ação docente é fundamentada pelo saber que o professor constrói no seu cotidiano e os saberes pedagógicos são construídos no contexto da reflexão de novas concepções sobre a prática educativa (PIMENTA, 2002).

Segundo Gomes e Martins,

“Os profissionais do mercado que migram para a docência, não só como opção, mas como complementação de realização pessoal, profissional ou como forma de extensão de sua função autônoma, não têm encontrado uma formação didática específica em seu curso regular de formação, necessitando de complementação no local de trabalho ou em programas destinados especificamente a esse fim, realizados pelas diversas instituições educacionais.” (2004, p. 119)

O perfil construído revela professores, em sua maioria, mulheres, com até cinco anos de graduados em Enfermagem, que atuam simultaneamente na assistência e na docência e que têm procurado a formação pedagógica como uma necessidade para a profissão docente.

4.2. O Ingresso na Docência – conhecendo significados

Neste tópico busca-se responder à questão que aborda *os significados atribuídos à docência por professores que atuam no ensino profissional de nível Técnico de Enfermagem.*

Um primeiro significado emerge situando a docência como *algo que sempre foi desejado* :

"Sempre tive vontade de trabalhar com Educação, acho que começou no colegial quando fiz Magistério e entrei em contato com as teorias da Educação, li um livro chamado 'Escola da Vida'. Mas o mais importante, eu tinha uma grande amiga que foi a minha mãe-guia na Educação. Sempre conversamos sobre a Educação no Brasil, como melhorar o trabalho em Saúde através da Educação (Enfermagem)." **Ariadne**

"Foi pela vontade de lecionar - sempre tive esse desejo."

Minotauro

"Sempre gostei do ensino, mas tinha dedicação exclusiva na PMSP. Ao me aposentar pude me dedicar à docência." **Minerva**

Esta ênfase no próprio desejo de ser professor parece encontrar ressonância em Perrenoud (2001, p. 17): *"ensinar mobiliza um talento pessoal que não se deve tanto à*

formação, nem mesmo à experiência; ele se deve muito mais à personalidade ou à inteligência do professor”.

Como contraponto, algumas falas expressam que a docência também pode ser *algo construído*:

“Busquei novos caminhos profissionais ao ir descobrindo aos poucos o meu amor pela docência. Sempre gostei de estudar, ler, escrever e a carreira acadêmica pareceu-me ser o melhor caminho. E estou adorando.” Etra

“Ensinar melhor e gosto pelo conhecimento.” Perífetes

“Desejo de aprender mais e me aprofundar em metodologias de ensino com a finalidade de ministrar aulas de qualidade.” Egeu

As ênfases assumidas por estes professores parecem remeter à reflexão de Batista:

“É no transcorrer das práticas, é na troca que se inicia com o aluno, que o docente consegue ver-se mais comprometido com o processo de aprendizagem do aluno e dele mesmo.” (2005b, p. 63)

Um terceiro significado abrange a *articulação entre ser enfermeiro e ser professor*:

"Como acredito que todo enfermeiro é educador, a docência veio para agregar ferramentas que ajudam no desenvolvimento do trabalho diário, inclusive como enfermeira." **Dédalo**

"Satisfação em ensinar e enobrecer meu cabedal de conhecimentos, bem como ser um multiplicador de conhecimentos e mediador." **Ícaro**

"A possibilidade de ingressar na vida acadêmica, atuar não somente na assistência." **Procusto**

"O interesse pela pesquisa e aprimoramento, além da possibilidade de contribuir para a Enfermagem." **Medeia**

"Vários motivos me despertaram para o ensino:

- 1. Perceber que tinha aptidão e capacidade para realizá-lo;*
- 2. Gostar da profissão;*
- 3. Poder manter contato direto com o paciente durante o ensino clínico;*
- 4. Ter longa experiência profissional e perceber que me sinto capacitada e segura;*

5. Ter disponibilidade de folga aos sábados, domingos e feriados... **Trézen**

A preocupação com a formação de profissionais também surgiu como um significado importante:

"O desejo de ver atuar no mercado profissionais mais competentes, compromissados e mais humanos." **Minos**

"Iniciei a docência em 1968, devido à grande necessidade de formar auxiliares para realmente cuidar." **Posêidon**

"Necessidade de o profissional preparar-se para novas conquistas e novos desafios." **Piteu**

É instigante perceber que a motivação para ser professor foi apresentada por um docente como decorrente de:

"A exigência do mercado e a busca de melhores salários." **Teseu**

Para outro professor, a docência tornou-se uma opção pela

"Falta de motivação nos hospitais para o trabalho e estudo."

Pasífae

Observa-se que há uma multiplicidade de significados que são atribuídos à docência pelos professores participantes desta pesquisa, cujas ênfases e focos têm convergência com alguns estudos no campo da docência em saúde.

Batista e Silva (2001), ao analisar o professor de Medicina, alertaram para os riscos de se tomar a inserção na docência como resultado de uma vocação em si, como deliberação única da pessoa. Os autores afirmam a dimensão social da opção docente, seja pelas influências das experiências vividas na graduação (professores como modelos, atuação em monitoria), seja pela valorização de ser professor, ou ainda pelas condições de trabalho existentes em um determinado momento histórico.

4.3. O Bom Professor – concepções

As falas são reveladoras de representações sobre o ser professor:

"O professor é aquela pessoa que possui competência sobre determinado assunto e tem a facilidade de transmitir os conhecimentos a outra pessoas." **Teseu**

"O professor é aquele portador de conhecimentos, de habilidade e didática para dividir seus conhecimentos com o aluno, sempre buscar novos conhecimentos através de aprimoramento, pois a

Ciência está sempre evoluindo. Ter a humildade de reconhecer quando não domina algum assunto e ir atrás de informações pertinentes objetivando sanar as dúvidas dos alunos. Ser respeitoso, amigo e saber ouvir o aluno. **Trézen**

"O professor é aquele que ensina um conhecimento que ele tem a mais. É aquele que dá o exemplo daquilo que ele está falando. É aquele que orienta o caminho do aprendizado, mostra o caminho a seguir, leva o aluno a buscar o conhecimento." **Posêidon**

"O que dá murro em ponta de faca." **Perífetes**

"O bom professor é aquele que consegue passar ao aluno algo a mais do que o conteúdo necessário, como, por exemplo, sua vivência diária de um outro serviço, de preferência hospitalar. Por isso acredito que todo docente deveria manter vínculo com uma instituição hospitalar." **Fedra**

Uma primeira análise dos depoimentos dos professores enfermeiros parece encontrar conexões com as afirmações de Tardif:

"A relação que os professores mantêm com os saberes é a de 'transmissão', de 'portadores' ou de 'objetos' de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como

instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática.” (2002, p. 40)

Freire (1996, p. 47) adverte quando enfatiza que o professor deve “*saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*”.

Na fala abaixo emerge a questão do *saber para saber fazer*:

*“O professor é o capitão do navio, tem uma missão importante de formar profissionais que vão cuidar da vida de outras pessoas; e esse trabalho tem que ser feito com amor e competência. Se não tiver conhecimento não basta ter amor.” **Dédalo***

Refletindo sobre as diversas concepções de professor que foram reveladas nos discursos dos enfermeiros, encontra-se sustentação em Batista, quando aponta que:

“... o desafio de que a formação é algo inacabado, lacunar, mas profundamente comprometido com uma maneira de olhar, explicar e intervir no mundo [...] revela uma posição, enfim o lugar de onde se fala.” (2002, p. 136)

Surgiu, como concepção de professor, *o sujeito facilitador/ mediador*, conforme atestam as falas abaixo:

"Professor é/deve ser um facilitador do aprendizado do aluno. Aquele que instiga, que desafia, que ajuda a buscar respostas, que ensina a buscar conhecimentos, que mostra caminhos etc."

Minos

"O professor é um mediador do conhecimento." **Egeu**

É instigante perceber que o professor se coloca como alguém que *aprende e não somente ensina*.

"O professor é aquele que também aprende e não somente ensina." **Hipólito**

Tardif contribui na compreensão das concepções docentes ao afirmar que:

"...o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, de outros atores educativos, dos lugares de formação etc." (2002, p. 64)

A pluralidade, neste sentido, constitui os professores, pois estes têm diferentes histórias, experiências e processos de aprendizagem. Assume-se uma visão perspectiva ampliada sobre docência e reconhece-se as interações construídas nos espaços intersubjetivos como fontes fundamentais para as elaborações dos professores sobre suas próprias vivências pedagógicas (BATISTA e BATISTA, 2005).

Moran traz questões fundamentais ao afirmar:

“O educador não precisa ser ‘perfeito’ para fazer um grande trabalho. Fará um grande trabalho na medida em que se apresenta da forma mais próxima ao que ele é naquele momento, que se ‘revela’ sem máscaras, jogos. Quando se mostra como alguém que está atento a evoluir, a aprender, a ensinar e a aprender. O bom educador é um otimista, sem ser ‘ingênuo’. Consegue ‘despertar’, estimular, incentivar as melhores qualidades de cada pessoa.”
(2000)

Nóvoa (1995, p. 10) enfatiza que *“... ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”*.

Articular as concepções docentes com a literatura permite reconhecer que o *bom professor* inscreve-se como construção social e, portanto, relativa a dados contextos, épocas e tempos históricos. Pensar, na contemporaneidade, sobre o bom professor para o ensino de nível Técnico em Enfermagem implica pôr em discussão as práticas de atenção à Saúde, as perspectivas de integralidade no cuidado, bem como os pressupostos de uma formação profissional que triangule competência no fazer, ética e criticidade.

4.4. A Docência e as Novas Tecnologias – desvelando significados

Um dos focos desta pesquisa é a relação dos docentes com as novas tecnologias, partindo da experiência com a internet no campo das ferramentas necessárias à prática docente.

O referencial adotado em relação às novas tecnologias encontra em Barato uma fonte representativa:

“... a palavra tecnologia é empregada para designar instrumentos utilizados em qualquer atividade humana. É preciso rever essas concepções. Tecnologia é, sobretudo, conhecimento capaz de guiar a ação humana na transformação da natureza, na atribuição de bens e na estruturação e gerenciamento das organizações. É saber fazer”. (2002, p. 56)

Amplia-se desta forma a compreensão sobre tecnologia e pode-se, assim, tomar a internet como um cenário para sistematizar saberes sobre os processos, ainda recentes e pouco investigados, vividos pelos professores em seus cotidianos pedagógicos em relação à incorporação das novas tecnologias.

Entende-se por internet um conjunto de redes de computadores interligados com objetivo de proporcionar serviços de informação e comunicação para os usuários que estejam conectados. Para Alava (2002, p. 14), a *“internet é um espaço social de comunicação e de trabalho em grupo”*.

A internet surge, no entanto, em decorrência da invenção do microcomputador. Para Peterossi:

“...nos últimos anos, alterou-se o padrão tecnológico do mercado de trabalho com a entrada de computadores e as tecnologias de informação passam a ser fundamentais para as gestões públicas, privadas e individuais.” (2003, p. 136)

A internet é apresentada ao mundo na década de sessenta e é lançada no Brasil pela EMBRATEL em 20/12/1994. Mas somente em 1995, através da iniciativa do Ministério das Telecomunicações e do Ministério da Ciência e Tecnologia, explora-se a internet comercial para a população brasileira. Antes o interesse restringia-se à utilização da internet apenas no setor de pesquisas, no setor educacional e no setor das comunidades de defesa.

Enquanto o rádio levou 38 anos para atingir 50 milhões de usuários no mundo, a internet o fez em menos de 5 anos.

Comunga-se com Lévy (1999, p. 55) quando diz que *“o computador, então, não é apenas uma ferramenta a mais para a produção de textos, sons e imagens, é antes de mais nada um operador de **virtualização da informação**”*.

Por excelência, os seres humanos são consumidores vorazes de informações e conhecimentos. Com o advento da internet não estão mais aprisionados nas páginas enfadonhas de alguns livros didáticos. Entram e saem de mundos e espaços outrora inatingíveis. Têm novas possibilidades de alargar conhecimento. Os livros, revistas, jornais, embora úteis, não são mais as únicas fontes e ferramentas para a construção do conhecimento.

Lévy convida o leitor a entrar no labirinto do Minotauro quando descreve a imersão na internet.

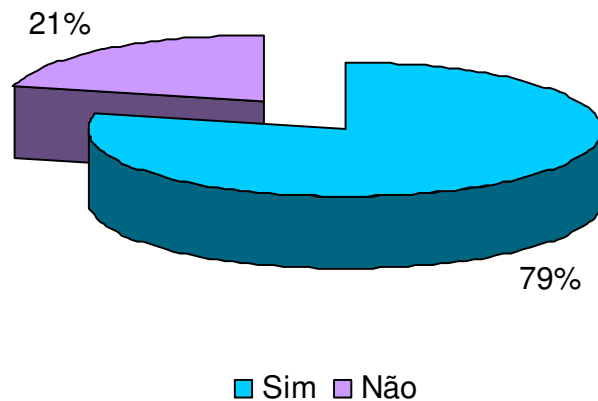
“A quase instantaneidade da passagem de um nó a outro permite generalizar e utilizar em toda sua extensão o princípio da não linearidade. Isto se torna a norma, um novo sistema de escrita, uma metamorfose da leitura, batizada de navegação, [...] é como se explorássemos um grande mapa sem nunca podermos dobrá-lo...”
(1993, p. 37)

Magalhães (2001) ressalta que, na era da internet, o professor não é a única e nem a mais importante fonte do conhecimento.

Neste sentido, Leite *et. al.* acreditam que:

“...ao trabalhar com os princípios da Tecnologia Educacional, o professor estará criando condições para que o aluno, em contato crítico com as tecnologias da/na escola, consiga lidar com as tecnologias das sociedades apropriando-se delas como sujeito”.
(2003, p. 13)

Neste contexto, o gráfico 8 aponta que a maioria dos enfermeiros docentes utiliza a internet como ferramenta em sala de aula.

Gráfico 8 – Utilização da internet como ferramenta tecnológica em sala de aula

Os dados revelados não são surpreendentes, uma vez que se está em plena era da sociedade da informação e, ademais, o SENAC São Paulo oferece ampla infraestrutura tecnológica. No entanto, reconhece-se que é significativo um movimento vindo dos enfermeiros no sentido de abraçar os desafios postos pelas novas tecnologias.

De acordo com Peres e Kurcgant,

“... a inserção de novas tecnologias no ensino da Enfermagem exige dos docentes o empreendimento de esforços para alcançar uma definição de seu papel, [...] visando à formação tecnológica dos enfermeiros nas próximas décadas, para atuarem no contexto tecnológico do mundo da Saúde, exercendo a Enfermagem mediada pela tecnologia, que ampliará e diversificará as formas de interagir, compartilhar e cuidar, em tempos e espaços nunca anteriormente imaginados.” (2004, p. 106)

Através da análise das falas dos professores levantaram-se três vertentes relacionadas ao uso da internet: *comunicação com os alunos, captura de imagens para ilustração das aulas e pesquisas em bancos de dados.*

A primeira vertente, *comunicação com os alunos*, revela-se na fala abaixo:

"Utilizo a internet na preparação das aulas e comunicação com meus alunos." **Labirinto**

Compondo a segunda vertente, relacionada à *captura de imagens para ilustração das aulas*, encontra-se:

"Coletando artigos científicos, informações e imagens a fim de ilustrar melhor a aula." **Egeu**

Na terceira vertente, relacionada à *pesquisa em bancos de dados*, tem-se:

"Como fonte de pesquisa, levantamento bibliográfico etc." **Tebas**

Uma fala situa a internet como uma fonte ágil de pesquisa, em comparação ao livro-texto:

"Procuro ver se há algo novo na literatura, se há alguma coisa que acrescente aos livros do SENAC." **Procusto**

As falas dos sujeitos que não utilizam a internet tornaram-se relevantes por levantar justificativas instigantes, como, por exemplo:

"Não sinto necessidade... Não tenho computador e me sinto cansada frente à internet." **Posêidon**

"Não gosto da internet, acho que a área de Enfermagem precisa urgente desenvolver as relações humanas e a internet distancia o profissional, desde o começo, do seu foco principal, que é a relação humana em primeiro lugar." **Ariadne**

"Prefiro bibliografia e textos." **Períbetes**

Bochniak (2000, p. 64) afirma que os avanços tecnológicos constituem-se *"efetivamente em uma ameaça ao resgate do papel de Sujeito, que sempre coube e caberá ao homem enquanto fazedor da História"*.

Em contrapartida, Moraes alerta que:

"É uma questão de sobrevivência de nossa sociedade que a maioria dos indivíduos saiba operar com as novas tecnologias da informação, [...] usar o computador como prótese da inteligência e prolongamento da mão, como ferramenta de produção do conhecimento, investigação, comunicação, construção,

representação, verificação, análise e divulgação do conhecimento.”
(1999, p. 133)

Parece que as novas tecnologias de comunicação, representadas neste estudo pela internet, alteraram a forma como o professor gerencia sua aula e seu cotidiano. O professor, como sujeito desta sociedade globalizada e veloz, necessita inserir-se neste novo contexto.

Lévy (1999, p. 157) sustenta que se está em uma nova relação com o saber quando diz que *“pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira”*. É necessário considerar a veloz mudança no mundo do trabalho num cenário globalizado, que demanda grandes desafios em desenvolver novas competências.

A transformação da sociedade industrial em sociedade do conhecimento exige a formação de profissionais preparados para as atividades do mundo atual, onde a constante mudança é característica preponderante, em virtude da rápida depreciação do patrimônio cultural (COFEN, 2005).

E esta formação tem que considerar, dentre outros aspectos, os sentimentos associados à Internet. Nesta pesquisa, os professores relataram sentir a vivência com a internet como:

- *complementação da vida cotidiana:*

"Uso a internet como ferramenta de trabalho e lazer. Sinto-me sem dificuldades quanto ao seu uso." **Posêidon**

"Sei que ela está cada vez mais presente em nossa vida (minha vida)..." **Ariadne**

"A internet é fantástica, pois podemos pesquisar, pagar contas, realizar inscrições, dentre outras coisas." **Helio**

- desafio tecnológico:

"Surpresa em saber que o mundo pode ser descoberto em segundos através das nossas curiosidades... Também sinto a importância deste instrumento na vida da docência." **Ícaro**

"Um jovem marinheiro que acabou de chegar a uma ilha inexplorada e que possui um ímpeto de um explorador." **Teseu**

"Na maioria das vezes me sinto desafiado por não conhecer as técnicas que auxiliariam meu desempenho a desbravar essa fonte maravilhosa de informações conhecida como INTERNET." **Tebas**

- espaço que cria restrições e exclusão:

"Paralisada, frente a tantas fontes de informação e buscas. Me perco!" **Etra**

"Uma pessoa totalmente desinformada." **Labirinto**

"Ainda me sinto muito tímida com relação à internet...Sou ainda 'aprendiz'...estou 'engatinhando'..." **Minotauro**

Além destas percepções, emergiu o *sentir-se seguro* frente à internet:

"Segura, tenho domínio e conhecimento quanto à manipulação e busca de dados." **Trézem**

"Muito bem. É uma ferramenta importante para nós professores..." **Minerva**

"Sinto-me confortável e é muito bom usar um instrumento rápido, prático, com respostas objetivas." **Procusto**

"Confortável e satisfeita. Abre muitas portas, cabe a cada um saber discernir em qual deve entrar." **Dédalo**

Estes sentimentos e percepções revelam que as novas tecnologias, nesta pesquisa investigadas a partir das experiências dos professores do ensino técnico de Enfermagem com a internet, causam impactos diferenciados nas práticas docentes, o que demanda pensar em espaços que possam ser fóruns de discussão e aprendizagem sobre novas situações para o aprender e o ensinar.

Segundo Nascimento *et. al.*,

“...as sociedades se transformam, fazem-se e refazem-se. O avanço científico e tecnológico modifica o mercado de trabalho, da comunicação, da vida cotidiana, enfim, modifica todas as instâncias da vida humana.” (2003, p. 447)

Peterossi (2003, p. 135) corrobora com os autores quando diz que *“as inovações tecnológicas exercem profundo impacto sobre a natureza do trabalho e a configuração dos sistemas sócio-educacionais”*. A sociedade da informação rompeu com o paradigma da produção e transmissão do conhecimento, ressalta Mello (2005).

Hasse destaca que:

“...no Brasil, verificam-se várias tentativas, por vezes exageradas e afobadas, de implementação de recursos tecnológicos ao ensino nas escolas públicas e privadas. Revestido de uma ‘modernidade’ que lhe confere atratividade e poder de sedução, o computador configura-se hoje como ferramenta indispensável à imagem da escola que se pretende ‘progressista’.” (apud PACHANE, 2003, p. 45)

A prática da utilização da internet pode permitir que o professor não seja o único selecionador e fornecedor de fontes de informações. A parceria entre professor e aluno através do espaço virtual pode alargar as possibilidades e interesses de ambos os lados pela investigação e construção do conhecimento. O aprendizado se dá somente quando o aluno se envolve profundamente com a situação.

Neste sentido, Demo sinaliza que:

“O mundo virtual tem a tendência de ser reprodutivista, ou seja, está na esfera da informação, não da formação. Mas a internet também motiva muito, e isso é bom, pois aprender sem motivação não funciona.” (2001)

Há que se considerar que:

“... a internet não faz parte da vida diária de muitos, por opção ou por exclusão, e pode culminar na idéia, errônea ao nosso ver, de que nada existe de aproveitável no mundo virtual ou, mesmo, de que nada existe senão o mundo virtual.” (PETEROSSO, 2005, p. 1739)

Os sujeitos desta pesquisa fazem parte de uma geração que não cresceu convivendo com a internet. Existem muitos mitos que povoam o universo da internet e seus conteúdos, fazendo dele um grande labirinto onde precisa-se utilizar o *fio de Ariadne* para se nortear.

Tavares pondera que:

“A redefinição dos papéis dos professores pelo uso da tecnologia envolve questões como estilos de ensino, necessidade de controle por parte do professor, concepções de aprendizagem e a percepção da sala de aula como um sistema ecológico mais amplo, no qual os papéis do professor e dos alunos estão começando a mudar.” (apud KUSANO et. al., 2005, p. 1)

Lidar, de uma hora para outra, com a parceria do aluno na construção do conhecimento nem sempre é tarefa fácil. Neste sentido, Masetto afirma:

“Para nós, professores, essa mudança de atitude não é fácil. Estamos acostumados e sentimo-nos seguros com nosso papel tradicional de comunicar ou transmitir algo que conhecemos muito bem. Sair dessa posição, entrar em diálogo direto com os alunos, correr o risco de ouvir uma pergunta para a qual no momento talvez não tenhamos resposta, e propor aos alunos que pesquisemos juntos para buscarmos a resposta – tudo isso gera um grande desconforto e uma grande insegurança ...” (2003, p. 142)

Mudar de patamar ou estar no mesmo patamar que o aluno pode ser assustador e emerge a necessidade de que o professor redirecione o seu olhar para as novas possibilidades de ensinar e aprender. Atribui-se ao espaço virtual, nesta pesquisa, novas possibilidades de aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno, considerando que *“...a tecnologia está a serviço do homem e pode ser utilizada como ferramenta para facilitar o desenvolvimento de aptidões para atuar como profissional na sociedade do conhecimento...” (MASETTO, 2003, p. 98).*

O ambiente em que o professor exerce seu ofício deixa de ter quatro paredes e alguns mobiliários, para ganhar desenhos, configurações e dimensões infinitos. A aprendizagem se realiza no encontro com o outro e este encontro pode se dar, também, por meio da internet.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa assumiu como objetivos analisar o perfil docente do enfermeiro que leciona no ensino profissional de nível Técnico de Enfermagem, apreender os significados por ele atribuídos à docência e o modo como se relaciona com a internet como recurso de aprendizagem em sala de aula.

Transitar pela literatura possibilitou compreender como têm se dado as trajetórias de formação docente para o ensino profissional de nível técnico e as dificuldades encontradas na prática em sala de aula frente às novas tecnologias. Para a construção da investigação revelou-se importante o resgate histórico da criação do SENAC São Paulo e da evolução da Enfermagem no Brasil, localizando os itinerários históricos da categoria do Técnico de Enfermagem para conduzir, como através do *fio de Ariadne*, a questões atuais relacionadas ao ensino profissional de nível Técnico de Enfermagem.

Os dados desta pesquisa revelam que, em sua maioria, o perfil docente do enfermeiro que leciona no curso Habilitação Profissional de Técnico de Enfermagem do SENAC Unidade Tiradentes é composto por mulheres, na faixa etária de 31 a 40 anos e tendo concluído a graduação há um período de 1 a 10 anos. No âmbito da experiência docente, apreendeu-se que os professores investigados, em sua maioria especialistas, buscaram a profissão docente de 1 a 3 anos após a graduação em Enfermagem, tendo participado de momentos de capacitação pedagógica e sendo atuantes nos diversos campos de assistência de Enfermagem.

Os dados descortinaram significados relacionados ao ingresso na docência, ora vinculados aos desejos pessoais, ora como construção e aprendizagem, ou ainda como satisfação pessoal e busca de novos caminhos profissionais.

As concepções sobre ser professor do ensino de nível Técnico de Enfermagem transitaram do docente que detém saberes, passando pelo docente como facilitador/mediador da aprendizagem, até o professor que não somente ensina como também aprende.

Identificou-se que a introdução de novas tecnologias na Educação, principalmente associadas ao uso do computador, está provocando uma mudança nas referências teórico-conceituais e práticas, criando novas dinâmicas na relação do professor com o conhecimento.

Os professores relataram que o uso da internet relaciona-se a três eixos e/ou funções no contexto do processo ensino-aprendizagem: comunicação com os alunos, captura de imagens para ilustração das aulas e pesquisa em bancos de dados. Lidar com as novas tecnologias nestes âmbitos parece mobilizar os docentes; estes relataram experimentar sentimentos ora de desafio e complementaridade, ora de restrição e exclusão.

Parece que a utilização da internet em sala de aula propicia um estreitamento com as novas tecnologias e uma aproximação com novas possibilidades de aprender e ensinar.

Neste sentido, os resultados apontam a internet como recurso que auxilia a prática pedagógica, como elemento transformador. Esta aceção, todavia, não é única e ainda há contradições e ambivalências que precisam ser exploradas em outros estudos e análises. Os processos de mudança não são fáceis e muitos desafios emergirão, sendo necessárias reflexões sobre as próprias práticas pedagógicas.

Os resultados e análises empreendidas desvelam partes do objeto privilegiado e sinalizam a necessidade de maiores aprofundamentos, discussões e pesquisas sobre a incorporação de novas tecnologias no cotidiano docente no ensino de nível Técnico de Enfermagem.

VI. BIBLIOGRAFIA

6.1. Referências Bibliográficas

1. ABREU, W. C. Metodologia Utilizada. In: CANÁRIO, R. (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.
2. ALAVA, Séraphin *et. al.* *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002.
3. ALBERTINO, M. P. *Ambiente Educacional como Facilitador da Aprendizagem na Educação Profissional*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2005.
4. ALENCAR, N. G. *O Ensino da Saúde da Mulher em Cursos de Enfermagem na Cidade de São Paulo: a ótica docente*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2005.
5. AMANCIO, Ligia e SIMÕES, Joaquim. Gênero e Enfermagem: um estudo sobre a minoria masculina. *Sociologia, Problemas e Práticas*. n. 44. Lisboa, Portugal, abril 2004, p. 71-81.
6. ARONE, E. M. A Contribuição do SENAC São Paulo para a Formação Profissional de Nível Médio em Enfermagem. In: OLIVEIRA, M. W. (org.). *Enfermeiro Professor e o Ensino Médio em Enfermagem*. Ribeirão Preto: Gráfica São Gabriel, 1998.
7. ASSMANN, H. A Metamorfose do Aprender na Sociedade da Informação. *Ciência e Informação*. v. 29, n. 2. Brasília, maio/ago. 2000, p. 7-15.

8. BAGNATO, M. H. S. Formação de Professores para o Ensino Médio de Enfermagem: caminhos possíveis. In: OLIVEIRA, M. W. (org.). *Enfermeiro Professor e o Ensino Médio em Enfermagem*. Ribeirão Preto: Gráfica São Gabriel, 1998.
9. BARATO, J. N. *Tecnologia Educacional & Educação Profissional*. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2002.
10. BARTMANN, M. Evolução Histórica dos Cursos de Auxiliar e Técnicos de Enfermagem no Contexto Sociopolítico-Econômico do Brasil. *Boletim Técnico do SENAC*. v. 23, n. 3. Rio de Janeiro, set./dez. 1997, p. 27-33.
11. BATISTA, N. A. Desenvolvimento Docente na Área da Saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*. v. 3, n. 2. Rio de Janeiro, 2005a, p. 283-294.
12. BATISTA, N. A. e BATISTA, S. H. (orgs.). *Docência em Saúde: temas e experiências*. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2005.
13. BATISTA, N. A. e SILVA, S. H. S. S. *O Professor de Medicina*. São Paulo: Loyola, 2001.
14. BATISTA, S. H. S. S. Aprendizagem, Ensino e Formação em Saúde: das experiências às teorias em construção. In: BATISTA, N. A. e BATISTA, S. H. (orgs.). *Docência em Saúde: temas e experiências*. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2005b.
15. _____. Formação. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *Dicionário em Construção: interdisciplinaridade*. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.
16. BERGER FILHO, R. L. Educação Profissional no Brasil: novos rumos. *Revista Ibero-Americana*. n. 20. Maio/ago. 1999, p. 87-105.

17. BIANCHETTI, L. Dilemas do Professor frente ao Avanço da Informática na Escola. *Boletim Técnico do SENAC*. v. 23, n. 2. Rio de Janeiro, maio/ago. 1997, p. 3-11.
18. BICUDO, M. A. V. (org.). *Formação de Professores? Da incerteza à Compreensão*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.
19. BOCHNIAK, R. Formação de Professores, Novas Tecnologias, Interdisciplinaridade e Pesquisa: algumas questões que se apresentam aos sujeitos da história, na atualidade. In: QUELUZ, A. G. (org.). *Interdisciplinaridade: formação de profissionais da Educação*. São Paulo: Ed. Pioneira, 2000.
20. BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
21. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico da Área da Saúde*. (1999). Disponível em: www.bra.ops-oms.org/rh/admin/documentos/diretrizes_curriculares.pdf. Acessado em: 05/03/2006.
22. _____ . *Referências Curriculares Nacionais de Educação Profissional*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: 03/07/2005.
23. BUENO, S. M. V. *et. al.* Contribuição ao Estudo da Evolução das Escolas de Enfermagem. In: OLIVEIRA, M. W. (org.). *Enfermeiro Professor e o Ensino Médio em Enfermagem*. Ribeirão Preto: Gráfica São Gabriel, 1998a, p. 25- 40.

24. _____. Licenciatura em Enfermagem no Brasil. In: OLIVEIRA, M. W. (org.). *Enfermeiro Professor e o Ensino Médio em Enfermagem*. Ribeirão Preto, SP: Gráfica São Gabriel, 1998b, p. 61-68.
25. BULFINCH, T. *O Livro de Ouro da Mitologia. Histórias de Deuses e Heróis*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
26. BYINGTON, C. A. B. *A Construção Amorosa do Saber. O Fundamento e a Finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana*. São Paulo: Ed. Religare, 2003.
27. CANÁRIO, Rui (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.
28. CARNEIRO, M. A. *LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
29. CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. e SOUZA, M. C. C. C. (orgs.). *Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação*. 4ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.
30. CAVERNI, L. M. R. *Curso Técnico de Enfermagem: uma trajetória histórica e legal - 1948 a 1973*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade São Paulo, 2005.
31. COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. *COFEn – Dados estatísticos/Legislações*. Disponível em: <http://www.portalcofen.gov.br/novoportal/>. Acessado em: 18/11/2005.
32. CORDÃO. A LDB e a Nova Educação Profissional. **Boletim SENAC**. v. 28, n. 1. Rio de Janeiro, jan./abr. 2002.

33. CUNHA, I. A. Ensino Médio e Ensino Profissional: da fusão à exclusão. *Revista Tecnologia e Cultura*. v. 2, n. 10/29. Rio de Janeiro, jul./dez. 1998.
34. CUNHA, M. I. Aportes Teóricos e Reflexões da Prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. T. (org.). *Docência Universitária*. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2003.
35. CUNHA, S. Novos Desafios para a Formação Profissional. *Boletim Técnico do SENAC*. v. 19, n. 3. Rio de Janeiro, set./dez. 1993, p. 2-8.
36. DANTAS *et. al.* A Formação de Recursos Humanos de Nível Médio na Enfermagem. In: OLIVEIRA, M. W. (org.). *Enfermeiro Professor e o Ensino Médio em Enfermagem*. Ribeirão Preto: Gráfica São Gabriel, 1998, p. 107-112.
37. DANTAS, R. A. S. e AGUILLAR, O. M. O Ensino Médio e o Exercício Profissional no Contexto da Enfermagem Brasileira. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. v. 7, n. 2. Ribeirão Preto, abr. 1999, p. 25-32.
38. DEMO, P. É Errando que a Gente Aprende. *Revista Nova Escola*. n. 144. São Paulo, 2001, seção Fala Mestre. Disponível em: <http://www.revistanovaescola.abril.com.br>. Acessado em: 24/01/2006.
39. FERRARI, Márcio. [Grandes Pensadores. Ovide Decroly, Um dos Primeiros Contestadores da Escola Tradicional do Século 19](#). *Revista Nova Escola*. n. 168. São Paulo, dez. 2003.
40. FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1999.
41. FONTINELE JÚNIOR, K. *Ética e Bioética em Enfermagem*. Goiânia: AB, 2000.

42. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
43. FURLANETTO, E. *Como Nasce um Professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação*. São Paulo: Paulus, 2003.
44. GOMES, H. M. e MARTINS, H. O. *A Ação Docente na Educação Profissional*. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2004.
45. HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
46. IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional. Formar-se para a Mudança e a Incerteza*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
47. KENSKI, Vani Moreira. **Memória e Formação de Professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação**. In: CATANI *et. al.* (orgs.). *Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação*. 4ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.
48. KUSANO, L. A. E. *et. al.* A Visão do Professor no Processo de Ensino-Aprendizagem. In: *56º Congresso Brasileiro de Enfermagem; Enfermagem Hoje: coragem de experimentar muitos modos de ser*. Brasília: ABEn, 2005. Disponível em: <http://bstorm.com.br/enfermagem>. Acessado em: 14/02/2006.
49. LEITE, L. S. *et. al.* *Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
50. LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Ed. 34, 1993.

51. _____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
52. LIMA, M. A. e CASSIANI, S. H. D. B. Pensamento Crítico: um enfoque na educação de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. v. 8, n. 1. Ribeirão Preto, 2000, p. 23-30.
53. LIMA, M. J. *O que é Enfermagem*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2005.
54. LOPES, M. J. M. e LEAL, S. M. C. A Feminilização Persistente na Qualificação Profissional da Enfermagem Brasileira. *Cadernos Pagú*. v. 24. Campinas, jan./jun. 2005, p. 105-125.
55. LOURO, G. L. **Gênero e Magistério: identidade, história, representação**. In: CATANI *et. al.* (orgs.). *Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação*. 4ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.
56. LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. EPU, 1986.
57. LUNA, S. V. O Falso Conflito entre Tendências Metodológicas. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
58. LUNARDI FILHO, W. D. O Mito da Subalternidade do Trabalho da Enfermagem à Medicina. 2ª ed. Pelotas, RS: Editora e Gráfica Universitária, 2004.
59. MAGALHÃES, H. G. D. *A Prática Docente na Era da Globalização*. (2001). Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/prof04.htm>. Acessado em: 19/02/2006.

60. MANFREDI, S. M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
61. _____. Trabalho, Qualificação e Competência Profissional - das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*. v. 19, n. 64. Campinas, set. 1998, p. 13-49. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301998000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 01-04-2006.
62. MASETTO, M. T. (org.). *Docência Universitária*. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2003.
63. MATANÓ, U. D. *Reflexões sobre as Competências Gestoras em Educação Profissional*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2005.
64. MELLO, **Guiomar Namó de**. *Formação de Professores e Qualidade da Educação*. São Paulo, setembro de 2005, **slide nº 5. (Apresentação audiovisual)**
65. MINAYO, N. C. de Souza. *O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 8ª ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 2004.
66. MIZUKAMI, M. G. N. *et. al. Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.
67. MORAES, M. C. Novas Tendências para o Uso das Tecnologias da Informação na Educação. In: FAZENDA, I. C. A. *et. al.* (orgs.). *Interdisciplinaridade e Novas Tecnologias: formando professores*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 1999.

68. MORAN, J. M. *Novos desafios para o professor* (2000). Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafios.htm>. Acessado em: 01-05-2006.
69. _____. Os Novos Espaços de Atuação do Professor com as Tecnologias. *Revista Diálogo Educacional*. v. 4, n. 12. Curitiba, maio/ago. 2004, p. 13-21.
70. MORAS, J. M. *et. al. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
71. MOREIRA, M. C. N. A Fundação Rockefeller e a Construção da Identidade Profissional de Enfermagem no Brasil na Primeira República. *História, Ciências e Saúde*. v. 5, n.3. Manguinhos, nov. 1998/ fev. 1999, p. 621-645.
72. _____. Imagem no Espelho de Vênus: mulher, enfermagem e modernidade. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. v. 7, n. 1. Ribeirão Preto, 1999, p. 55-65.
73. MOREIRA e OGUISSO. **Profissionalização da Enfermagem Brasileira: o pioneirismo da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto (1890-1920)**. In: *56º Congresso Brasileiro de Enfermagem; Enfermagem Hoje: coragem de experimentar muitos modos de ser*. Brasília: ABEn, 2005. Disponível em: <http://bstorm.com.br/enfermagem>. Acessado em: 14/02/2006.
74. MORIN, E. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.
75. MOTTA, M. G. C. e ALMEIDA, M. A. Repensando a Licenciatura em Enfermagem à Luz das Diretrizes Curriculares. *Revista Brasileira de Enfermagem*. v. 56, n. 4. Brasília, DF, jul./ago. 2003, p. 417-419.

76. NASCIMENTO *et. al.* **Formação por Competência do Enfermeiro: alternância teoria-prática, profissionalização e pensamento complexo.** *Revista Brasileira de Enfermagem.* v. 56, n. 4. Brasília, jul./ago. 2003, p. 447-452.
77. NIMTZ, M. *O Significado de Competência para o Docente de Administração em Enfermagem.* Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.
78. NIMTZ, M. e CIAMPONE, M. H. O Significado da Capacitação Docente na Práxis Educacional. *Revista Paulista de Enfermagem.* v. 18, n. 1/3. São Paulo, 1999, p. 27-34.
79. NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor.* Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.
80. OGUISSO, T. (org.). *Trajatória Histórica e Legal da Enfermagem.* Barueri, SP: Manole, 2005.
81. OLIVEIRA, L. S. S. *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.* v. 10, n. 5. Ribeirão Preto, set./out. 2002, p. 637-643.
82. PACHANE, G. G. Mito da Telinha - ou o paradoxo do fascínio da educação mediada pelo computador. *Educação Telemática Digital.* v. 5, n.1. Campinas, dez. 2003, p. 40-48.
83. PADILHA, M. I. C. S. *et. al.* Enfermeira - a construção de um modelo de comportamento a partir dos discursos médicos do início do século. *Revista Latino-Americana de Enfermagem.* v. 5, n. 4. Ribeirão Preto, out. 1997, p. 25-33.

84. PEDUZZI, M. Mudanças Tecnológicas e seus Impactos no Processo de Trabalho em Saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*. v. 1, n. 1. Rio de Janeiro, 2002, p. 75-91.
85. PEREIRA, P. A. *O que é Pesquisa em Educação?* São Paulo: Paulus, 2005.
86. PERES, H. H. C. e KURCGANT, P. O Ser Docente de Enfermagem frente à Informática. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. v. 12, n. 1. Ribeirão Preto, jan./fev. 2004, p. 101-108.
87. PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
88. PETEROSSO, H. G. Ensino Mediado por Computador Aplicado na Educação Profissional. *VIII Congresso Galaico-Português de Psico-Pedagogia*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, set. 2005. (CD-ROM)
89. _____. *Formação do Professor do Ensino Técnico*. São Paulo: Loyola, 1994.
90. _____. Novas Formas Ocupacionais e a Questão da Educação Educacional. In: MENEZES, J. G. C. e BATISTA, S. H. S. S. (orgs.). *Revisitando a Prática Docente: Interdisciplinaridade, Políticas Públicas e Formação*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.
91. PIANUCCI, A. M. G. C. *Saber Cuidar: procedimentos básicos de Enfermagem*. 7ª ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2005.
92. PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

93. PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.
94. PRONKO, M. A. A Disputa entre Capital e Trabalho na Concepção e na Formulação de Políticas de Formação Técnico-Profissional no Brasil: uma aproximação histórica. *Boletim Técnico do SENAC*. v. 24, n. 2. Rio de Janeiro, maio/ago. 1998.
95. SANTOS, J. A. A Trajetória da Educação Profissional. In: VEIGA, C. G.; LOPES, E. M. T. e FARIA FILHO, L. M. (orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
96. SANTOS, R. M. *et. al.* Circunstâncias de Oficialização do Curso de Auxiliar de Enfermagem no Brasil: estudando as entrelinhas da Lei 775/49. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. v. 10, n. 4. Ribeirão Preto, 2002, p. 561-570.
97. SÃO PAULO. *Decreto-Lei n° 8621*, de 10 de janeiro de 1946. SENAC São Paulo: Instituição, Regulamento e Regimento.
98. _____. *Decreto-Lei n° 8622*, de 10 de janeiro de 1946. SENAC São Paulo: Instituição, Regulamento e Regimento.
99. _____. *Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico, SENAC Nacional*. São Paulo, 2001.
100. SCLIAR, M. *Do Mágico ao Social. Trajetória da Saúde Pública*. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2002.

101. SEIFFERT, O. M. L. B. A Formação do Enfermeiro: uma aproximação à recente produção científica (2001-2005). *Trabalho, Educação e Saúde*. v. 3, n. 2. Rio de Janeiro, 2005, p. 331 -350.
102. SENAC-SP. CENTRO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE. *Proposta Pedagógica*. São Paulo, 2000.
103. _____. *Memorial*. Disponível em: <http://www.sp.senac.br/memoria>. Acessado em: 18/11/2005.
104. _____. Plano de Curso Habilitação Profissional de Técnico de Enfermagem. *Portaria SENAC/GDE n° 13*. São Paulo, 2001.
105. _____. *Programa de Desenvolvimento Educacional*. São Paulo, 2004.
106. SILVA, A. L. *et. al.* Imagem e Identidade Profissional na Construção do Conhecimento em Enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. v. 10, n. 4. Ribeirão Preto, jul./ago. 2002, p. 586-595.
107. SILVA, I. F. Dicotomia Básico-Profissional no Ensino Superior em Saúde: dilemas e perspectivas. In: BATISTA, N. A. e BATISTA, S. H. (orgs.). *Docência em Saúde: temas e experiências*. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2004.
108. TANCREDI, R. N. S. P. Globalização, Qualidade de Ensino e Formação Docente. *Revista Ciência & Educação*. v. 5, n. 2. 1998, p. 71-79.
109. TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
110. VASCONCELLOS, M. D. O Trabalho dos Professores em Questão. *Revista Educação & Sociedade*. v. 23, n. 81. Campinas, dez. 2002, p. 307-311.
111. VELOSO, C. Alegria, Alegria. In: *Alegria, Alegria*. Rio de Janeiro: Gravadora Philips, 1967. (Compacto simples)

6.2. Sites Consultados

<http://www.senac.br>. Acessado em: 20/11/2005.

<http://www.scielo.br/scielo>. Acessado em: 10/01/2006.

<http://www.revistanovaescola.abril.com.br>. Acessado em: 24/01/2006.

<http://acessolivre.capes.gov.br>. Acessado em: 30/01/2006.

6.3. Bibliografia Consultada

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 4ª ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000.

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1998.

BOFF, L. *Saber Cuidar. Ética do Humano - Compaixão pela Terra*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B. e SOUSA, C. P. *A Vida e o Ofício dos Professores – formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Ed. Escrituras, 2002.

DEPRESBÍTERIS, Léa. *Avaliação Educacional em Três Atos*. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 1999.

FAZENDA, I. C *et. al.* *Interdisciplinaridade e Novas Tecnologias: formando professores*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 1999.

_____. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FURLANETTO, E. Fronteira. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *Dicionário em Construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

MASETTO, M. T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

QUELUZ, A. G. (org.). *Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação*. São Paulo: Ed. Pioneira, 2000.

SACRISTÁN, J. G. *Educar e Viver na Cultura Global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim e FAZENDA, I. C. A. (orgs.). *Metodologia do Trabalho Científico*. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

TEIXEIRA FILHO, Jayme. *Gerenciando Conhecimento: como a empresa pode usar a memória organizacional e a inteligência competitiva no desenvolvimento de negócios*. Rio de Janeiro: Ed. SENAC, 2000.

WALDOW, Vera Regina *et. al.* *Maneiras de Cuidar, Maneiras de Ensinar: a enfermagem entre a escola e a prática profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VI. ANEXO

ANEXO 1. Questionário de coleta de dados

1. Primeira parte – Investigando o Perfil do enfermeiro

1. Sexo:

F ()

M ()

2. Qual a sua faixa etária?

20 a 30 ()

31 a 40 ()

41 a 50 ()

Mais de 50 ()

3. Em qual região do Brasil concluiu a graduação em enfermagem?

Norte ()

Nordeste ()

Sul ()

Sudeste ()

Centro-Oeste ()

4. Qual a natureza da Universidade/Faculdade que você cursou?

Publica ()

Privada ()

5. Quanto tempo você tem de formado na graduação em enfermagem?

1 a 5 anos ()

6 a 10 anos ()

11 a 15 anos ()

16 a 20 anos ()

Mais de 20 anos ()

6. Atualmente trabalha nas ações de enfermagem?

SIM ()

NÃO ()

7. Qual a sua maior titulação?

- Especialista ()
 Mestre ()
 Doutor ()
 Não possui ()

Segunda parte – Investigando o ingresso na docência

1. Depois de quanto tempo de experiência profissional nas ações de enfermagem, você ingressou na docência no ensino profissional de nível Técnico de Enfermagem?

- 1 a 3 anos ()
 4 a 6 anos ()
 7 a 10 anos ()
 Mais de 10 anos ()

3. Você participou de programas de capacitação ou formação de docentes? Se SIM responda a questão 4 e NÃO pule para a questão 5.

- SIM, antes de iniciar a docência ()
 SIM, depois de iniciar a docência ()
 NÃO ()

4. A iniciativa para participar de programas de capacitação ou formação docente?
 Despertou espontaneamente ()
 Surgiu a partir da oferta da Instituição ()

4. No tocante a docência, que o levou a buscar novos caminhos profissionais?

5. Levando em consideração a sua experiência docente, qual é a sua concepção de professor?

6. O que te faz sentir-se professor?

Terceira parte – Seguindo as pegadas do uso da internet na prática docente

1. Descreva como são suas aulas (técnicas de ensino que utiliza, instrumentos de avaliação)

2. Você utiliza a internet como ferramenta tecnológica em suas aulas?

S ()

N ()

Caso positivo descreva como:-

Caso negativo, por quê?

3. Como você se sente frente à internet?

.....

4. Como tem sido sua aprendizagem no campo da utilização da internet?

.....

ANEXO 2. Termo de Consentimento livre e Esclarecido

Termo de Consentimento livre e Esclarecido

Prezado enfermeiro.....(docente enfermeiro do curso Habilitação Profissional de Técnico de Enfermagem)

Meu nome é Ana Maria Galvão de Carvalho Pianucci. Sou aluna do programa de mestrado da Universidade Cidade de São Paulo – UNICID na linha Formação de Professores e estou realizando uma pesquisa com os seguintes sujeitos: **docentes enfermeiros do ensino profissional Técnico de Enfermagem prestadores de serviço no SENAC São Paulo unidade Tiradentes** e com os seguintes com objetivos: **o perfil do enfermeiro docente, os significados no ingresso para a docência, utilização da internet como estratégia de ensino.**

Essa pesquisa será conduzida através da utilização da técnica de Estudo de Caso numa abordagem qualitativa, na qual será utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas para coleta de dados.

Sua participação neste estudo será voluntária e essa pesquisa não terá relação com o seu trabalho na Instituição SENAC São Paulo. O enfermeiro docente terá total liberdade para fazer qualquer questionamento ou até mesmo recusar-se a participar da pesquisa. O seu nome será mantido em sigilo assim como todas as informações contidas no questionário.

A pesquisadora se compromete que a utilização dos dados coletados será apenas para esta pesquisa. Os dados desta pesquisa serão divulgados ao término deste trabalho.

Para o envio do questionário será utilizado o correio eletrônico (e-mail) como interface. Gostaria que respondesse ao questionário e reenviasse para pesquisadora de acordo com as instruções contidas na carta de apresentação que o enfermeiro receberá juntamente com o questionário.

O enfermeiro docente poderá entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento. Meus telefones são:..... e-mail.....

Sua participação é de extrema importância para que a prática docente e as estratégias de ensino sejam discutidas e reavaliadas.

Desde já agradeço sua colaboração.

Ana M^ª Galvão de Carvalho Pianucci

Enfermeiro

Anexo 3. Carta de Apresentação aos enfermeiros

Carta de Apresentação enviada por e-mail

De: ANA MARIA GALVAO DE CARVALHO PIANUCCI
Enviada em: quarta-feira, 9 de novembro de 2005 17:14
Assunto: questionário
Prioridade: Alta

Prezado enfermeiro (a) tudo bem?

Faço parte do programa de mestrado em Educação na UNICID e estou na fase de coleta de dados para pesquisa. Gostaria imensamente que você colaborasse comigo respondendo o questionário que servirá de instrumento de coleta de dados para dissertação.

Estou pesquisando **o perfil, os significados no ingresso para a docência e utilização da internet como ferramenta da prática dos docentes enfermeiros do ensino profissional Técnico de Enfermagem prestadores de serviço no SENAC São Paulo unidade Tiradentes**. Enviarei o questionário em anexo e para respondê-lo será necessário:

- Abrir o arquivo
- Preencher o questionário
- Salvar o arquivo
- Clicar em responder
- Enviar o questionário

Enviei e-mail com cópia oculta a fim de preservar sua identidade. Sua participação é voluntária!

Aguardo sua resposta!
Desde já obrigada e um abraço.
Qualquer dúvida ligue-me!

Ana Pianucci
(11) 3329-6228
(11) 9281-7720
ana.mgcpianucci@sp.SENAC.br