

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ  
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO – EPSJV  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Josinaldo Carlos de Lima Bernardo

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE:  
o caso da Escola de Governo em Saúde Pública do Estado de Pernambuco – ESPPE

Rio de Janeiro

2016

Josinaldo Carlos de Lima Bernardo

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE:  
o caso da Escola de Governo em Saúde Pública do Estado de Pernambuco – ESPPE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV/Fiocruz, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional em Saúde.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Margarida de Mello Barreto Campello.

Rio de Janeiro

2016

Catálogo na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

B523t Bernardo, Josinaldo Carlos de Lima  
Trabalho docente na educação profissional em  
saúde: o caso da Escola de Governo em Saúde  
Pública do Estado de Pernambuco - ESPPE /  
Josinaldo Carlos de Lima Bernardo. - Rio de  
Janeiro, 2016.

78 f.

Orientadora: Ana Margarida de Mello Barreto  
Campello

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação  
Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de  
Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz,  
2016.

1. Docentes. 2. Educação Profissional Em Saúde.  
3. Docência na Saúde. 4. Concepções Curriculares.  
5. Flexibilização do Trabalho Docente.  
6. Precarização do Trabalho Docente.  
I. Campello, Ana Margarida de Mello Barreto.  
II. Título.

CDD 370.71

Josinaldo Carlos de Lima Bernardo

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE:  
o caso da Escola de Governo em Saúde Pública do Estado de Pernambuco – ESPPE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV/Fiocruz, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional em Saúde.

Aprovado em 17/11/2016

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Ana Margarida de Mello Barreto Campello (EPSJV/Fiocruz)

---

Prof. Dr. Francisco José da Silveira Lobo Neto (EPSJV/Fiocruz)

---

Profa. Dra. Milta Neide Freire Barron Torrez (ENSP/Fiocruz)

*Dedico este trabalho as trabalhadoras e  
trabalhadores da área da educação  
e da área da saúde;  
Aqueles que optaram pela docência na educação  
profissional em saúde;  
Aos meus alunos, os grandes e os pequenos,  
por me fazerem professor.*

## AGRADECIMENTOS

Nos períodos em que fui construindo este texto estive dividido entre os sentimentos de paixão e desordem. Provei o gosto de dúvidas e certezas sempre inacabadas. Nesse processo o fato mais significativo foi ter contado com a ajuda, o carinho, o respeito e amorosidade de um conjunto de pessoas e instituições que comigo construíram este projeto. Algumas destas pessoas e instituições preciso agradecer nominalmente pela generosidade de seus gestos.

A minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Ana Margarida (EPSJV/Fiocruz) por sua generosidade e por ter me ajudado a – como ela mesma dizia – “colocar os pés no chão”.

A banca de qualificação e defesa dessa pesquisa Prof.<sup>a</sup> Milta Torrez e ao Prof. Lobo Neto, pelas contribuições na trajetória de construção deste trabalho.

A minha família que me apoiou e dividiu comigo os momentos mais difíceis que experimentei neste processo de construção do conhecimento, agradeço em especial a minha mãe Maria Jucineide e Tia Severa pela presença amorosa.

A todos os meus amigos por entenderem os momentos de ausência em especial a Jaqueson Silva; Carlos Silvan; Jane Rafaela; aos amigos que fiz na vida acadêmica Rosângela Dias e Jefferson Moreira; a Edgar Bernardo amigo de além-mar em terras de África; a Állis – pai de Alícia e a Maryanna – mãe de Miguel, que me confiaram à missão de estar presente na educação dos seus filhos como padrinho.

As trabalhadoras e trabalhadores da ESPPE, instituição em que estive ligado profissionalmente no momento em que desenvolvia esta pesquisa. Agradeço as companheiras que estiveram comigo conduzindo a Coordenação Pedagógica da ESPPE: Nívea Penalva, Morgana Alves e Luciana Feitosa, pela oportunidade de construir novos aprendizados e por entenderem minhas limitações. Agradeço a Lorena Albuquerque, Coordenadora de Educação Permanente em Saúde, pela oportunidade do diálogo.

Aos docentes da ESPPE muitos dos quais dialoguei, formal e informalmente, a partir das experiências compartilhadas nos momentos de formação pedagógica tanto no âmbito da Educação Permanente em Saúde, como na formação de Trabalhadores Técnicos da Saúde. Vocês dão vida a este texto.

Ao Prof. Mário Correia (ESPPE), pela amizade e cuidado com que teve de análise crítica e contribuições no processo de revisão deste texto.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde da EPSJV/Fiocruz, em especial aos pesquisadores/docentes ligados ao Lateps, e de maneira particular ao Prof. Júlio Lima que coordenou a primeira turma do Mestrado RET-SUS.

Também agradeço as trabalhadoras da EPSJV/Fiocruz: Sandra; Michelle e Patrícia Moço, pelo carinho com que me acolheram e pela amizade construída.

Aos colegas da Turma RET-SUS Nordeste/2014, por todos os momentos em que estivemos juntos, sobretudo aqueles em que a distância geográfica e física não conseguiram desfazer os laços de companheirismo e amizade. Gratidão a todos, em especial a Ângela Costa e Juliana Mulatinho, também companheiras de trabalho na ESPPE e a querida amiga Renata Diniz pelo encorajamento.

A RET-SUS e ao Ministério da Saúde pelo fomento e financiamento do projeto.

As coordenações das bibliotecas da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP; Centro de Educação e Centro de Ciências da Saúde da UFPE, pela abertura de consulta aos acervos.

A Fiocruz Pernambuco pela oportunidade de poder compartilhar do tema da Educação em Saúde na Pós-Graduação com os/as companheiros/as: Kátia Rejane; Paullete Albuquerque; Gustavo Dantas; José Edson e Maria Auxiliadora.

As trabalhadoras, trabalhadores, estudantes e toda comunidade escolar da Escola Municipal Professor José Soares da Silva da Prefeitura da Cidade do Recife, instituição em que me encontro vinculado como professor. Gratidão a todos pelo respeito e amorosidade com que fui acolhido; pela compreensão e apoio ético-político institucional, elementos indispensáveis no processo sistematização e conclusão deste trabalho.

Á todos vocês muito obrigado por me ajudarem a produzir existência através deste texto!

*Verdade*

*A porta da verdade estava aberta  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava  
só conseguia o perfil de meia verdade.  
E sua segunda metade  
voltava igualmente com meio perfil.  
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram ao lugar luminoso  
onde a verdade esplendia os seus fogos.  
Era dividida em duas metades diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.  
Nenhuma das duas eras perfeitamente bela.  
E era preciso optar. Cada um optou  
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.  
(Carlos Drummond de Andrade, 1984)*

*“O ofício de ensinar não é para aventureiros,  
é para profissionais, homens e mulheres que,  
além dos conhecimentos na área dos  
conteúdos específicos e da educação, assumem  
a construção da liberdade e da cidadania do  
outro como condição mesma de realização de  
sua própria liberdade e cidadania”.*  
(Coelho, 1996)

## RESUMO

A formação dos trabalhadores técnicos da saúde tem sido realizada pelas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde – ET-SUS, que além de promoverem cursos de qualificação técnica são responsáveis pela implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde – PNEPS. A docência nessa área tem sido historicamente desenvolvida por trabalhadores com formação de nível superior com ou sem experiência nas áreas da saúde e educação. Neste sentido o trabalho docente nas ET-SUS constituiu-se com características muito específicas para atender as necessidades dos programas e projetos de formação dos trabalhadores da área da saúde. O objetivo deste estudo foi identificar como se dá o desenvolvimento profissional docente na Escola de Governo em Saúde Pública do Estado de Pernambuco – ESPPE. As bases e procedimentos metodológicos utilizados encontram-se fundamentados na pesquisa qualitativa em educação com base na revisão da literatura e no método de análise documental que teve por objetivo ir até os documentos normativos de fonte primária da ESPPE. As análises apontaram que alguns aspectos adotados para implementação da docência na ESPPE contribuem de um lado para desqualificação do trabalho docente e de outro lado para não eficácia do desenvolvimento profissional docente na área da saúde.

**Palavras-Chave:** Docência na Saúde. Concepções Curriculares. Flexibilização do Trabalho Docente. Precarização do Trabalho Docente.

## **SUMMARY**

The formation of technical health workers has been carried out by The Technical Schools of the Health System, besides providing technical training courses they are responsible for implementing the National Policy of Permanent Education in Health - PNEPS. The teaching in this area has historically been developed by workers with academic training with or without experience in the areas of health and education. In this sense the teaching work in ET-SUS constituted with very specific features to meet the needs of the programs and projects of training of workers in the health field. The aim of this study was to identify how is the professional development of teachers at the Government School of Public Health of the State of Pernambuco. The bases used and methodological procedures are based on qualitative research in education based on literature review and document analysis method that aimed to go to the normative documents of primary source of ESPPE. The analysis pointed out that some aspects of teaching adopted for implementation in ESPPE contribute on one side to disqualify teaching work and on the other hand not effective teacher professional development in health.

**KEYWORDS:** Teaching in Health. Conceptions Curriculum. Flexibilization of work. Precariousness of Work.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Mapa do Estado de Pernambuco destacando a localização geográfica das 12 GERES.....	52
Ilustração 2	Quadro Categorias de Análise.....	62
Ilustração 3	Quadro Pontuação da Experiência e Formação do Candidato .....	65

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEE-PE	Conselho Estadual de Educação de Pernambuco
CEFOP/PE	Centro de Formador de Pernambuco
CEFORS	Centros de Formação de Recursos Humanos para a Área de Saúde
CENDRHU	Centros de Desenvolvimento de Recursos Humanos
CF	Constituição Federal
CIES	Comissão de Integração Ensino-Serviço
CIPLAN	Coordenadoria Interministerial de Planejamento
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNRHS	Conferências Nacionais de Recursos Humanos na Área da Saúde
COREMU/ESPPE	Comissão Permanente de Residência em Área Profissional da Saúde
EAD	Educação a Distância
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca
EPS	Educação Profissional em Saúde
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
ESPPE	Escola de Governo em Saúde Pública do Estado de Pernambuco
ESPPE	Escola de Saúde Pública de Pernambuco
ETESPPE	Escola Técnica de Saúde Pública
ET-SUS	Escola Técnica do Sistema Único de Saúde
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAMPS	Instituto Nacional de Assistência Médica e Previdência Social
JICA	Japan Internacional Corporation
LATEPS	Laboratório do Trabalho e da Educação Profissional em Saúde
MEC	Ministério da Educação
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
MS	Ministério da Saúde
OPAS	Organização Pan-americana de Saúde
PAREPS	Planos Regionais de Educação Permanente em Saúde
PECs	Programas de Extensão de Coberturas

PIASS	Programa de Interiorização de Saúde e Saneamento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEPS	Política Nacional de Educação Permanente em Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPREPS	Programa de Preparação Estratégica Pessoal da Saúde
PROEJA	Programa Nacional de Educação Básica Integrada à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem
PROFAPS	Programa de Formação e Aperfeiçoamento para os Profissionais de Nível Médio de Saúde
RET-SUS	Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde
RSB	Reforma Sanitária brasileira
SECG/SES	Secretaria Executiva de Coordenação Geral da Secretaria Estadual de Saúde
SES/PE	Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco
SGP	Superintendência de Gestão de Pessoas
SGTES/MS	Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde do Ministério da Saúde
SUS	Sistema Único de Saúde
UAF	Unidade Administrativa Financeira
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I: TRABALHO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b>	
<b>DOCENTE: primeiras aproximações</b> .....	20
1.1 Profissão e Docência .....	20
1.2 O Desenvolvimento Profissional Docente.....	22
1.3 O Trabalho Docente.....	23
<b>CAPÍTULO II: TRABALHO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b>	
<b>DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: o que revela a revisão</b>	
<b>bibliográfica?</b> .....	28
2.1. Educação Profissional em Saúde e Trabalho Docente .....	28
2.2. Fundamentos da Relação Trabalho e Educação Frente a Formação e Qualificação	
Profissional na Área da Saúde .....	28
2.3. Educação Profissional em Saúde No Brasil: Contextualização e Historicidade a Partir das	
Políticas e Programas de Formação Técnica .....	32
2.4. Concepções Curriculares e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional em Saúde.....	41
2.5. O Trabalho Docente na Educação Profissional .....	45
<b>CAPÍTULO III: TRABALHO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b>	
<b>DOCENTE: o que revelam os documentos da Escola de Governo em Saúde Pública do</b>	
<b>Estado de Pernambuco – ESPPE</b> .....	49
3.1. Bases e Procedimentos Metodológicos .....	49
3.2. O Estudo de Caso e Sua Localização Espacial e Temporal .....	50
3.3. A Organização da Rede de Atenção à Saúde o Estado de Pernambuco.....	51
3.4. Contextualização Política e Pedagógica da Escola de Governo em Saúde Pública do	
Estado de Pernambuco – ESPPE.....	52
3.5. Aspectos Relacionados ao Desenvolvimento Profissional Docente na Área da Saúde .....	56
3.6. A Docência na Escola de Governo em Saúde Publica do Estado de Pernambuco –	
ESPPE.....	61
<b>COSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	68
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	71

## INTRODUÇÃO

O processo de construção de um projeto ou relatório final de um texto científico não se dá de maneira linear, pois exige do pesquisador um movimento de idas e vindas, reflexo do próprio processo de cognição. A “sedução” por um objeto de pesquisa não é um elemento isolado da realidade, “solto no ar”. Ele emerge, verdadeiramente, a partir das “entranhas”, ou seja, a partir de uma conexão simbiótica do pesquisador com o objeto pesquisado, um processo de tecelagem, uma (re) construção da narrativa, um arriscar-se entre o erro e o acerto, um jogo, antes de tudo, prazeroso (PONTES, et al, 2005).

O esforço para construção de uma linguagem impessoal nesta narrativa demarca uma escolha rigorosa e subjetiva do pesquisador em relação às análises empíricas com vistas a obter o máximo de objetividade na pesquisa. Não se trata de uma postura positivista diante do objeto pesquisado, afinal o ‘não querer aparecer explicitamente’ não significa ‘não estar presente’.

Para afirmar a posição de não neutralidade deste texto acadêmico apresento a seguir o meu envolvimento acadêmico, profissional e pessoal com o objeto de estudo em questão. Ressalto que nesta parte introdutória da pesquisa farei uso da primeira pessoa do singular, por tratar-se de experiência pessoal o que difere de outras seções e tópicos do texto quando optei por utilizar a terceira pessoa do singular.

Nesta mesma perspectiva cabe destacar que todo conhecimento do mundo é afetado pela predisposição dos observadores e, quanto mais as observações se afastam da realidade física, maiores as possibilidades de distorção. (GIL, 2009). Daí a justificativa do envolvimento com o objeto de estudo, característica própria das pesquisas desenvolvidas no âmbito das ciências humanas e sociais.

Nesse processo de “tessitura do conhecimento” também fui tecendo a mim mesmo – *com a licença da redundância* – num processo simultâneo de (re) construção, meu e do texto científico. Fui me dando conta da dimensão subjetiva da experiência, entendida como aquilo que nos passa, aquilo que nos acontece e nos toca. Não o que se passa o que acontece, ou o que toca (LARROSA, 2002).

A docência não é algo instituído que existe em si, que surge quando se conclui determinada etapa num curso de formação de professores ou quando se chega a ocupar institucionalmente essa atividade profissional. Ela não ocupa um espaço determinado como a escola ou a universidade. A docência é processo. Ela é o lugar em que, na medida em que se

produz a própria existência, produz-se também a existência do outro, tudo isso porque se trata da profissão das interações humanas (TARDIF & LESSARD, 2005).

Embora anunciando um tom poético na abertura desta dissertação faz-se necessário destacar a complexidade inerente à atividade docente considerando, sobretudo seu processo histórico e quais aspectos desta profissão foram reconfigurados com a intensificação do capitalismo que produziu, dentre muitas coisas, o processo de mercantilização da educação.

Ainda se torna mais complexo ao analisar a atividade docente,

[...] quando consideramos uma outra diversidade: aquela que se fundamenta na correlação da atividade professoral como expressão da atividade ensino, mas também como responsável por uma atuação que, para além do ensino, se exige educativa. Para além do saber conhecer e do saber fazer, toma consciência de sua responsabilidade no saber viver, conviver, ser (LOBO-NETO, 2002, p. 7).

Noutras palavras,

Ser professor é exercer, numa perspectiva de totalidade pessoal, as mediações possíveis da relação do aluno com o mundo, visando facilitar sua percepção, apreensão, domínio e, portanto, capacidade transformadora da realidade. Mas é também exercer, na mesma perspectiva de totalidade, uma relação interpessoal visando apoiar o aluno na construção de sua personalidade, facilitando-lhe o processo de lidar com suas possibilidades e limitações, com suas alternativas de escolhas e opções, com suas necessidades e condicionamentos. Ser professor é, ainda, exercer a mediação coordenadora das relações do aluno com o outro numa descoberta de leituras coletivas da realidade, na construção de uma solidariedade social de conquista conjunta de conhecimento e percepção da realidade, de proposta conjunta de transformação da realidade percebida (LOBO-NETO, 2002, p. 7).

Assim, é possível afirmar a docência como lugar de produção, sistematização e construção do conhecimento científico-pedagógico, técnico-metodológico e sobre a realidade histórica vivida nas interrelações existentes no processo educativo. E foi com base nessa afirmativa que se formulou a problemática de investigação deste estudo, levando em conta: a) a revisão de literatura da área com vista a assegurar sua relevância teórica; e b) os benefícios e/ou perspectivas que poderiam ser levantados com a resolução e/ou reflexão sobre este problema.

Este estudo propõe investigar como encontra-se organizado o trabalho docente na educação profissional em saúde procurando responder a seguinte pergunta: quais os principais aspectos que configuram o trabalho docente e o desenvolvimento profissional docente na Escola de Governo em Saúde Pública do Estado de Pernambuco?

A problemática antecipa as duas principais categorias de análise que se pretende desenvolver: o trabalho docente e o desenvolvimento profissional docente, ambas alocadas na Educação Profissional em Saúde – EPS. No entanto, faz-se necessário apontar quais são as principais diferenças e aproximações presentes nestas duas categorias.

Sobre o Trabalho Docente pode-se afirmar que é:

Uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (OLIVEIRA, 2010a, s/p).

Por não se restringir apenas ao interior da sala de aula e ao processo de ensino, mas ao desenvolvimento da instituição como um todo, ou seja: os recursos físicos, estrutura, gestão administrativa e pedagógica da instituição, planejamento, processos de formação, cultura escolar, programas, políticas e projetos educacionais, dentre outros. Além de tratar da amplitude de atividades e processos diretamente relacionados à docência como: formação, carreira, remuneração e atividades de ensino.

Já o Desenvolvimento Profissional Docente diz respeito à constituição da identidade para docência através do processo de aprendizagem da docência. É portanto algo que se vincula à dimensão subjetiva, no qual o próprio professor é responsável pela gestão de sua formação que se dá ao longo de toda vida (MARTÍNEZ, 2010).

Enquanto o trabalho docente se preocupa com as categorias mais gerais e objetivas do processo de trabalho, o desenvolvimento profissional docente trata de questões subjetivas como: a) a experiência do professor; b) sua formação; e c) aos aspectos do cotidiano da prática educativa.

Nesta mesma direção é importante sinalizar que haverá um conjunto semântico de conceitos que transitam tanto na categoria trabalho docente como na categoria desenvolvimento profissional docente, são eles: docência, atividade docente, profissionalização da docência, formação docente, função docente, natureza do trabalho docente, cultura escolar, trabalho coletivo, experiência profissional, dentre outros.

## OBJETIVOS

### Objetivo Geral

Desenvolver estudo sobre o trabalho docente na área da educação profissional em saúde buscando identificar como se dá o desenvolvimento profissional docente na Escola de Governo em Saúde Pública do Estado de Pernambuco – ESPPE.

### Objetivos Específicos

- Analisar os princípios teóricos que balizam a formação na educação profissional em saúde na Escola de Governo em Saúde Pública do Estado de Pernambuco – ESPPE correlacionando com o desenvolvimento profissional docente;
- Realizar um levantamento das condições estruturais e organizativas do trabalho docente na educação profissional em saúde considerando as especificidades dos vínculos.

## JUSTIFICATIVA

Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um Mestrado Profissional, escolhi um tema de estudo notadamente relacionado com minha prática de trabalho e com minha experiência de formação e atuação profissional na área da educação (em saúde). Neste sentido, o interesse por investigar a temática do trabalho docente na educação profissional em saúde deve-se a minha trajetória de atuação em processos de formação de professores da educação básica e na educação profissional em saúde, especificamente, nesta última área citada, atuando como Coordenador Pedagógico da Escola de Governo em Saúde Pública do Estado de Pernambuco – ESPPE.

O fato de estar ligado profissionalmente à instituição em que desenvolvo esta pesquisa, ocupando o lugar de ‘formador dos formadores’, constituiu o escopo das principais ideias e análises aqui apresentadas. Durante os momentos de ‘Capacitação Pedagógica’, ofertados pela ESPPE aos docentes que iriam assumir ou que já estavam atuando em sala de aula com turmas do ensino profissional técnico da área da saúde, comecei a identificar através dos depoimentos dos profissionais de saúde, agora docentes em formação, as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da sala de aula.

Esses desafios encontravam-se concentrados em questões de natureza pedagógica como o planejamento de aulas e situações de aprendizagem, dificuldade de trabalhar com diferentes metodologias que fugissem da clássica e conhecida aula expositiva e quanto ao processo de avaliação da aprendizagem. Esses elementos que compõem o ato pedagógico tão familiar aos profissionais de educação ou mesmo aqueles que tendo sido formados nos bacharelados tem se dedicado à atividade docente, apresentavam-se como desafio àqueles profissionais de saúde com pouca e na maior parte dos casos sem nenhuma experiência na docência.

As situações relatadas pareciam se constituir em verdadeiros dilemas profissionais, pois ao longo das discussões entre os pares, não se conseguia chegar a um único consenso sobre a materialidade do ato pedagógico. Tais aspectos podem ser considerados “naturais”, tendo em vista que não existem receitas prontas, que possam ser aplicadas aos diferentes contextos da prática educativa que é, por natureza, complexa. (ZABALA, 1998).

Essas análises foram sendo resignificadas e ampliadas no espaço de tempo construído a partir de setembro de 2014, primeiro momento presencial das aulas do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV, Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz. A turma específica formada por trabalhadores das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde ET-SUS da Região Nordeste foi denominada de Turma RET-SUS Nordeste 2014. Os nove estados encontravam-se representados por um conjunto de 21 trabalhadores que ocupavam funções de nível superior e cargos de gestão, docência e supervisão de ensino técnico.

O primeiro contato com os trabalhadores de outras escolas da Rede, dentro do mesmo processo de formação, me ajudou a perceber e desenhar de maneira mais clara o objeto de estudo. Os avanços, impasses, desafios, contradições e perspectivas que percebia no campo concreto de prática de minha atuação como trabalhador de uma ET-SUS, às vezes de maneira isolada, ausente de uma percepção de trabalho em Rede, podem ser vivificados com as experiências de formação, exitosas ou não, presentes nas práticas dos trabalhadores das outras Escolas e Centros Formadores da Rede. Esses encontros ajudaram de maneira empírica e teórica a mapear os limites e possibilidades no que diz respeito a organização do trabalho docente nas ET-SUS.

Também considero relevante para delimitação do objeto de estudo desta pesquisa, minha participação como mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde da EPSJV/Fiocruz, no Seminário Nacional da Rede de Escolas Técnicas do SUS – RET-SUS, realizado em outubro de 2014, em Belém/PA. A participação

neste evento contribuiu para escolha das categorias de análise presentes nesta pesquisa. Naquele momento, também de maneira empírica, fui estabelecendo diálogos com trabalhadores de escolas e centros formadores de outras regiões do país tentando identificar quais eram os principais mecanismos de seleção, contratação e processos formativos pelos quais passavam seus docentes.

Na verdade, considero que tanto os momentos de concentração de aulas do mestrado na EPSJV/Fiocruz, bem como a participação no Seminário Nacional da RET-SUS em Belém/PA, consolidaram aquilo que notadamente se conhece por fase exploratória da pesquisa.

É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo. Essa visão de abertura para realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como quereria que fosse, deve existir não só nessa fase, mas no decorrer de todo trabalho (LÜDKE & ANDRÉ, 2014, p. 25).

Outra experiência concreta que ressignificou minha atuação como Coordenador Pedagógico da ESPPE, foi o fato de ter construído e participado ativamente na institucionalização do Curso Preceptorial na Área da Saúde para trabalhadores da rede hospitalar da Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco SES/PE. O curso foi elaborado para vivência de três grandes eixos: a preceptorial em saúde, a educação permanente em saúde e as práticas pedagógicas na saúde coletiva. O curso se propunha a realizar um movimento de sensibilização e de uma primeira aproximação teórica com a temática tendo como público alvo, trabalhadores que tem se dedicado a atividade de preceptorial hospitalar no acompanhamento de estudantes de cursos da área da saúde sejam de nível técnico ou superior como é o caso das graduações e residências. Esses momentos oportunizaram do ponto de vista profissional e pessoal um movimento de reconstrução e ressignificação das práticas e valores que são específicos da área da saúde.

As experiências mencionadas foram sendo construídas a partir do desenvolvimento do conhecimento tácito e permitiram a realização das análises empíricas, sobretudo quando da contextualização política, pedagógica e histórica da ESPPE, instituição que se constituiu lócus de análise para o desenvolvimento desta pesquisa.

Se por um lado o processo empírico apresentado revela o meu envolvimento com o objeto pesquisado configurando-o como “primeira manifestação de um trabalho pessoal de pesquisa” (SEVERINO, 1980, p. 154); por outro lado, e justamente por conta deste envolvimento pessoal, possibilitou o aprofundamento de diferentes interpretações quando do momento da análise dos dados.

## METODOLOGIA

Optou-se por desenvolver o método de análise qualitativo por ter sido considerado o mais adequado às análises propostas neste estudo.

O método qualitativo ajuda a entender questões muito particulares. Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2015, p.21).

As técnicas de investigação utilizadas foram: a) a pesquisa bibliográfica com base na revisão da literatura para trabalhar os temas abordados nos dois primeiros capítulos; e b) a análise documental que teve por finalidade consultar os documentos da ESPPE para identificar como se encontra organizado o trabalho docente e o desenvolvimento profissional da docência nesta instituição, daí a justificativa de ser um estudo de caso.

O fato de ter ido ao encontro das mensagens contidas nos documentos oficiais de fonte primária como: leis, editais e outros documentos institucionais, minimizaram o excesso de deduções e distorções da realidade apresentada. De todo modo, o movimento de ir além do dito nos documentos, a partir das experiências empíricas, fora realizado com o objetivo de não distorcer a legitimidade dos documentos.

O trabalho encontra-se organizado em três capítulos. O Capítulo I faz uma primeira aproximação conceitual com a temática do trabalho docente e do desenvolvimento profissional docente. O Capítulo II trata da relação entre o trabalho docente e o desenvolvimento na educação profissional em saúde. Para isso é apresentado de maneira histórica o desenvolvimento da Educação Profissional em Saúde no Brasil quais as principais políticas e programas que contribuíram para o seu desenvolvimento. Por fim, o Capítulo III localiza o debate dos capítulos anteriores no caso específico da Escola de Governo em Saúde Pública do Estado de Pernambuco – ESPPE. Trata-se de um capítulo metodológico em que o leitor poderá localizar a pesquisa numa perspectiva especial e temporal compreendendo as escolhas feitas pelo autor e os resultados encontrados.

## CAPÍTULO I: TRABALHO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

### DOCENTE: primeiras aproximações

#### 1.1. Profissão e Docência

No cenário da sociedade contemporânea, denominada por alguns autores de pós-moderna ou modernidade tardia (GIDDENS, 2002; HALL, 2006), ou ainda da modernidade líquida (BAUMAN, 2003), as discussões sobre os processos de profissionalização da docência ganharam um amplo destaque nas últimas três décadas (OLIVEIRA, 2010; DUARTE, 2010). Todavia, apesar desse amplo debate, há, ainda, um contingente maciço de pessoas que exercem essa atividade nos mais diversos níveis de ensino sem nunca terem passado por uma formação especializada em cursos de graduação e pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu* voltado, exclusivamente, para os saberes da docência, o que torna frágil a evidência de um corpo de conhecimentos profissionais específicos que garantiria o *status* da profissão de professor em comparação com outras atividades liberais (OLIVEIRA, 2010).

Para exemplificar essa evidência cabe citar o caso dos mais variados profissionais que atuam no âmbito da docência universitária e da educação profissional, oriundos de várias áreas específicas de conhecimento e que nunca se debruçaram ao estudo das questões atinentes aos processos de ensino, aprendizagem, avaliação e estratégias de ensino. (SOARES E CUNHA, 2010; PIMENTA E ANASTASIOU, 2011 e PIMENTA, 2011).

Os pontos de reflexão que serão destacados neste tópico dizem respeito à análise do conceito de profissão e as possibilidades de estabelecer uma relação com a docência a partir do seu significado. De acordo com Xavier (2007), o termo profissão deriva do latim “*professionis*”, cujo sentido encontra-se ligado ao ato de professar, declarar e confessar. A autora aponta, também, que no dicionário de Língua Portuguesa essa palavra tem registro a partir do século XIII. Para Araújo:

Conceitualmente, seja numa perspectiva histórica ou sociológica, ‘ocupação’ distingue-se de ‘ofício’ e de ‘profissão’, uma vez que a primeira não deriva de alguma formação ou de aprendizagem escolarizada; ocupação é sinônimo de ‘bico’, biscate ou mesmo de serviço: ressalte-se que este termo deriva do latim, *servitium, i*, (*servus, i* significa escravo, servo), cuja semântica associa-se à condição de escravo, escravidão, jugo, obediência. Com relação aos aprendizes de ofício, é próprio deles passar por aprendizagem que exige exercício, desenvolvimento de habilidades, treinamento com ou sem escolarização (ARAÚJO, 2014, p. 90).

Com base em estudos do campo da Sociologia das Profissões (BOURDOUNCLE, 2006; CARBONEAU, 2006), o conceito de profissão apresenta-se complexo, polissêmico e

não se observa uma definição consensual, variando assim as características e os sentidos que a definem.

Para Soares (2009), o conceito de profissão tem sido utilizado, de modo geral, para se referir às profissões liberais clássicas, como a Medicina, a Engenharia e o Direito que consolidaram uma forte tradição e legitimação de garantia de conhecimentos próprios e específicos, o que tornou possível consolidá-las com uma forte tradição.

Nesse cenário, Bourdoncle (2006) e Carboneau (2006), que debruçaram seus estudos na área da sociologia das profissões, salientam algumas características importantes que tornam possível diferenciar uma profissão de um ofício ou uma ocupação, a saber: a) formação especializada em cursos de nível superior; b) autonomia sobre os processos de controle e regulação da profissão; c) criação de um código deontológico que oriente a conduta dos membros que a exercem; e d) a necessidade de uma associação que permita controlar a entrada e a saída dos seus membros.

Corroborando com essa perspectiva de reflexão, Soares (2009) destaca quatro características que tornam possível identificar uma profissão: a) reconhecimento de que uma profissão possui o domínio de um conjunto de ações sistemáticas e complexas, que se evidenciam no profundo domínio de conhecimentos e na oferta de serviço a um determinado público; b) formação profissional que é aprendida em cursos de nível superior e que se diferencia de um ofício por ser aprendida numa instituição universitária com forte tradição; c) o exercício da atividade profissional é feito de modo ético e autônomo pelos membros que a exercem tendo como ponto de partida um conjunto de critérios estabelecidos em um código; e por fim d) o papel que cumpre uma determinada associação ao intermediar a entrada e a saída dos seus membros.

Os estudos sobre a profissão docente têm apontado que há uma dificuldade, pelo próprio processo histórico de constituição desta profissão, de se enquadrar nos descritores e critérios acima definidos. O que se tem almejado atualmente é que a profissão docente alcance o mesmo patamar de outras profissões, ainda que possua destrezas e características específicas próprias por se tratar de uma atividade que envolve o trabalho com as relações humanas e os aspectos subjetivos que inclui os sujeitos da sala de aula (TARDIF & LESSARD, 2005).

Desse modo, cabe sublinhar a afirmativa de Gauthier (2006), quando coloca que a profissão docente não pode ser concebida como um ofício sem saber, ou um saber sem ofício, mas, como uma atividade com uma base de conhecimentos profissionais específicos.

## 1.2 O Desenvolvimento Profissional Docente

De acordo com Soares e Cunha (2010, p. 35), o desenvolvimento profissional docente diz respeito a uma determinada concepção de formação continuada de professores, que são vistos como profissionais do ensino. De acordo com estes estudos, trata-se de uma perspectiva de formação que demandam ações institucionais e uma dimensão pessoal dos professores na sua própria auto formação.

Na perspectiva institucional, a formação perpassa pela criação e configuração de ações sistemáticas como políticas públicas de formação de professores que objetivam alterar as crenças, os conhecimentos profissionais dos docentes, buscando ser algo para além de meramente informativo e técnico. Assim, essas ações não deveriam ser vistas individualmente, mas, como estratégias configuradas a partir de uma perspectiva de gestão democrática e participativa. Enquanto que a perspectiva pessoal do desenvolvimento profissional docente implica numa postura de busca permanente por parte do professor, além de uma pré-disposição e abertura para mudar as suas práticas e representações que estão cristalizadas ao longo de vários tempos (SOARES & CUNHA, 2010, p. 35).

Na apreensão de Martínez (2010),

No marco os docentes vistos como profissionais da educação, o aprendizado da docência ao longo da vida tem sido chamado de “Desenvolvimento Profissional Docente”. Como descreve Hargreaves (2000), na “idade pré-profissional”, a docência era concebida como um trabalho demandante, mas tecnicamente simples, onde as principais tarefas dos docentes eram manter a ordem, resolver conflitos e transmitir conteúdos. Seu aprendizado acontecia principalmente em contextos práticos e através de estratégias de ensaio e erro, chegando à maturidade após um período de treinamento que podia levar alguns anos, depois dos quais alcançava-se a experiência (MARTÍNEZ, 2010, s/p).

Com o passar dos anos esse conceito foi sendo reconfigurado com base na produção do conhecimento, no processo de teorização ressaltado a importância de uma formação que proporcione aos profissionais a garantia de saberes e destrezas específicas para o trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva,

O desenvolvimento profissional (DP) passou a ser encargo de instituições acadêmicas e/ou políticas que organizaram e regulamentaram gradativamente as ações orientadas ao setor docente e especificamente sua formação. Beirando a década de 1970, a intencionalidade na formação dos professores foi se expandindo e chegando a níveis regulatórios maiores, a maior parte dessas experiências, com exceção de alguns valiosos exemplos, partilhavam a característica de ser mais “a respeito” dos professores que “com” os professores (MARTÍNEZ, 2010, s/p).

Considerando o processo de expansão e desenvolvimento do capitalismo e consequentemente o processo de mercantilização da educação implementados com maior intensidade na América Latina nas décadas de 1980 e 1990, fora apresentado aos docentes um novo marco para reconfigurar sua profissionalidade (MARTÍNEZ, 2010).

O controle das ações educacionais como, por exemplo, o surgimento das avaliações com foco numa política de resultados quantitativos tencionou de um lado o processo de bonificação dos professores quando apresentados resultados satisfatórios e, de outro lado, a culpabilização dos próprios professores pelo fracasso da educação.

A reestruturação produtiva do capital intensificou tanto para o trabalho docente como para seu desenvolvimento profissional a proletarização do professor, a precarização das condições de trabalho como a flexibilização dos vínculos de trabalho e consequentemente o adoecimento dos trabalhadores da educação.

### 1.3 O Trabalho Docente

A temática do trabalho docente tem sido objeto de estudo com relativa frequência nas pesquisas na área da educação há pelo menos vinte anos. Não aleatoriamente essas pesquisas associam o trabalho docente ao campo teórico da profissionalização da docência, com destaque para formação inicial e continuada dos professores; ao campo da ecologia da sala de aula; aos saberes docentes e a ideia do professor reflexivo ou pesquisador.

Evidentemente que aqui não serão expostas ou esgotadas todas as discussões ou abordagens que o trabalho docente assumiu ao longo dos anos e qual o estado da arte das pesquisas na atualidade. No entanto apresenta-se a construção de um panorama teórico sobre o trabalho docente e como essa temática encontra-se presente na literatura internacional e como passou a figurar nas pesquisas dessa área no Brasil.

No horizonte das pesquisas internacionais que influenciaram o debate sobre o trabalho docente no Brasil, destacam-se aquelas que se debruçaram sobre a temática do trabalho docente com a intenção de reconfigurar a profissionalidade docente, como é o caso dos estudos realizados por Tardif e Lessard (2005), aliado aos estudos de profissionalização docente de Nóvoa (1991; 1995; 1996) e Contreras (2012). Os trabalhos sobre a profissionalização docente na perspectiva do desenvolvimento das competências profissionais, realizados por autores francófonos, com destaque para o trabalho organizado por Paquay (et al, 2001), que ao serem traduzidos para o português, também influenciaram as pesquisas nessa área no Brasil.

Tardif e Lessard (2005) apontam a docência, enquanto trabalho de interação humana e que a mesma apresenta alguns traços particulares que estruturam o processo de trabalho cotidiano no interior da organização escolar. Notadamente os pesquisadores apontam os desdobramentos do trabalho docente, partindo dos seus contextos globais na organização do trabalho escolar, avançando nas considerações das situações cotidianas no interior das escolas, analisando o conjunto de práticas realizadas pelos agentes escolares.

Outro ponto colocado em evidência pelos autores é a docência como trabalho codificado e burocratizado com atividades previsíveis e repetitivas dando espaço para surgimento de uma docência como trabalho flexível sujeito a manobras que se desdobram nas condições e intensificação da força de trabalho e que responde diretamente sobre a qualidade do trabalho escolar (TARDIF & LESSARD, 2005).

Para realizar uma incursão na temática do trabalho docente a partir das produções no Brasil cabe analisar as pesquisas que tratam de revisão bibliográfica, análise da literatura acadêmica ou do estado da arte. Situa-se com relevância os trabalhos organizados por Geraldi et al (1998) e Queluz e Alonso (2003), que reúnem um conjunto de pesquisadores e estudos da área do trabalho docente com a pretensão de fazer uma “cartografia do campo” que são capazes de ir além de uma representação homogeneizadora do trabalho dos professores. Do mesmo modo as pesquisas realizadas por Tumolo e Fontana (2008) e Duarte (2010), apontam uma historicidade das produções acadêmicas em torno do trabalho docente no Brasil.

Nessa mesma perspectiva de análise cabe colocar em destaque as produções acadêmicas sobre trabalho docente no Brasil e na América Latina dos integrantes e colaboradores do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. O GESTRADO – UFMG, além de ter conquistado destaque no que diz respeito aos estudos sobre trabalho docente no Brasil, constitui-se como espaço de articulação política e intercâmbio de pesquisadores no que diz respeito às políticas e programas de profissionalização docente na América Latina.

Notadamente a produção dos pesquisadores vinculados como membros ou colaboradores do GESTRADO – UFMG possibilitam situar a problemática do trabalho docente em um quadro analítico pertinente e bastante específico, pois situam a compreensão de trabalho numa lógica marxista concebendo como lugar de produção da existência humana. Associam uma leitura do trabalho docente a partir da lógica de acumulação flexível do capital com destaque para precarização e proletarianização do trabalho do professor. Essa perspectiva teórica tem ajudado a reconfigurar a concepção de docência na educação brasileira.

Por isso, a concepção mais adequada para compreensão do trabalho docente nesta pesquisa encontra-se fundamentada nos estudos coordenados por Oliveira (2002; 2004; 2010a; 2010b). Segundo a autora,

O trabalho docente pode ser entendido como todo ato que se realiza na intenção de educar. O que define e determina as características do trabalho docente não são a formação específica e o estatuto profissional ou o certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para. Não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (OLIVEIRA, 2010a, s/p).

A despeito de dados quali-quantitativos de produção de pesquisa propriamente dita, buscou-se analisar o estudo de Duarte (2010), que teve por objetivo sistematizar a produção acadêmica sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil no período da constituinte de 1987 até o ano de 2007. Esse recorte temporal de vinte anos de produção acadêmica justifica-se pelo fato de coincidir com o processo de redemocratização do estado brasileiro e com as mudanças significativas que impactaram o setor da educação e conseqüentemente o trabalho dos professores. A autora, teve como referência para o levantamento dos dados o site do Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, foram encontrados 467 trabalhos, sendo 388 dissertações e 79 teses, derivados da categoria principal 'trabalho docente' (DUARTE, 2010). O período histórico escolhido para análise,

[...] abrange a Constituinte (1987), a promulgação da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e uma série de outras leis as quais se destinam a matérias específicas sobre a educação e que, no seu conjunto, conformaram as reformas pelas quais passaram a educação brasileira nos anos 1990 e 2000. Adotando como referência esses marcos históricos, os trabalhos encontrados foram organizados em dois períodos: o primeiro de 1987 a 1996, que demarca a Constituinte (1987); a Promulgação da Constituição (1988); e a promulgação da LDBEN (1996); e o segundo entre 1997 e 2007, período que delimita a implementação da LDBEN e todas as suas alterações até 2007 (DUARTE, 2010, p. 103).

A partir da sistematização histórica realizada por Duarte (2010), pode-se identificar a predominância de algumas categorias recorrentes nas pesquisas sobre trabalho docente. Nas dissertações e teses analisadas pela pesquisadora essas categorias são trabalhadas de maneira isolada e noutras de maneira integrada. Pela frequência com que aparecem e por revelarem um certo grau de distinção em relação a outras foram identificadas e listadas chegando a treze eixos temáticos, a saber:

[...] 1. Natureza e Processo de Trabalho; 2. Condições e Relações de Trabalho; 3. Identidade e Trabalho Docente; 4. Representações, Sentidos e Significados sobre o Trabalho Docente; 5. Perfil de Professor; 6. Gênero e Trabalho Docente; 7. Formação Docente; 8. Novas Tecnologias e Trabalho Docente; 9. Saúde e Mal-Estar

Docente; 10. Saber e Práticas Docentes; 11. Aspectos Teóricos- Históricos do Trabalho Docente; 12. Impactos das Reformas Educacionais sobre o Trabalho Docente; 13. Sindicalismo/Resistência e Trabalho Docente (DUARTE, 2010, p. 104).

As pesquisas sobre o trabalho docente podem analisar diferentes eixos que vão desde natureza do trabalho, sua formação e profissionalização até as condições de trabalho. Não há, portanto, um consenso discursivo sobre qual aspecto do trabalho docente seria o mais importante de ser investigado quando da sistematização de uma pesquisa nessa área. As delimitações dependem especificamente da natureza, do contexto e da finalidade a que se propõe cada pesquisa.

No entanto, a análise realizada por Duarte (2010), aponta que há uma predominância de investigações que relacionam o “Trabalho Docente” com a “Formação Docente”. Acrescenta-se ainda o esforço de associar a formação docente ao processo de profissionalização para docência (DUARTE, 2010).

Saviani (2005) aponta que o debate sobre a relação trabalho docente, formação e profissionalização não é recente. Destaca três momentos históricos sobre o processo de formação dos professores e da profissionalização para docência. O autor realiza sua análise apoiado em fontes primárias constituídas pelos documentos legais dos momentos analisados e de fontes secundárias como revisão da literatura de trabalhos acadêmicos sobre a história da formação docente no Brasil. Esses períodos históricos encontram-se diretamente vinculados ao nascimento das instituições formadoras e ao processo de implantação e implementação da política educacional no Brasil.

Ao reconstruir a trajetória histórica da formação docente no Brasil, o autor aponta que,

[...] o primeiro momento decisivo foi à reforma da escola normal do Estado de São Paulo, em 1890, cujo modelo se irradiou por todo o país. Segundo momento decisivo: a partir das reformas do ensino no Distrito Federal, iniciada em 1932 por Anísio Teixeira e no Estado de São Paulo, em 1933, por Fernando de Azevedo, define-se o modelo de Escola Normal que, adotado por vários Estados brasileiros, se incorporou na Lei Orgânica do Ensino Normal decretada em 1946 [...]. Terceiro momento decisivo: reforma do ensino instituído em 1971, quando se deu a descaracterização do modelo de escola normal, ao ser criado a habilitação magistério. Por conseguinte, aborda-se a reforma de 1996 quando poderíamos ter um novo momento decisivo representado pela elevação da formação dos professores de todos os graus e ramos de ensino ao nível superior. No entanto, a ambiguidade e as falhas formais da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional impediram que isso viesse a acontecer (SAVIANI, 2005, s/p).

Com base nesse recorte histórico e, sobretudo analisando o contexto político da década de 1990, ou seja, no contexto de redemocratização do Estado brasileiro e implantação e implementação das políticas públicas no setor educacional, pode-se notar que a partir dos

estudos realizados por Duarte (2010) que a produção acadêmica acompanha os acontecimentos políticos, econômicos e sociais do seu tempo. Ou seja, a pesquisa acadêmica colocou em foco as mudanças que estavam ocorrendo com o processo de reformas e novas regulações educacionais que trouxeram alguma mudança para o interior da organização escolar e sobre o trabalho docente.

Corroborando com essa afirmativa Oliveira (2010b, p. 20), apontar que:

[...] a história de organização e constituição do magistério esteve marcada pela luta por constituir-se como profissão, mas que esta luta encontrou muitos obstáculos ao seu intento, sobretudo pelos corolários correspondentes a essa condição: autonomia, controle sobre o recrutamento, monopólio, estatuto único, entre outros. A insistência na construção dessa noção de profissionalização resultou em grandes debates acerca do tema nos estudos sobre a constituição do magistério (OLIVEIRA, 2010b, p. 20)

De fato, a ausência ou conquista da autonomia docente configurou o magistério num campo de uma disputa ambígua, por um lado a ausência da autonomia intensificou o processo de proletarização do trabalho docente, conveniente aos governos neoliberais; por outro lado, a conquista da autonomia promoveu a organização desses trabalhadores como categoria profissional como ramo de atividade econômica, promovendo, dessa maneira, sua profissionalização.

## **CAPÍTULO II: TRABALHO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: o que revela a revisão bibliográfica?**

### **2.1. Educação Profissional em Saúde e Trabalho Docente**

O objetivo deste capítulo é realizar uma discussão teórica sobre a Educação Profissional no Brasil relacionando com o campo da Educação Profissional em Saúde, doravante EPS, e o lugar do trabalho docente nessa área. Para traçar tal percurso, optou-se por iniciar elaborando em formato de abordagem geral algumas aproximações históricas e conceituais da Educação Profissional em Saúde fundamentando no trabalho desenvolvido pelas instituições de educação profissional da área da saúde. Finaliza-se descrevendo as principais características do trabalho docente na EPS.

### **2.2. Fundamentos da Relação Trabalho e Educação Frente a Formação e Qualificação Profissional na Área da Saúde**

Com base nos estudos realizados por Saviani (2007) e Frigotto (2010), é possível afirmar que a relação entre trabalho e educação no modo de reestruturação produtiva do capital foi sendo constituída a partir de uma relação de poder. Na visão dos autores essa relação é alienadora e ‘improdutiva’, afastada, portanto, da concepção de uma educação politécnica que tem o trabalho como princípio educativo da formação humana.

O tema da educação politécnica tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores das áreas do trabalho e da educação. Para efeitos deste estudo destacam-se as pesquisas desenvolvidas por Frigotto (1985; 1991; 2005), Saviani (1989; 1994; 2003), Ciavatta (1990), Kuenzer (1989), Machado (1989; 1990), entre outros autores analisados num trabalho sistematizado por Tumolo (1996); e os desenvolvidos pela EPSJV (2006) e por Guimarães (2010), que, ao longo dos anos, compartilham experiências de educação politécnica na área da saúde.

Tratando do tema da educação politécnica, Rodrigues (1998), fundamenta sua análise numa concepção marxista de educação e propõe a busca e a defesa de uma educação pública, gratuita, obrigatória e única para todos, portanto, não excludente. Objetiva também a superação do hiato que fora historicamente construído pelas sociedades capitalistas entre

trabalho intelectual e o trabalho manual. Noutras palavras a educação politécnica deveria ser o processo de formação que tem o ser humano como centro e não o mercado de trabalho.

Na literatura analisada para construção deste trabalho o conceito de ‘politecnia’ e o de ‘trabalho como princípio educativo’ pautam a concepção de educação na área da saúde. Na Educação Profissional em Saúde – EPS, também encontram-se presentes as ideias de Formação e Qualificação Profissional, termos que apesar de parecerem sinônimos são atravessados por fundamentações diferentes, polissêmicas e que englobam disputas de sentido mais abrangentes, seja nas escolas ou nas empresas (PERREIRA & RAMOS, 2006).

Segundo Pereira e Ramos (2006), a formação profissional diz respeito a capacidade dos indivíduos desenvolverem seus conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais do e no trabalho. Na apreensão das autoras a formação profissional pode ser entendida como,

A capacitação para e no trabalho, portanto, à relação permanente entre o trabalhador e o processo de trabalho na ótica dos trabalhadores. Enquanto que o termo marxiano de qualificação profissional pode ser entendido como uma articulação entre as condições físicas e mentais que compõe a força de trabalho, utilizadas em atividades voltadas para valores de uso (PEREIRA & RAMOS, 2006, p. 15).

Ao explicitar características da relação ‘processo de trabalho e qualificação do trabalhador’, as autoras elucidam que essa relação ajuda entender que, “no processo de trabalho rígido, há um controle exacerbado da supervisão sobre os trabalhadores que são obrigados/induzidos a desenvolver um processo de trabalho fragmentado, com tarefas repetitivas, com tendência majoritária a desqualificação” (PEREIRA & RAMOS, 2006, p.19).

Nesta perspectiva, é importante lembrar que o processo de racionalização e fragmentação do trabalho são características da lógica organizacional do taylorismo e de alguma maneira influenciaram a formação na área da saúde como, por exemplo, o foco na técnica do trabalho e a elaboração de currículos fragmentados. Destaca-se neste caso a formação na área da enfermagem que se consolidava na Europa na mesma época do processo de industrialização e de afirmação da sociedade capitalista.

No caso do Brasil, ainda que constituída como sociedade de capitalismo tardio, a lógica da racionalidade e fragmentação técnica do trabalho também encontram-se presentes na qualificação de profissionais da área da saúde. Lima (2013) realiza uma incursão histórica sobre o processo de regulamentação profissional e educacional com as profissões na área da saúde no Brasil que vai do período colonial à primeira república e na sequência analisa essa mesma conjuntura de regulamentação profissional e educacional na década de 1930 ao Brasil contemporâneo. Nessa atual fase, segundo os autores (LIMA, et al, 2013), a regulamentação profissional e educacional na área da saúde atravessa as mudanças que ocorreram na

sociedade brasileira do período pós-colonial, com o processo de industrialização, com o modelo de reestruturação produtiva do capital e, mais recentemente, com o contexto das práticas neoliberais inicialmente mais ‘ortodoxas’ na década de 1990, e posteriormente com uma roupagem mais ‘social’ nos anos 2000. Em todos os contextos a centralização do poder político sobre o processo de legislação afasta e por vezes impedem uma efetiva participação social nesse processo de regulamentação que, necessariamente, passa pela formação e qualificação profissional.

O quadro teórico apresentado pelos estudiosos tende para afirmação de que o processo de regulamentação profissional é indissociável da qualificação profissional. No caso da EPS a qualificação profissional pautou-se num processo de desenvolvimento em que os trabalhadores já locados em seus postos de trabalhos exerciam suas atividades e funções com precária ou sem nenhuma qualificação.

Na esteira das produções teóricas sobre o processo de qualificação profissional na área da saúde destacam-se o trabalho organizado por Morosini (2013), que trata dos aspectos relevantes à qualificação de trabalhadores técnicos no SUS e outro trabalho organizado por Pronko (2011), que enfatiza de maneira historicizada, conceitos e indicadores quali-quantitativos presentes na formação de trabalhadores técnicos da saúde no Brasil e no Mercosul.

As pesquisas apresentam a relação do processo de qualificação e regulamentação profissional com o processo de construção de conhecimento pelos trabalhadores da área da saúde, sobretudo aqueles de nível elementar, médio e técnico. É importante também pensar nessa perspectiva que simbolicamente o conhecimento e seu processo de elaboração, construção, sistematização e transmissão não é neutro e é fundamentalmente atravessado pelas relações de poder. Na área da saúde isso se materializa na organização hierárquica das profissões.

A despeito dessa afirmativa e valendo-se do diálogo de Antônio Joaquim Severino proferido no seminário “*Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*”, realizado pela EPSJV/Fiocruz com o lançamento do livro homônimo organizado por Lima e Neves (2006a), pode-se afirmar que sendo a educação uma prática política é importante entender que a escola não pode reduzir-se institucionalmente como capacitadora e facilitadora do poder. Segundo Severino,

O respeito e a sensibilidade ao eminente valor representado pela desigualdade da pessoa humana não tornam essa postura ética abstrata, idealizada e alienada. Ao contrário, exige o aguçamento da sensibilidade das condições reais. E esse aguçamento exige, por sua vez, o pleno compromisso de aplicação do uso da única ferramenta para orientação da existência humana, o conhecimento, que precisa se

tornar, então, competente, criativo e crítico. A mais radical exigência ética se faz manifesta neste quadrante de nossa história, para todos os sujeitos envolvidos na e pela educação, é, sem nenhuma dúvida o compromisso de aplicação do conhecimento na construção da cidadania (SEVERINO, 2007, p.139).

A maneira como a população absorve o capitalismo e a globalização, é de um modo geral, inerente a sobrevivência humana na atualidade. Seus fundamentos existenciais juntamente com os fundamentos da relação trabalho e educação, caminham juntos por questões imbricadas entre sociedade e civilização. Como descreve Frigotto (2006), o pressuposto básico é de que o trabalho é a categoria ‘ontocriativa’ da vida humana, e o conhecimento, a ciência, a técnica e a tecnologia e a própria cultura são mediações produzidas pelo trabalho na relação entre os seres humanos e os meios de vida.

Há ainda na abordagem dos fundamentos da relação educação e trabalho o papel reservado ao Brasil na divisão internacional do trabalho e como se efetivam, nesse contexto, a formação do trabalho simples e complexo e os desafios e dilemas enfrentados. Concluindo que os estudos nesta dimensão terão que analisar o papel do Brasil na conjuntura mundial globalizada (FRIGOTTO, 2006). Nesta mesma perspectiva teórica Severino (2006), aponta que,

O dilema que vivemos hoje se expressa exatamente por essa ambiguidade, pela qual a dimensão pública se esvazia, impondo a minimização do Estado na condução das políticas sociais, que ficam dependentes apenas das leis do mercado, tido como dinâmica própria da esfera do privado. Daí o ímpeto privatizante que varre a sociedade e a cultura do Brasil nas últimas três décadas, sob o sopro incessante dos ventos ideológicos do neoliberalismo. A oferta de educação, assim como dos demais chamados serviços públicos, é um dentre outros empreendimentos econômico-financeiros a serem conduzidos nos termos das implacáveis leis do mercado (SEVERINO, 2006, p.316).

Também Frigotto (1987), analisa,

Que os impasses do aprofundamento teórico da discussão da relação trabalho, educação, conhecimento e formação da consciência crítica centram-se na apreensão do valor-trabalho enquanto relação social a partir da qual se compreende como se produz dentro da relação capitalista o conjunto das relações sociais e como se produz historicamente a relação capitalista (FRIGOTTO, 1987, p.103).

É importante levar em conta o papel que cabe aos professores, especificamente da educação profissional, considerando o desdobramento da educação profissional a partir da organização do capitalismo globalizado e hegemônico existente nas condições sociais brasileiras.

### 2.3. Educação Profissional em Saúde No Brasil: Contextualização e Historicidade a Partir das Políticas e Programas de Formação Técnica

Os tópicos a seguir organizam algumas aproximações históricas e conceituais da Educação Profissional em Saúde e da docência na área da saúde. Inicialmente discute-se sobre a historicidade da EPS a partir das instituições e das políticas e programas de formação profissional técnica implementadas da década de 1980 até a atualidade. Posteriormente serão analisadas as principais características das concepções curriculares da EPS e sua relação com alguns aspectos da docência na área da saúde.

O Movimento de Reforma Sanitária brasileira – RSB, caracterizou-se por ser um movimento de reforma social tendo como um de seus maiores feitos a idealização e criação do Sistema Único de Saúde – SUS. Mas, segundo Paim (2008a; 2008b), a Reforma Sanitária brasileira não se esgota com a criação do SUS. Ainda que tenha passado por um certo ‘silenciamento’, sobretudo na década de 1990, o SUS é apenas uma de suas conquistas, a mais importante. Todavia, não se pode perder de vista que o eixo que sustenta a RSB é o processo de democratização da saúde, do Estado e da sociedade.

Paim, (2008b), enfatiza que esses princípios estiveram presentes na sua concepção na década de 1970, no momento ‘ideia’ demarcado pela tese do Sérgio Arouca *O Dilema Preventivista*, defendida em 1975, publicada em 2003; e pela criação de Centro Brasileiro de Estudos de Saúde (Cebes), em 1976, e da Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (Abrasco), em 1979. Esses coletivos organizados compostos inicialmente por intelectuais e pesquisadores, posteriormente unidos aos movimentos sociais e sociedade civil organizada se uniram em torno da construção do projeto da saúde coletiva.

A RSB desdobrou-se noutros três “momentos” que Paim classificou em:

Momento ‘proposta’, quando dos debates e articulações com o parlamento brasileiro; momento ‘projeto’ que constituiu o processo de planejamento e realização da 8ª Conferência Nacional de Saúde, em 1986; momento ‘movimento’ que valorizou um conjunto de práticas ideológicas, políticas e culturais, tais como aquelas empreendidas pelo movimento de democratização da saúde; e por fim o momento ‘processo’ caracterizado por um conjunto de atos, em distintos tempos e espaços em que se realizam práticas sociais, tais como se pode verificar após a 8ª CNS com os Sistemas Unificados e Descentralizados de Saúde (Suds), Comissão Nacional da Reforma Sanitária (CNRS), a Constituição de 1988 e, especialmente, nas conjunturas que se sucederam desde então (PAIM, 2002) (PAIM, 2008b, p.92).

É importante compreender o processo de concepção e desenvolvimento da RSB, por se caracterizar como um movimento significativo para a democratização do Estado, da sociedade e da saúde como direito de todos. Analisando historicamente,

O ‘sistema de saúde’ brasileiro, formado ao longo do século XX, teve como marca a dicotomia entre saúde pública e assistência médico-hospitalar. De um lado, as campanhas sanitárias e, de outro, a filantropia, a medicina liberal, a medicina previdenciária e, posteriormente, as empresas médicas. Antes de 1930, não havia o reconhecimento dos direitos sociais no Brasil. A partir da Era Vargas, introduz-se o direito a assistência médica apenas para os trabalhadores urbanos com carteira de trabalho assinada (PAIM, 2008b, p.94).

O movimento sanitário, além de ter sido o idealizador do SUS, estimulou a articulação dos movimentos sociais em saúde. Nesse processo surge o controle social na área da saúde legitimando a participação popular nas tomadas de decisões sobre o ordenamento de despesas e os rumos e prioridades das políticas de saúde nos três níveis de Governo. Com a criação do SUS, definido na Constituição Federal de 1988, é aprovado o princípio de que a “saúde é um direito de todos e dever do Estado, garantindo mediante políticas sociais e econômicas que visem a redução do risco de doença ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1988; CF, art. 196). No sequenciamento das proposições “compete ao Sistema Único de Saúde ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde” (BRASIL, 1988; CF, art. 200, inciso III).

Para Lima (et al, 2013), a aprovação dessa determinação parece derivar-se, entre outros, dos esforços que o então denominado ‘Projeto Larga Escala’ realizou desde o final dos anos 70, para formação do grande contingente de trabalhadores inseridos dentro dos serviços de saúde, mas sem qualificação profissional.

Tomando a premissa da competência do SUS em ordenar a formação na área de saúde e com base nas proposições das primeiras Conferências Nacionais de Recursos Humanos na Área da Saúde – CNRHS, realizadas no calor do processo de democratização do Estado brasileiro e da 8ª CNS, surge um conjunto de políticas e programas para qualificação de trabalhadores em nível elementar, médio, técnico e superior. O debate sobre a formação de trabalhadores para área da saúde tomou maior impulso a partir dessa conjuntura política pela qual passava a sociedade brasileira na década de 1980.

Todavia, cabe ressaltar que ainda na década de 1970, haviam sido criados os Programas de Extensão de Coberturas – os PECs. Segundo Pereira e Ramos (2006), um dos PECs de maior expressão no que diz respeito ao processo de qualificação de trabalhadores foi o Programa de Preparação Estratégica Pessoal da Saúde – PPREPS, seu principal objetivo era preparar trabalhadores da área da saúde considerando o processo de extensão e cobertura das diferentes regiões do país e níveis de escolaridade dos trabalhadores.

O PPREPS foi viabilizado através de acordo interministerial entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC e o Ministério da Saúde – MS em parceria com a Organização

Pan-americana de Saúde – OPAS. Sua emergência junto com o Programa de Interiorização de Saúde e Saneamento – PIASS, era cobrir toda Região Nordeste do país e para isso contou com o apoio das Secretarias Estaduais de Saúde que foram desafiadas a mobilizar esforços de ordem política e pedagógica para recrutar, selecionar, contratar, capacitar e supervisionar um contingente de trabalhadores de diferentes níveis de escolarização.

É no âmbito do PPREPS/MS que se inicia o debate sobre a importância da formação profissional dos trabalhadores técnicos em saúde, visando superar o mero treinamento para a execução de determinadas tarefas, seja nos programas de saúde pública, seja nas atividades mais diretamente ligadas à assistência (LIMA, 2006b, p. 36).

O PPREPS fomentou o debate e institucionalização de práticas educativas pelas Secretarias Estaduais de Saúde e estimulou a implementação e criação dos Centros de Desenvolvimento de Recursos Humanos – CENDRHU. A institucionalização dos CENDRHU assegurou a operacionalização do Programa de Formação em Larga Escala de Pessoal da Saúde – “Projeto Larga Escala”, na década de 1980, nos diversos Estados brasileiros e, impulsionou a constituição progressiva dos Centros de Formação de Recursos Humanos para a Área de Saúde – CEFOR e das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde – ET-SUS (LIMA, 2006b).

O surgimento das ET-SUS e dos CEFORs data de meados dos anos 1980, e constitui um marco importante na história da formação de trabalhadores na área da saúde. Nas pesquisas desenvolvidas por Ramos (2009; 2010), as ET-SUS e os CEFORs são colocados na esteira do desenvolvimento da EPS. Em seu trabalho a autora sinaliza que quando se fala em formação ou qualificação técnica na área da saúde cabe destacar que há pelos menos quatro momentos de relevância política que merecem ser estudados mesmo que em linhas gerais.

Esses momentos dizem respeito ao caráter formativo e institucional que consolidaram as políticas e programas para qualificação dos trabalhadores de nível elementar, médio e técnico na área da saúde, a saber: o Projeto de Formação em Larga Escala, lançado em 1981, o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem-PROFAE, lançado em 1999, a Educação Permanente em Saúde, trazendo ou regatando a lógica da integração ensino-serviço, fortalecido pela criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde do Ministério da Saúde SGTES/MS no ano de 2003.

Em 2007 é lançada a Portaria 1.996/2007 que dispõe sobre as diretrizes para implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde – PNEPS (BRASIL, 2007). A PNEPS constitui um ganho significativo no que toca a formação dos trabalhadores da saúde rompendo com a lógica da educação continuada e do treinamento, para possibilitar

lançar luz as diferentes realidades de saúde, ao cotidiano do trabalho e as reais necessidades de formação. Apoiando-se nesta perspectiva, como parte das ações estratégicas de Educação Permanente para o nível técnico, a partir da experiência histórica do Profae, é formulado o Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde – PROFAPS, lançado em 2009. Esses programas contribuíram para o desenvolvimento institucional das ET-SUS e dos CEFORs e para o fortalecimento da política de EPS.

Para localizar a discussão acerca do trabalho docente na EPS optou-se por não se debruçar em questões relativas ao processo de autonomia, gestão, articulação política e execução orçamentária dos programas analisados. Da mesma forma que não será fomentado um debate a partir dos limites, desafios, contradições e perspectivas presentes nos programas ainda que pesem críticas relevantes quanto ao seu processo de concepção e gestão.

Diversas pesquisas e pesquisadores tem se debruçado em aprofundar o debate crítico e compreensão da temática da EPS. Com relevância apresentam-se os estudos realizados pelos pesquisadores do Laboratório do Trabalho e da Educação Profissional em Saúde – LATEPS da EPSJV/Fiocruz. Não por coincidência, foram os estudos do Lateps que ajudaram na elaboração de uma síntese reflexiva de aspectos relevantes no que diz respeito ao trabalho docente na EPS, ora compartilhado nesta pesquisa.

Neste sentido, ao estudar os fundamentos pedagógicos da EPS, sobretudo o processo de institucionalização dessas práticas de formação historicamente desenvolvidas pelas ET-SUS e CEFORs, é importante evidenciar a articulação desses pressupostos teórico-metodológico com as principais características do trabalho docente. Essas práticas formadoras serão percebidas com relevância não apenas na qualificação de trabalhadores técnicos da saúde, como também no processo de construção de uma identidade docente na EPS e sua contribuição para o fortalecimento dessa política no país.

Antes de iniciar a discussão acerca da temática das concepções curriculares e do trabalho docente na EPS, serão apresentados alguns pontos de relevância histórica sobre os programas de formação que consolidaram essa área de formação com base nas práticas das ET-SUS e dos CEFORs.

Em 1981 foi lançado o Programa de Formação em Larga Escala de Pessoal de Nível Médio e Elementar para os Serviços Básicos de Saúde – o Larga Escala, programa que se desenvolve concomitantemente a mudanças estruturais pelas quais passava a sociedade brasileira na década de 1980, como: a) a democratização do Estado; b) a promulgação da CF de 1988; e c) a criação do SUS, mudanças que ocorreram no calor do Movimento da Reforma

Sanitária brasileira. O objetivo do Larga Escala era superar a precária ou nenhuma formação do grande contingente de trabalhadores da área da saúde.

A figura que mais representativa nesta cena é de Izabel dos Santos, enfermeira e assessora da OPAS que popularizou a formação dos trabalhadores da saúde com uma concepção de educação humanizadora, descentralizada, com uma metodologia voltada para problematização e compreensão da realidade dos trabalhadores. O Larga Escala constitui-se um marco para formação de trabalhadores da área da saúde e é inevitável falar da EPS no Brasil sem mencioná-lo. Bassinello e Bagnato (2009), num importante artigo que resgata historicamente o programa através de análise documental e das entrevistas realizadas com Izabel dos Santos, apontam que o:

Programa não se configurou como política pública e sim como estratégia de formação, experiência pedagógica, movimento ou idéia visando qualificar uma força de trabalho empregada no setor saúde, em consonância com os ideais da Reforma Sanitária Brasileira, que propunha a democratização do sistema de saúde, bem como mudanças na prática profissional dos trabalhadores deste setor (BASSINELLO & BAGNATO, 2009, p.621).

Apresentam também que o Larga Escala,

[...] não era um projeto estruturado e sim um movimento, uma ideia concebida, desenvolvida e implementada por partes. Em cada estado ou região foi se desenvolvendo conforme os limites e possibilidades de cada realidade local regional ou pela situação nacional, das macrorregiões do país ou até mesmo pela realidade particular de uma experiência educacional de características inovadoras (BASSINELLO & BAGNATO, 2009, p.623).

Desse ‘movimento’ de formação como a própria Izabel dos Santos gostava de se referir ao Programa Larga Escala, surge um conjunto de expressões que ainda hoje são facilmente identificadas nas concepções curriculares e práticas de formação das ET-SUS e dos CEFORs. Dois termos merecem destaque nessa análise: a ‘pedagogia’ da problematização como recurso metodológico e o currículo integrado que procurava articular trabalho e ensino com momentos de ‘concentração’ e ‘dispersão’ (BASSINELLO & BAGNATO, 2009).

Essas expressões constituíram uma hegemonia discursiva presentes nas propostas pedagógicas das instituições e nas práticas do seu corpo técnico-pedagógico e docente. Com forte filiação ao pragmatismo essas concepções pedagógicas distanciam-se em certa medida da pedagogia histórico-crítica, do trabalho como princípio educativo e da proposta de uma educação politécnica para saúde (RAMOS, 2009, 2010).

Lançando um olhar para os diversos contextos da formação pode-se perceber que existe uma categoria axiológica que orienta as concepções curriculares e práticas pedagógicas das ET-SUS, são elas: a politecnicidade, tendo o trabalho como princípio educativo da formação; o

currículo integrado; a pedagogia das competências; a problematização como principal estratégia metodológica; as metodologias ativas; a integração ensino-serviço e a aprendizagem significativa (RAMOS, 2010).

Em seu estudo Ramos (2010), sinaliza,

A existência de múltiplas referências teóricas nas concepções e práticas de educação profissional em saúde, que incluem o pensamento de Paulo Freire, com sua crítica à educação bancária e a defesa dos problemas concretos vividos pelos educandos como ponto de partida do processo educativo; a construção de David Ausubel sobre aprendizagem significativa; e os princípios do pragmatismo de John Dewey (RAMOS, 2010, p.28).

O Larga Escala inaugurou um momento histórico importante na EPS, é possível identificar nesse período o surgimento de uma ‘nova gramática pedagógica’, que trouxe a conjugação de novos termos que passaram a ser utilizados na área da saúde contrapondo-se a linguagem utilizada no ‘ensino regular’. A criação e apreensão desse ‘neologismo pedagógico’ no meio dos profissionais da área da saúde não pode ser considerado como uma tentativa de desqualificar o ensino regular, mas garantir a superação de um modelo tradicional tecnicista de educação a partir do desenvolvimento de uma nova linguagem e uma pedagogia própria para saúde.

A maior parte desses termos foram ‘cunhados’ pela própria Izabel dos Santos, que à época não estava preocupada com a proposição de uma epistemologia teórica que se propõe a partir da educação pós-crítica e da educação politécnica. Izabel considera o Larga Escala como um ‘movimento’ ético-político de integração social pois oportunizou aqueles que estando em precárias condições de trabalho e qualificação profissional, dentre muitas coisas: a) a inserção na cultura letrada, com o conhecimento de natureza técnico-científica; e b) ao desenvolvimento de habilidades intelectuais (BASSINELLO & BAGNATO, 2009).

Nesse mesmo horizonte teórico há um conjunto de trabalhos que tratam do Larga Escala em perspectivas históricas no que diz respeito ao desenvolvimento da EPS como é o caso das pesquisas sistematizadas por Lima (2006b), Pereira e Ramos (2006), Ramos (2009; 2010). Há também alguns trabalhos que se debruçaram em pontos mais específicos do Programa Larga Escala como é o caso do já mencionado trabalho de Bassinello e Bagnato (2009), acrescentando-se os de Castro (2002), Sório (2002), RET-SUS (2010) e Paiva (2015), que apresentam a trajetória de Izabel dos Santos.

Todavia, a categoria que se propõe analisar neste programa é da descentralização da formação, presente em todas as pesquisas mencionadas através da ideia formulada pela própria Izabel dos Santos de ‘Escola-Função’. Fundamentada na compreensão de que o

modelo da escola regular não daria conta da formação dos trabalhadores da área da saúde em serviço, surgiu essa ‘nova escola’ que deveria estar onde se encontrava o trabalhador, daí a justificativa do processo de descentralização da formação (SANTOS, 2007). E foi assim que foi sendo concebido e gestado o,

[...] Larga Escala, com o princípio de inclusão, como uma nova escola, um novo docente, a partir de um novo aluno que, segundo a autora, era velho e que já existia havia anos no serviço de saúde. Como vimos, este processo, em que se misturava criatividade, experiência e a realidade dos serviços, trazia como pressupostos estruturar uma escola que não fosse excludente, desenvolver uma metodologia que qualquer pessoa, em qualquer nível, pudesse construir um novo saber e trabalhar os profissionais de saúde que viessem de uma escola elitista (BASSINELLO & BAGNATO, 2009, p.624).

Segundo a própria Izabel, sua pretensão era criar uma escola-função e não uma escola-endereço,

[...] em que o aluno tivesse que se deslocar do trabalho para ir até ela. Para essa escola-função ia utilizar enfermeiros do serviço com função docente para atuar e uma metodologia que partisse da realidade em que as pessoas estavam. Não podia usar símbolos para passar conhecimentos para eles, tinha que ser a própria realidade. Tinha que estabelecer um processo metodológico em que o professor não intermediasse, não ficasse como intermediário entre o conhecimento e o aluno. Não! Tinha que colocar o aluno diretamente junto do objeto de estudo e o docente ficar ao lado ajudando (SANTOS, 2007, p.855).

Na sequência do desenvolvimento do Projeto Larga Escala surgiu no ano de 1999, o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem-PROFAE, quando ainda havia um significativo número de leigos se dedicando há vários anos à prática da enfermagem e num processo de emergência de regulamentação profissional da área.

O PROFAE surge como uma iniciativa do Ministério da Saúde, que contou com empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, cujo objetivo principal consistiu na qualificação e profissionalização dos trabalhadores da área da enfermagem de nível básico e técnico. O PROFAE ofereceu três modalidades de cursos gratuitos para trabalhadores da área de enfermagem: 1) Curso de Qualificação Profissional de Auxiliar de Enfermagem, para os trabalhadores que concluíram o Ensino Fundamental (antigo 1º Grau); 2) Complementação do Ensino Fundamental, para os trabalhadores que não o concluíram e Auxiliar de Enfermagem; 3) Curso de Técnico de Enfermagem (antigo 2º Grau) e o Certificado de Conclusão do Curso de Auxiliar de Enfermagem (RAMOS, 2009).

Na mesma perspectiva histórica cabe mencionar a instituição e o desenvolvimento da política de formação de trabalhadores da saúde já no primeiro governo Lula (2003-2007), com a criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde – SGTES/MS, baseada no princípio da integração ‘ensino-serviço-gestão-control social’. Em termos pedagógicos a

concepção de educação permanente difundida pelo Ministério da Saúde, conforme documento aprovado na Reunião da Comissão Intergestores Tripartite, realizada em Brasília, em 18 de setembro de 2003, parte do pressuposto da aprendizagem significativa e propõe que a transformação das práticas profissionais esteja baseada na reflexão crítica sobre as práticas reais de profissionais em ação na rede de serviços (RAMOS, 2009).

A Educação Permanente em Saúde deve ser entendida como uma ‘prática de ensino-aprendizagem’ e como uma ‘política de educação na saúde’ que envolve a contribuição do ensino para mudar as práticas do trabalho a partir da integração do ensino-serviço (CECCIM e FERLA, 2009). Pereira e Ramos (2006) definem que enquanto concepção de formação de trabalhadores da área da saúde a educação permanente parte dos pressupostos da realidade do trabalho, da aprendizagem significativa, do pragmatismo e do conhecimento utilitário que propõe a transformação das práticas profissionais em ação na rede de serviços. Segundo as autoras a Educação Permanente em Saúde,

Propõe que os processos de capacitação dos trabalhadores da saúde, estruturados a partir da problematização do processo de trabalho, tomem como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, de gestão setorial e do controle social em saúde, sendo a atualização técnico-científica um dos aspectos da formação (PEREIRA & RAMOS, 2006, p.99).

No entanto, é importante compreender que enquanto estiver circunscrita nos aspectos metodológicos a lógica da integração ensino-serviço não oferecerá condições de os trabalhadores da saúde avançarem na construção de referenciais políticos e epistemológicos mais profundos para compreensão da relação trabalho-educação. O trabalho na saúde e nos demais seguimentos sociais não podem ser compreendidos com sua divisão simbólica entre ‘trabalho de concepção’ e ‘trabalho de execução’ reduzido à ação laborativa, ao contrário deve ser entendido como fonte de ‘produção de sua própria existência’ e como ação humana na promoção da existência do outro através do cuidado e da atenção à saúde (PEREIRA & RAMOS, 2006).

Neste sentido,

A formação do trabalhador em saúde, muito além de ser orientada pelo e para os serviços de saúde, estando a eles integrada, deve ser orientada pela e para emancipação humana, devendo se integrar à totalidade contraditória da realidade social (PEREIRA & RAMOS, 2006, p.109).

Um marco importante para consolidação do trabalho das ET-SUS e dos CEFORs foi a criação no ano 2000, através da Portaria nº 1.298 do Ministério da Saúde, da Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde RET-SUS. Atualmente 43 escolas compõe a RET-SUS, que tem sua secretaria na sediada na EPSJV/Fiocruz. Seu principal objetivo é facilitar a articulação entre as ET-SUS e fortalecer a EPS (PEREIRA e RAMOS, 2006, p. 57). Sobre

esse trabalho em Rede num relato intitulado: “*Trabalhar em Rede: um desafio para as Escolas Técnicas do SUS*”, Reis (et al; 2004), analisavam, ainda que nos primeiros três anos de existência da RET-SUS, seus avanços e retrocessos. Passados mais de dez anos da publicação do relato considerou-se a coerência de suas ideias.

Na análise as autoras já apontavam que um dos entraves internos da maioria das ET-SUS era a dificuldade de autonomia administrativa e financeira. Muitas dessas instituições à época encontravam-se ligadas às Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde. Há que considerar também o caráter heterogêneo dessas instituições, tanto do ponto de vista de infraestrutura e capacidade instalada, como das estruturas administrativa e gerencial, da oferta de cursos, do corpo docente e dos investimentos materiais e humanos. Reis (et al, 2004), afirmam que,

Um diagnóstico realizado pelo Ministério da Saúde no ano 2000 apontou algumas fragilidades e potencialidades das ETSUS, dentre as quais destacamos as seguintes: baixa visibilidade política, baixo incentivo à produção técnico-científica, insuficiência de recursos humanos e orçamentários, sistema de informação escolar deficiente, falta de instrumento legal para o pagamento de hora-aula e pouca ou nenhuma autonomia financeira (REIS, et al, 2004, p. 193-194).

Sobre o desenvolvimento do trabalho em rede as autoras assinalam que é preciso que as Escolas incorporem a cultura do trabalho colaborativo como algo presente em seu cotidiano.

O caráter de vulnerabilidade das ETSUS no interior das Secretarias de Saúde dos Estados e Municípios aos quais estão ligadas, aliado à pouca visibilidade e pequena capacidade de execução orçamentária, as impede de ampliar sua eficácia em termos de infraestrutura e de composição de uma equipe de trabalho com quadros fixos e permanentes de profissionais. [...] O grande desafio para a RET-SUS é fortalecer a natureza de seus vínculos. Partindo do pressuposto que somos uma rede, é necessário considerarmos como e para que nos conectamos uns com os outros, como e para que nos relacionamos (REIS, et al, 2004, p. 198-199).

É notório o grande potencial e competência dessas instituições na formulação da política de formação e qualificação de trabalhadores de nível técnico para o SUS nos estados. Mas sua ação não pode limitar-se à execução de cursos. Antes de qualquer coisa cabe pautar a legitimidade de sua autonomia.

Como sabido, essas instituições surgem na emergência da qualificação e regulamentação profissional da área da enfermagem. Esses espaços foram se afirmando como instituições formadoras na área da saúde a partir das expertises que os programas de formação como o Larga Escala e o Profae puderam oportunizar com as experiências de qualificação predominantemente na área da enfermagem. Passados quase trinta anos do lançamento do programa que constituiu a gênese dessas instituições de ensino surgiram novos desafios. Foi

nesse contexto que em 2007 é lançada a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e na sequência, em 2009, é lançado o Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde – o PROFAPS.

Herdeiro direto do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem (Profape), lançado pelo Ministério da Saúde (MS) em 2000 com o objetivo de oferecer qualificação profissional para milhares de trabalhadores que atuavam nos serviços sem nenhuma formação [...], o Profaps é tido como um passo decisivo em direção à formação de uma força de trabalho em saúde mais especializada, que atenda, em especial, às regiões onde há escassez crônica desse tipo de profissional (RET-SUS, 2010, p.10-15).

Inicialmente as regiões Norte e Nordeste do país foram escolhidas como prioritárias por apresentarem pouca presença e em muitos lugares ausência de profissionais com formação técnica nas nove áreas estratégicas para qualificação do SUS, com cursos técnicos em Radiologia, Patologia Clínica, Citologia, Hemoterapia, Manutenção de Equipamentos, Saúde Bucal, Prótese Dentária, Vigilância em Saúde e Enfermagem; além da formação de Agentes Comunitários de Saúde e o aperfeiçoamento ou capacitação na área de Saúde do Idoso para as Equipes de Estratégias de Saúde da Família – ESF e para os enfermeiros que atuam em instituições de longa permanência (RET-SUS, 2010).

Neste sentido o Profaps vem se consolidando no processo de qualificação e/ou habilitação de trabalhadores em cursos de Educação Profissional, já inseridos e noutros casos a serem inseridos no SUS. A proposta pedagógica do projeto que vem sendo executado pelas ET-SUS e CEFORs, é promover a qualificação dos trabalhadores a partir da “realidade dos serviços de saúde” com vistas a promover a qualidade dos serviços ofertados. O que corrobora com a mesma perspectiva pedagógica adotada pela Educação Permanente em Saúde.

#### 2.4. Concepções Curriculares e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional em Saúde

Ao argumentar sobre o currículo da Educação Profissional poderiam ser levantadas diversas questões, a saber: currículo integrado, currículo por competências, currículo modular, interdisciplinaridade, dentre outros. Mas, para iniciar essa análise que pretende discorrer sobre os principais aspectos do currículo da EPS, foram escolhidas as categorias da relação trabalho-educação e teoria-prática.

Notadamente o trabalho de análise crítica das diretrizes curriculares para educação profissional realizado por Ciavatta e Ramos (2012) apontam que as categorias trabalho-educação, conhecimento teórico e conhecimento prático se tornam um problema quando da

compreensão da relação entre a particularidade dos processos produtivos e a totalidade das relações sociais de produção. Noutras palavras as autoras colocam que

Os conhecimentos específicos de uma profissão – mesmo ampliados para uma área profissional ou um eixo o tecnológico – não são suficientes para proporcionar a compreensão das relações sociais de produção. Por isto a defesa da integração desses conhecimentos com os de formação geral. Mesmo que os processos produtivos em que se pode exercer uma profissão sejam particularidades da realidade mais ampla, é possível estudá-los em múltiplas dimensões – econômica, social, política, cultural e técnica, dentre outros – de forma que, além dos conhecimentos específicos, os de formação geral tornam-se também uma necessidade (CIAVATTA & RAMOS, 2012, p.26).

Quando analisam a relação entre teoria e prática presentes nas propostas curriculares para educação profissional as autoras afirmam que a partir da concepção pedagógica do pragmatismo que tem o saber produzido,

[...] no contexto da prática utilitária imediata que colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas que não proporciona a compreensão das coisas e da realidade. Essa concepção pragmática aceita a suficiência desses saberes, pois considera a experiência subjetiva não só referência primeira que orienta o conhecimento e a ação humana, mas também o contexto de comprovação da validade do conhecimento, dada por sua utilidade prática. Nesses termos, a teoria devia ser entendida como as hipóteses de solução de problemas que, sendo eficientes experimental ou cognitivamente, comprovariam sua utilidade social e moral. Tal compreensão da teoria é coerente com o que o pragmatismo tem sobre a experiência humana (Dewey, 1989). (CIAVATTA & RAMOS, 2012, p. 27-28).

Por um lado, encontra-se a relação teoria e prática analisada a partir da filosofia da práxis pouco menos presente nas concepções curriculares da educação profissional, que ao contrário do pragmatismo compreende a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, exigindo certo grau de conhecimento para que a transformação possa ocorrer. Já a teoria é entendida como produto do “trabalho de conhecer e apreender o real, que consiste em se elevar da experiência sensível ao pensamento, até a elucidação progressiva das condições internas aos fenômenos que existem objetivamente” (CIAVATTA & RAMOS, 2012).

Como é sabido, não é objeto deste estudo analisar as concepções e práticas curriculares das ET-SUS. Todavia, para elaborar uma melhor compreensão das especificidades do trabalho docente em qualquer área do conhecimento disciplinar, nível ou modalidade de ensino não se pode manter uma neutralidade epistemológica e mesmo um sutil afastamento das concepções e práticas formativas em que esse trabalho docente será exercido.

A concepção de currículo para EPS discutida nesta análise pauta uma interlocução com os pesquisadores da área através de levantamento de dados de fonte bibliográfica. Os estudos de Pronko (2011) e Borges (2012), por exemplo, evidenciam aspectos relevantes

quanto ao processo de gestão política, orçamentária e administrativa das ET-SUS. O trabalho organizado por Morosini (2013) trata das práticas de formação para qualificação dos trabalhadores da saúde; já o de Pereira (2004) analisa a estrutura e organização curricular para EPS como a seleção e a hierarquização de conhecimentos e conteúdos, tecendo uma crítica pertinente ao modelo do currículo por disciplinas.

Destacam-se ainda o trabalho de Pereira e Ramos (2006) que apresentam aspectos de natureza histórica, política e pedagógica da EPS no Brasil; nessa mesma linha um estudo organizado por Galvão e Sousa (2012), faz uma análise das ET-SUS nas cinco regiões do país, sinalizando com base nos aspectos político-pedagógico, as convergências e divergências dessas questões na sustentabilidade das instituições. No estudo a sustentabilidade é entendida como a garantia de um conjunto de condições mínimas de natureza política-pedagógica e administrativo-financeira por parte das mantenedoras, de forma a assegurar o funcionamento da ET-SUS e propiciar o alcance de sua missão (GALVÃO & SOUSA, 2012).

Ainda sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas ETSUS, apesar da baixa produção acadêmica com a temática na área, têm surgido, sobretudo na última década, dissertações, teses e artigos produzidos principalmente pelos gestores e docentes dessas instituições. Alguns desses trabalhos já foram citados neste capítulo e a eles associam-se os que foram e vem sendo produzidos por programas de pós-graduação em educação, gestão do trabalho e educação em saúde, saúde coletiva e saúde pública no país, como é o caso daqueles trabalhos produzidos pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP/Fiocruz.

Num levantamento realizado no banco de dissertações e teses deste programa, foram encontradas duas pesquisas de dissertação de mestrado que trazem como objeto de estudo o trabalho docente na EPS, a saber: a pesquisa de Fortes (2009) que estuda as questões subjetivas da docência de uma ET-SUS apontando que o vínculo denominado ‘função-docente’ caracteriza-se como precarizado e tem suas consequências nas dimensões objetiva e subjetiva da prática pedagógica do professor; e o trabalho realizado por Leão (2009) que evidencia a relação da formação docente com a prática pedagógica do professor na EPS. Ambos os trabalhos têm como campo de investigação duas ET-SUS.

A despeito de toda literatura analisada, considerou-se que os trabalhos que estabeleceram uma significativa correspondência com a temática das concepções curriculares e práticas pedagógicas na EPS com foco nas ET-SUS foram àqueles produzidos por Ramos (2009; 2010). A autora analisa que a natureza pedagógica das ET-SUS e dos Cefor's era, e ainda continua sendo, trazer a lógica do cotidiano do trabalho como lugar de formação

atuando desta forma na qualificação dos trabalhadores da saúde. Analisa as concepções e práticas pedagógicas das ET-SUS na perspectiva histórico-dialética estabelecendo uma contraposição entre o pragmatismo e a filosofia das práxis (RAMOS, 2009; 2010).

As ET-SUS e os Cefor's têm origens diversas com diferentes níveis de autonomia, algumas com múltiplas capacidades de atuação na formação, em detrimento a outras com capacidades limitadas. Em contrapartida têm eixo unificante o fato de serem escolas do setor da saúde, com a finalidade de melhorar a educação profissional nessa área e promover a qualificação técnica de trabalhadores já inseridos no sistema público de saúde, a partir de um modelo de educação profissional descentralizado e em relação estreita com os serviços públicos de saúde (RAMOS, 2010).

A autora ainda destaca que a principal característica das ET-SUS tem sido a perspectiva pedagógica da “escola-função” sob a justificativa da descentralização da formação, o que diferencia e distancia-se dos espaços físicos das escolas ‘regulares’ (RAMOS, 2010). Noutras palavras, o próprio trabalho ou o serviço conformou-se como lugar privilegiado da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Esses espaços de formação são, de maneira geral, serviços de saúde de diversas naturezas: hospitais, unidades básicas de saúde, serviços de urgência e emergência móvel ou fixa, laboratórios, clínicas de atendimento multiprofissional e centros odontológicos, localizados tanto nos grandes centros urbanos como nos interiores dos estados.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem é validada a experiência concreta dos estudantes, onde são organizadas situações didáticas com base na problematização. Nesses casos, como é dada significativa relevância aos materiais instrucionais e métodos de ensino, o professor cumpre o papel de instrutor e supervisor, inclusive como modelo na operação adequada do instrumental utilizado no processo de ensino-aprendizagem. Noutras situações didáticas o professor assume o papel de problematizador e/ou mediador do diálogo (RAMOS, 2009; 2010).

As práticas pedagógicas na EPS convergem e divergem com uma multiplicidade de conceitos e teorias. Por exemplo, os termos,

Práxis, prática e experiência surgem como sinônimos de prática profissional, ora entendida como um conjunto de procedimentos para os quais os alunos devem ser instrumentalizados a partir dos conteúdos de ensino, ora como situações de aprendizagem. [...]. Notamos uma defesa da formação da consciência crítica dos trabalhadores e o processo pedagógico como um espaço em que se pode reconhecer a condição de exploração, inclusive dada à centralidade do aluno como sujeito da aprendizagem, numa clara afiliação ao pensamento freiriano. Entretanto, o conhecimento parece adquirir uma função utilitária, posto que sua seleção deve ser orientada essencialmente pela prática profissional (RAMOS, 2010, p.258-59).

A ideia de estar em constante contato com a realidade prática, problematizando as questões do cotidiano dos serviços de saúde demonstra a forte filiação dessa concepção de formação na área da saúde às teorias educacionais desenvolvidas a partir do pensamento filosófico do pragmatismo. Como sabido, não se trata de uma concepção hegemônica de educação, mas pode-se inferir que as ET-SUS construíram suas concepções e práticas mediante forte crença no método de ensino-aprendizagem tendo a problematização do cotidiano de trabalho uma concepção educativa que tem sua aproximação com o pensamento escolanovista, em que o sentido da teoria é justificar a prática (RAMOS, 2010).

É importante considerar a forte influência da pedagogia das competências nas práticas de formação da EPS compreendida como o desenvolvimento de habilidades técnicas para execução de práticas do serviço. Essa noção de competência profissional apoia-se na concepção funcionalista de qualificação e tem seu aporte pedagógico ancorado nas pedagogias e metodologias condutivistas. Segundo Ramos (2010),

Nota-se, por fim, que o método da problematização se dá muito mais em função da capacitação dos professores do que do processo de ensino-aprendizagem. O principal objetivo consiste em buscar conhecimentos que auxiliem a repensar a prática docente. Entretanto, a instabilidade e a resistência do quadro docente colocam obstáculos para que a maioria das iniciativas tenham continuidade (RAMOS, 2010, p.264).

## 2.5. O Trabalho Docente na Educação Profissional

Para desenvolver o tema da docência na educação profissional buscou-se analisar os trabalhos de estudiosos da área como Gomes e Marins (2004), Moura (2008; 2014), Oliveira (2010), Melo (2010) e Shiroma e Lima-Filho (2011). Ficou evidente nestes estudos que assim como os alunos, oriundos de classes baixas, os professores da educação profissional são fruto do mesmo semeio populacional, o que leva a crer que o ciclo mantenedor da existência dos cursos de qualificação profissional técnica tem sido feito na maior parte dos casos por pessoas do mesmo grupo ou que pertencem a mesma classe social (GOMES & MARINS, 2004, p. 143).

Oliveira (2010), quando coloca sua observação diante da tendência crescente dos professores em se ocupar com outras funções dentro da escola, chama atenção para as diferentes nuances e características que o trabalho docente assume no interior da sala de aula e nas atividades que são desenvolvidas fora da sala de aula como a pesquisa e o planejamento. A autora destaca que as atividades realizadas no tempo-pedagógico anterior ou posterior a aula são tarefas subsidiárias ao ensino. Tal processo tem resultado em maior complexidade da

tarefa docente, ou do trabalho docente. Entende-se que é nesta relação simbiótica que acontece a formação dos professores dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

No entanto, essas atividades desempenhadas externas à sala de aula é fruto de uma cultura escolar que tem passado por mudanças significativas na lógica da reestruturação produtiva do capital. O trabalho docente ‘afetado’ por este modelo tem se complexificado com as transformações pedagógicas que ocorreram nas últimas décadas,

[...] trazidas pelas novas políticas educacionais que implicaram mudanças na organização escolar e, logo, do trabalho escolar, compreendendo currículo metodologias de ensino e de registro, processos de avaliação, planejamentos, competências, formas de organização e divisão do trabalho e dos tempos, relações de hierarquia, entre outros (MELO, 2010, s/p).

Corroborando com essa afirmativa tem surgido um conjunto de trabalhos que tratam exclusivamente nas transformações do trabalho docente ocasionado pelo processo de reestruturação produtiva do capital. Dentre eles os de Oliveira (2002; 2010b) e Tumulo e Fontana (2008), onde põe em evidência as mudanças ocorridas na década de 1990, e suas repercussões nas décadas seguintes no que diz respeito ao trabalho docente.

Melo (2010), aponta que,

Tal fenômeno, verificado em todos os níveis e etapas da educação no Brasil e, também, em países centrais e periféricos, ainda que com matizes distintos (LESSARD, 2006), vem sendo estudado por muitos autores, constituindo-se num campo fecundo para investigações que permitem diferentes abordagens e focos. Alguns desses autores (APPLE, 1991; CONTRERAS, 2002; FANFANI, 2007; HYPÓLITO, 1991; OLIVEIRA, 2004) convergem na constatação de aspectos e consequências que se tornaram mais evidentes no trabalho docente: segmentação interna; mudança no perfil profissional; intensificação do trabalho incluindo a autointensificação; responsabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes, da escola e do sistema de ensino; precarização do trabalho traduzida por perda de autonomia, desqualificação, desvalorização, adoecimento; dificuldades de organização coletiva em torno de interesses comuns, entre outros (MELO, 2010, s/p).

Uma análise realizada por Shiroma e Lima Filho (2011), sobre o trabalho docente no Programa Nacional de Educação Básica Integrada à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA que visa proporcionar um projeto pedagógico integrado à educação profissional concomitante ao ensino médio, aponta que as metas deste programa se baseiam na quantificação e em atingir cidadãos que estão fora do sistema de ensino.

Trata-se de uma política para formação de trabalhadores implementada num contexto em que o Brasil se classifica como sexta economia mundial e integra o seletor grupo dos seis países que, segundo o Banco Mundial, responderão, em 2015, por mais da metade do crescimento global. É importante reconhecer as contradições inerentes ao capitalismo que forjou a dualidade estrutural, produziu uma escola que excluiu alunos das camadas populares e agora convoca a incluí-los. Assim, por

interesses muito distintos, capitalistas e trabalhadores fazem coro pelo direito à educação (SHIROMA & LIMA FILHO, 2011, p.729).

Neste sentido, pensar o trabalho docente na educação profissional é ambivalente e dualista. Onde o sujeito professor é tão vítima quanto o sujeito aluno e juntos tencionam sair de uma zona de conforto imposta e indiscutivelmente obrigatória para determinadas situações.

Ao analisarem especificidades do trabalho docente na educação profissional os autores apontam que o processo de recrutamento desses profissionais docentes dá-se em condições contratuais precárias. A precariedade dos vínculos limita o envolvimento dos professores e acarreta dentre muitas coisas a descontinuidade do trabalho pedagógico e conseqüentemente o comprometimento do processo de ensino-aprendizagem.

A situação de ‘temporários’ e/ou ‘flexíveis’ faz com que os professores busquem vínculos mais sólidos ocasionando o abandono da instituição de ensino e uma constante rotatividade de trabalhadores docentes. Além disso, parte significativa dos professores da educação profissional possuem outros vínculos, muitas vezes na sua área técnica de formação o que configura a docência como uma atividade secundária (MELO, 2010).

Tal situação impede uma participação efetiva do professor nas atividades extraclasse como formações e reuniões pedagógicas. Esse processo implica muitas vezes os professores não serem reconhecidos como membros da instituição de ensino, pois trabalham de modo intermitente.

Vive-se a negação da identidade docente por parte da comunidade, o que resulta em prejuízos à construção da profissionalidade docente, uma vez a fragilidade dos vínculos induz a encerrar a docência como um “bico”. Acrescenta-se, como agravante, que boa parte destes profissionais são bacharéis formados em diversas áreas e, como tal, não tiveram uma formação inicial para docência. Nesse sentido, podemos inferir que a precariedade das condições de trabalho docente na EPT é parte ou corolário da própria precariedade histórico-estrutural que caracteriza a educação dirigida aos trabalhadores no capitalismo, como um processo de formação limitada, para o qual a atividade docente é reduzida a mera instrução (SHIROMA & LIMA FILHO, 2011, p.736).

O docente da educação profissional esbarra ainda no diferencial que sua atuação didático-pedagógica não corresponde ao seu processo de formação uma vez que nos bacharelados não trata de assuntos relativos ao ensino-aprendizagem como é feito por exemplo nos cursos de licenciatura. No entanto, a que se levar em conta que mudanças e projetos significativos na educação profissional carregam as marcas subjetivas do compromisso dos professores, que apesar dos contratos temporários e das precárias condições de trabalho, não se eximem da responsabilidade na promoção de práticas transformadoras no processo de qualificação técnica de trabalhadores (MELO, 2010).

Melo (2010) exemplifica o contexto vivido pelo profissional docente na educação técnica.

O aspecto a ser destacado se refere à própria natureza da educação técnica ou tecnológica, que compreende atividades teóricas e práticas contíguas, e, por conseguinte, requer espaços físicos diferenciados além das alas de aula [...] essa variabilidade traz implicações para o trabalho docente, conferindo-lhe maior flexibilidade e proximidade na relação com os estudantes e com outros contextos e ambientes de trabalho (MELO, 2010, s/p).

**CAPÍTULO III: TRABALHO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**  
**DOCENTE:** o que revelam os documentos da Escola de Governo em Saúde Pública do Estado de Pernambuco – ESPPE.

### 3.1. Bases e Procedimentos Metodológicos

Apresenta-se a seguir os passos metodológicos percorridos no processo de construção deste trabalho que fundamentou-se no método de estudo de pesquisa qualitativa em educação (LÜDKE & ANDRÉ, 2014), valendo-se da análise documental (SHIROMA, 2004; GIL, 2009), que possibilitou a construção das três principais fases do estudo tendo sua primeira fase marcada pelo levantamento e seleção dos documentos, a segunda com análise dos documentos e a terceira fase com a discussão teórica dos documentos relacionando-os com as categorias de análise da pesquisa discutindo à luz da literatura.

Foram levantados documentos institucionais da ESPPE, do Conselho Nacional de Educação – CNE e do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco – CEE-PE, que tratavam de questões relacionadas a Educação Profissional e a Docência na Educação Profissional.

Os documentos levantados foram: leis, decretos, portarias e editais de seleção de docentes /instrutores que traziam conteúdos diversos, como por exemplo, a natureza jurídica, regulatória e pedagógica das instituições; ou as diretrizes curriculares e pressupostos para formação de nível técnico.

Em seguida os documentos passaram por um processo de pré-análise da pesquisa. Posteriormente, foram selecionados criteriosamente três documentos que possibilitaram uma maior aproximação com os objetivos, com as categorias de análise, discussão teórica e compreensão da problemática da pesquisa.

Dentre os documentos selecionados o primeiro a ser analisado foi o Projeto Político Pedagógico – PPP, buscando contextualizar a partir de uma perspectiva histórica os fundamentos da missão da ESPPE enquanto instituição formadora na área da saúde.

O segundo documento analisado foi o Projeto de Lei Ordinária N° 1496/2013<sup>1</sup> e sua aprovação através da Lei N° 15.066, de 04 de setembro de 2013, que criou a Unidade Técnica Escola de Governo em Saúde Pública do Estado de Pernambuco – ESPPE. O terceiro

---

<sup>1</sup> Apesar de ter consultado o Projeto de Lei N° 1496/2013, o documento não apresenta nenhuma relevância para as análises uma vez que foi encaminhado para Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco – ALEPE com uma justificativa/mensagem N° 071/2013, de caráter protocolar, assinada pelo governador do estado de Pernambuco, datada de 2 de julho de 2013, encaminhada para apreciação pelo presidente e plenário da ALEPE, que aprovou a Lei na íntegra sem alterações em 4 de setembro de 2013, com N° 15.066.

documento analisado foi o Edital de Credenciamento de Instrutores Nº 001/2013 que possibilitou a percepção dos fundamentos do trabalho docente na ESPPE.

Tais documentos passaram por um processo de análise quantitativa permitindo a construção de quadro analítico que possibilitou a visualização das categorias de análise e unidades semânticas que posteriormente foram discutidas à luz da revisão da literatura dos capítulos teóricos.

### 3.2. O Estudo de Caso e Sua Localização Espacial e Temporal

O título desta pesquisa anuncia que seu desenvolvimento metodológico se deu com base no estudo de caso. Essa tem sido uma das formas de se fazer pesquisa qualitativa na área da educação (LÜDKE & ANDRÉ, 2014). O estudo de caso exige disciplina do pesquisador para deter-se nas questões que se relacionam com seu objeto de estudo principal e como ele se relaciona com a realidade a sua volta. Trata-se, portanto, de um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado (GIL, 2009).

Gil (2009) descreve que o estudo de caso vem sendo utilizado com mais frequência entre os pesquisadores sociais com diferentes propósitos, a saber:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis casuais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2009, p. 58).

Seu interesse é estudar o que o objeto tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venha ficarem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando se quer estudar algo muito singular, que tenha um valor em si mesmo, desenvolve-se um estudo de caso (LÜDKE & ANDRÉ, 2014).

Como todo estudo necessita de uma localização temporal optou-se por fazer um recorte de análise entre os anos de 2013 a 2015 na ESPPE. Esse recorte foi escolhido por se tratar de um momento político-institucional importante para instituição, que tem seu cenário de atuação modificado com a instituição da Lei Estadual Nº 15.066 de 04 de setembro de 2013, onde a *Escola de Saúde Pública* passa a ser denominada *Escola de Governo em Saúde Pública* do Estado de Pernambuco – ESPPE. Com base nos documentos analisadas buscou-se interpretar, quais mudanças e perspectivas estão postas em relação ao trabalho e o desenvolvimento profissional docente utilizado pela escola.

A análise com foco nesse período de mudanças estruturais não exclui relacionar com outros períodos históricos da instituição que marca o início das suas atividades de formação com trabalhadores da saúde nos anos de 1980.

Considerando a perspectiva histórica os tópicos a seguir apresentam a organização da rede de atenção à saúde no Estado de Pernambuco e em seguida localiza a ESPPE com base na sua atuação política e pedagógica em Pernambuco.

### 3.3. A Organização da Rede de Atenção à Saúde o Estado de Pernambuco

A Constituição Federal de 1988 define no seu Art. 196, que: “a saúde é direito de todos e dever do estado”; e no seu Art. 198, que: “as ações e serviços públicos de saúde, integram uma rede regionalizada e hierarquizada que constitui um sistema único, organizado de forma descentralizada, garantindo atendimento integral, equânime e universal”, e confere ao SUS a responsabilidade pela formação e regulação dos trabalhadores da área (BRASIL, 1988, CF, art. 196).

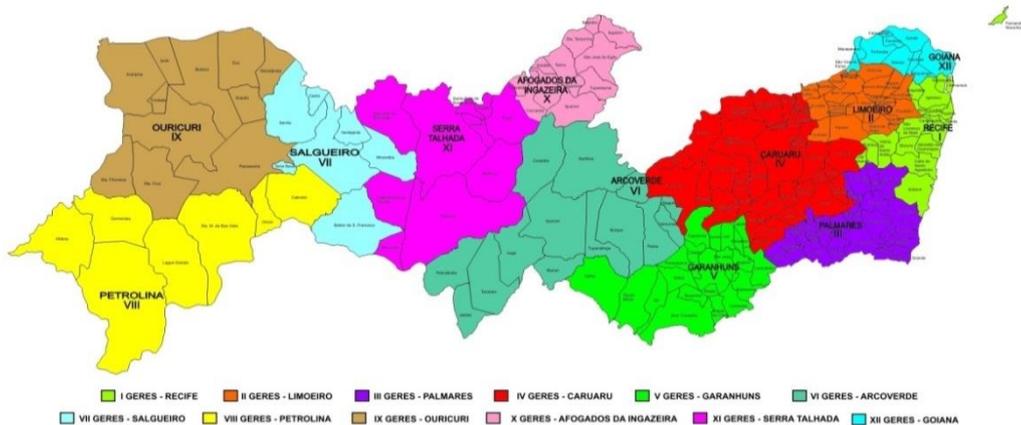
Em 1990, a Lei nº 8.080 regulamentou o SUS em seu Capítulo I, Art. 5º, item III e define, como um dos seus objetivos, a assistência às pessoas por intermédio de ações de assistência e atividades preventivas.

Para garantir o que foi definido na Constituição, esse sistema vem passando por um processo de reestruturação contínuo, desde a unidade assistencial mais simples até a de mais alta complexidade, ampliando o seu leque de intervenção no campo de atenção à saúde, provocando notável diversidade funcional, caracterizada pelos diferentes processos de trabalho.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2015, o Estado de Pernambuco tem uma população estimada em 9 345 173 hab. Segundo relatório elaborado pela Secretaria Executiva de Coordenação Geral da Secretaria Estadual de Saúde – SECG/SES – 2016, para apoiar todos os 185 municípios de Pernambuco mais a Ilha de Fernando de Noronha, foram criadas as 12 Gerências Regionais de Saúde – Geres, conforme pode ser observado na Figura 1. Cada uma dessas unidades administrativas da Secretaria Estadual de Saúde é responsável por um conjunto de cidades, atuando de forma mais localizada na atenção básica, na reestruturação da rede hospitalar, nas ações municipais, no combate à mortalidade infantil e às diversas endemias. O modelo de gestão da Saúde permite que as particularidades de cada região recebam atenção na hora de decidir ações e campanhas.

Com base no Relatório Detalhado do 3º quadrimestre de 2015, da Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco – SES/PE, com relação à rede assistencial,

O Estado conta com 8.368 estabelecimentos de saúde, sendo 2,8% de gestão estadual, 96,3% de gestão municipal e 0,9% de gestão dupla. Além disso, até outubro de 2015 foram disponibilizados 18.580 leitos, sendo 64,7% pertencente à rede própria, 22,6% à rede conveniada e 12,7% à contratada, conforme dados do Cadastro Nacional de Estabelecimentos (PERNAMBUCO, 2015, p.7).



**Figura 1:** Mapa do Estado de Pernambuco destacando a localização geográfica das 12 GERES.

**Fonte:** PERNAMBUCO, 2016.

Os dados apresentados junto com os indicadores epidemiológicos da população servem de subsídios para elaboração dos projetos de formação e/ou qualificação de técnicos na área da saúde do estado.

### 3.4. Contextualização Política e Pedagógica da Escola de Governo em Saúde Pública do Estado de Pernambuco – ESPPE

O Projeto Político Pedagógico – PPP da ESPPE caracteriza-a como uma instituição de ensino em saúde que se destaca no cenário pernambucano como protagonista na Política de Educação Permanente em Saúde, e visa atender as demandas de formação e qualificação dos trabalhadores pernambucanos ligados ao SUS. Apresenta com base no desenvolvimento histórico, como a saúde incorporou a educação em suas práticas e como foram sendo formuladas as políticas e programas para formação de trabalhadores da área da saúde, sobretudo aquelas que tinham em vista atingir os sujeitos de nível elementar e médio. Afirma sua missão institucional na premissa de melhorar a mão de obra do setor atuando com base nas diretrizes propostas pela Política Nacional de Educação Permanente em Saúde 1.996/2007

– PNEPS, formulando e executando processos formativos para trabalhadores, membros do controle social e gestores da área da saúde, com foco no processo de trabalho.

O modelo de gestão existente na ESPPE baseia-se na gestão democrática e participativa com a constituição de órgãos colegiados como o Conselho de Classe, que trata de questões de ordem pedagógica específicas de cada curso, e o Colegiado de Gestão que se constitui como um espaço de diálogo, participação e interação entre todos os integrantes da ESPPE para atuarem de forma consultiva, deliberativa, normativa ou avaliativa, segundo orientação da Política de Educação Permanente do Estado.

Apesar de deixar clara a composição do seu Colegiado de Gestão inclusive apontando para ampla participação dos membros da comunidade escolar, o documento não expressa com clareza os fluxos e como se desenvolvem os aspectos consultivo e deliberativo do seu Colegiado Gestor.

Encontra-se presente uma relação de contradição em relação ao nível de autonomia institucional. Sobre essa característica o documento expressa que,

Em 4 de setembro de 2013, foi criada a Escola de Governo em Saúde Pública do Estado de Pernambuco através do Decreto de Lei nº 15.066, na atual estrutura é uma unidade com *autonomia administrativa e financeira* e tem como missão formar, aprimorar e promover a execução de atividades de ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento dos profissionais, servidores públicos que atuam no Sistema Único de Saúde – SUS do Estado de Pernambuco [...] (PERNAMBUCO, 2014, p. 17, **grifo do autor**).

Na sequência o documento coloca a escola como uma instituição de natureza pública, que tem como mantenedora a SES/PE, o que deixa claro que apesar da conquista da autonomia administrativa e financeira a ESPPE ainda encontra-se vinculada organicamente à SES/PE.

O documento também apresenta a organização institucional, relação com a comunidade e articulações políticos-institucionais. Trata da infraestrutura física, dos recursos pedagógicos e dos ambientes de aprendizagem, além da organização curricular e os níveis de ensino em que atua.

Quando são discutidos os pressupostos metodológicos da formação nota-se um misto de diferentes concepções pedagógicas, hora expresso pela opção por metodologias vinculadas a teorias críticas da educação como a problematização e as metodologias ativas, hora fundamenta sua perspectiva de formação nas pedagogias pós-crítica como é o caso da pedagogia crítico-social dos conteúdos ligados ao materialismo histórico-dialético (RAMOS, 2010).

Na mesma esteira de desenvolvimento teórico apresenta sua intenção na área da pesquisa e extensão, discutindo a possibilidade de produção de conhecimento. Apresenta os demais eixos de sua atuação com base na execução da Política nacional de Educação Permanente em Saúde – PNEPS, dentro do estado de Pernambuco.

No que diz respeito aos cursos toca na importância de práticas formativas que vão para além do espaço da sala de aula, considerando a importância da realidade do trabalho. Descreve como são desenvolvidos os estágios e como se dá o processo de certificação. Também discute de maneira prolongada o papel que cumprem as avaliações, tanto da aprendizagem dos alunos como aqueles que se destinam a avaliar o componente curricular, a disciplina, o curso e a atuação do docente.

Abaixo estão organizados de maneira cronológica os principais fatos que marcaram o desenvolvimento institucional da ESPPE<sup>2</sup>. Há períodos históricos que não foram descritos tanto pela ausência de registros como, por exemplo, os momentos em que a instituição não conseguiu dar sequência a suas atividades de formação.

1982 – A experiência de organização de escolas na área da saúde surge em 1982, em decorrência do acordo para desenvolvimento de recursos humanos, entre o Ministério da Saúde MS, o da Educação e Cultura – MEC, o Ministério da Previdência e Assistência Social – MPAS e a Organização Pan-americana da Saúde – OPAS. Essas instituições estavam inseridas numa proposta de formação em larga escala, cujo objetivo era qualificar e habilitar, de forma suplementar, os trabalhadores de nível médio e elementar, que atuavam nos serviços de saúde. Para atender àquela necessidade, o MS fomentou, em nível nacional, a implantação de Centros Formadores de Pessoal de Nível Médio CEFOR, voltados para execução de cursos que contemplassem as diversas habilidades profissionais, concretizada pela Coordenadoria Interministerial de Planejamento – CIPLAN (Resolução n.º 15/85) e pelo Instituto Nacional de Assistência Médica e Previdência Social – INAMPS (Resolução n.º 118/86).

1989 e 1990 – Neste período, o Centro de Formador de Pernambuco – CEFOR/PE foi autorizado a funcionar como Escola de Ensino Supletivo Profissionalizante, vinculada à Diretoria de Recursos Humanos da SES/PE.

1998 – Neste ano foi fundada a Escola de Saúde Pública de Pernambuco com o propósito de atender as demandas de formação e qualificação dos trabalhadores da Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco. A partir de então, o CEFOR passou a ter suas atividades desenvolvidas pelo Departamento de Ensino Técnico da ESPPE. Mas funcionou como autarquia por um curto período de tempo.

1999 – A proposta de tornar a ESPPE autônoma foi extinta e conforme o Decreto n.º 11.629/1999, sendo reestruturada como Diretoria da Secretaria de Saúde do Estado, inicialmente vinculada ao Gabinete do Secretário de Saúde.

---

<sup>2</sup> Essa linha do tempo foi construída pela equipe de comunicação da ESPPE com base na descrição histórica contida em PPP, e encontra-se divulgada no site oficial da instituição na internet.

2003 – Com a Reforma Administrativa do Estado, a escola passou a atuar como uma Gerência subordinada à Superintendência de Gestão de Pessoas da SES SGP/SES, denominada Escola Técnica de Saúde Pública da SES/PE ETESPPE/SES.

2003 a 2008 – Enquanto ETESPPE desenvolveu cursos na Área da Saúde, nas subáreas de Enfermagem, Biotecnológico e Saúde Bucal, ampliando sua atuação ao acrescentar a subárea de Vigilância Sanitária e Análises Clínicas, e o Técnico Agente Comunitário de Saúde. Também participou na elaboração e execução do projeto Nordeste, a Japan International Corporation – JICA, Programa de Profissionalização de Formação de Auxiliar de Enfermagem – PROFAB e, ainda, elaborou e executou projetos de cursos nas áreas da enfermagem e da odontologia em parceria com as Secretarias Municipais de Saúde.

2008 – Com nova reforma administrativa, através do Decreto 32.823 de 09 de dezembro de 2008, fica aprovado o regulamento da Secretaria de Saúde, quando é retomada a denominação de Escola de Saúde Pública de Pernambuco – ESPPE, como gerência subordinada a Diretoria Geral de Educação em Saúde e a Secretaria Executiva de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde. Em 2008, a Escola retomou as atividades de reformulação e elaboração de novas propostas pedagógicas para a realização de cursos técnicos.

2009 – Enquanto Escola de Saúde Pública a ESPPE passou a compor a Rede de Escolas Técnicas e Centros Formadores vinculados às instâncias gestoras do SUS, como é o caso da RETSUS. Neste mesmo ano foram implantados os Cursos Técnicos em Análises Clínicas descentralizados para as I, III e IV GERES, com a proposta de capacitar 180 profissionais; retomado o Curso Técnico de Enfermagem – complementação, na I GERES e VI GERES com 197 profissionais capacitados, implantado o Curso de Qualificação de Cuidador do Idoso com proposta de qualificar 34 profissionais e o Curso de Curso de Aperfeiçoamento Técnico em Assistência Materno-Infantil, nas I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX e XI, com uma demanda aproximada de 1000 profissionais de saúde. Todos financiados com os recursos da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, Portaria GM/MS nº 1.996/2007.

2009 a 2010 – Desenvolveu atividades de criação de 11 Comissões de Integração Ensino Serviço CIES, em todas as regionais de Saúde e participou da elaboração dos Planos Regionais de Educação Permanente em Saúde – PAREPS em 09 regionais e possibilitou a composição da Comissão de Integração Ensino-Serviço – CIES Estadual.

2010 – O Ministério da Saúde aprovou o financiamento do Programa de Formação e Aperfeiçoamento para os Profissionais de Nível Médio de Saúde – PROFAPS, Portaria GM/MS nº1626/2010, para o Curso Técnico em Citopatologia que beneficiaria 30 profissionais na I GERES, o Curso Técnico de Vigilância em Saúde para 120 profissionais das I e II GERES, o Curso Técnico em Prótese Dentária para 60 profissionais da IV GERES e o curso de Auxiliar em Saúde Bucal para 60 profissionais da V GERES. Ainda, este ano foi formulada a proposta de formação 1.500 profissionais para o Curso Técnico em Enfermagem.

2013 - Buscando responder as demandas advindas pelo Sistema de Saúde Brasileiro, a ESPPE incorporou a concepção de Escola de Governo, institucionalizada através da Lei nº 15.066/2013, como unidade técnica científica e com autonomia administrativa, como uma forma de mobilizar e potencializar os esforços para colaborar com a ampliação da capacidade e qualidade da gestão em saúde. Tornou-se possível ampliar a sua atuação nos cursos de atualização; aperfeiçoamento e de desenvolvimento profissional; pós-graduação, sobretudo as Residências em saúde; Educação à Distância – EAD; incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento dos gestores e trabalhadores em todos os níveis de formação; apoio e realização de seminários, oficinas de trabalho; incentivo às atividades de preceptoria e de docência; estabelecimento de termos de cooperação técnica.

2014 – Para as atividades de ensino e pesquisa e extensão no nível de pós-graduação, ocorreu a implantação da Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva com Ênfase em Gestão de Redes de Saúde realizada de forma descentralizada em sete regionais de saúde do interior do Estado realizada em parceria com a Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns.

2015 – Através da Portaria Nº 137, de 17 de abril de 2015, foi criada na ESPPE a Comissão Permanente de Residência em Área Profissional da Saúde – COREMU/ESPPE. Atuando de forma colegiada, coordena as ações internas dos Programas de Residência em Área Profissional da Saúde, articulando os Programas de Residências vinculados a ESPPE com as instituições executoras e a Comissão Nacional.

Esse desenvolvimento histórico tanto ponto de vista pedagógico, quanto o seu processo de gestão e financiamento se deram, como visto no capítulo II, concomitante ao desenvolvimento das políticas e programas para EPS, que impulsionaram o surgimento das ET-SUS e Cefor's.

### 3.5. Aspectos Relacionados ao Desenvolvimento Profissional Docente na Área da Saúde

O corpo docente das ET-SUS foi se constituindo historicamente por profissionais da saúde, sendo a maior parte com formação superior e pós-graduação. O ingresso na docência nessas instituições de ensino da área da saúde acontece por meio de processos seletivos, convênios e credenciamentos para prestação de serviço notadamente denominado de serviço de instrutoria ou atividade de função-docente. O panorama descrito anuncia a precariedade dos vínculos e suas consequências no desenvolvimento do trabalho docente na EPS (PEREIRA & RAMOS, 2006; RAMOS, 2009, 2010).

Este tópico explanará as questões da docência na área da saúde apontando as lacunas e dificuldades para ser desenvolvida no atual modelo educativo. Toma como exemplo de análise o estudo de caso da ESPPE. Compreende que diferente dos formados em licenciaturas os professores que atuam na educação profissional são técnicos especializados em suas respectivas áreas e não professores de formação acadêmica. Este fato aponta que o desenvolvimento profissional docente na educação profissional dá-se em muitos casos nos momentos de formação pedagógica ofertados pelas instituições de ensino ou mesmo com a experiência em sala de aula.

Para depreender uma melhor compreensão sobre os principais aspectos do trabalho docente na EPS, especificamente com base na análise das ET-SUS, recorreu-se a produção acadêmica da área. Com base neste levantamento bibliográfico procurou-se desenvolver

articuladamente o seguinte temário: a) características gerais do trabalho docente nas ETSUS; b) natureza dos vínculos; e c) formação para docência na EPS. Esses três conteúdos trazem como eixo unificante o desenvolvimento profissional docente na área da saúde e de alguma maneira buscam responder a problemática e aos objetivos propostos nesta pesquisa.

A partir da revisão da literatura sobre a docência na EPS, sobretudo na sua fase de criação com o Programa Larga Escala, constatou-se a partir das entrevistas realizada com Izabel dos Santos (CASTRO, 2002; SÓRIO, 2002; SANTOS, 2007; RET-SUS, 2010), a presença uníssona o termo ‘função-docente’. Essa expressão aparece ao lado da ideia da ‘escola-função’, e por se trata de uma concepção de ‘vanguarda’ na formação de trabalhadores da área da saúde não importava em quais circunstâncias, o aluno-trabalhador precisava aprender na prática do trabalho e o docente cumpriria o papel de mediador neste processo, por isso ele não exercia o trabalho de um professor de uma escola regular, sua função era docente porque ele também era trabalhador da saúde [de nível superior] e estava atuando como um ‘auxiliar’ na formação do outro trabalhador [de nível elementar, médio e/ou técnico].

O cenário revela dois pontos de reflexão: de um lado anuncia que as dimensões ‘escola-função’ e ‘função-docente’ ancoram teoricamente sua perspectiva de formação no pragmatismo, no funcionalismo e no utilitarismo; do outro lado sugere a necessidade de formular um esclarecimento entre os termos ‘professor’ e/ou ‘docente’.

Cabe ressaltar que não há, até o momento em se desenvolve este estudo, nem no campo da Sociologia do Trabalho e tão pouco no campo da Sociologia das Profissões, uma diferença teórica entre ser docente ou ser professor como se anuncia dicotomicamente. Esta dicotomia fora elaborada com base numa reflexão de ordem empírica a partir das experiências teórico-práticas das ET-SUS que tanto na literatura como em suas práticas pedagógicas optaram historicamente pela utilização do termo docente.

Historicamente o desenvolvimento da ‘atividade-docente’ ou ‘função-docente’ na EPS encontra-se fundamentada no princípio da integração ensino-serviço. Essa relação reitera a atuação de profissionais com formação em nível superior na EPS, trabalhadores de nível superior, engajados nas realidades das redes de atenção à saúde que passam a atuar como docentes, preceptores e supervisores nos processos de formação profissional técnica de outros trabalhadores.

É importante destacar que como profissional de saúde muitas vezes já dispõe de um vínculo mais sólido ou menos precarizado exercendo a função técnico-profissional para qual foi formado: enfermeiro, fisioterapeuta, dentista, psicólogo, nutricionais, entre outros

profissionais. Neste sentido, por passarem de maneira aligeirada na docência na EPS não conseguem desenvolver uma relação de pertencimento a ela e nem tão pouco as ET-SUS em encontram-se desempenhando esta função (PEREIRA & RAMOS, 2006).

Não há, portanto, a construção de uma identidade ou cultura profissional para docência que os faça ser reconhecidos como professores. Com base na Sociologia das Profissões, Melo (2010), afirma que esses profissionais não gozam do prestígio profissional docente, preparação superior, perícia baseada tanto no conhecimento abstrato como prático, autonomia no desempenho, jurisdição profissional clara, pertencimento a uma organização de tipo colegial, códigos deontológicos e *ethos* de serviço altruísta.

No entanto, a que se levar em conta que apesar de terem formação em bacharelados e não nas licenciaturas nota-se o esforço desses profissionais de estabelecerem relações significativas com a docência por terem desenvolvido familiaridade, empatia, realização e crescimento pessoal e profissional. Essa relação ratifica mais uma vez a dimensão subjetiva que carrega o trabalho docente, por se caracterizar como profissão das interações humanas (TARDIF & LESSARD, 2005).

A perspectiva mencionada coloca o trabalho docente se insere numa dimensão de atividade coletiva que traz em si aspectos subjetivos pois depende dos contextos e das relações entre os sujeitos. Na educação profissional o trabalho docente configura-se por uma dimensão mais rígida <sup>3</sup>devido à técnica que configura a relação entre professor e aluno. Mas esse fato não impede que relações intersubjetivas sejam construídas.

Além da ausência do reconhecimento profissional dentro da atividade docente, os trabalhadores que exercem a função-docente nas ET-SUS lidam com a precariedade das relações contratuais. São ‘temporários’, ‘convidados’, ‘cedidos’ ou ‘credenciados’ que compõe os quadros destas instituições.

Nesta mesma direção, Pereira e Ramos (2006), sinalizam que os docentes dos cursos ministrados pelas escolas são do quadro fixo de funcionários (mínimo) e convidados/cedidos, que recebem complementação salarial aquém do desejado. Fortes (2009), ao analisar a questão dos vínculos ‘empregatícios’ dos docentes questiona a baixa remuneração do valor da hora/aula e dos atrasos nos pagamentos.

---

<sup>3</sup> Essa dimensão mais rígida do trabalho docente na educação profissional deve-se ao fato de que os professores que atuam nesta modalidade de ensino são técnicos em suas respectivas áreas de formação e por vezes a supervalorização da técnica compromete a qualidade do trabalho pedagógico pois desconsidera a perspectiva de uma formação holística e politécnica.

Estudos realizados por Pereira e Ramos (2006), ENSP (2008), Ramos (2009; 2010), Pronko (2011) entre outros, chamam atenção para a questão desses vínculos. Na mesma perspectiva teórica o trabalho de dissertação de mestrado intitulado: “*Precarização de vínculo empregatício e suas implicações para os docentes da Escola Técnica do SUS ‘Professora Ena de Araújo Galvão’*”, desenvolvido por Fortes (2009), buscou compreender a natureza dos vínculos e as implicações subjetivas na prática dos professores, além disso, traçou um perfil das potencialidades da docência naquela instituição.

Também relaciona a dimensão da precarização do trabalho docente com as transformações ocasionadas no desenvolvimento do capitalismo. E acrescenta que é possível notar efeitos da precarização do vínculo na: baixa adesão dos professores aos momentos de formação pedagógica; falta de compromisso com as atividades de docência e ao abandono de disciplinas em andamento (FORTES, 2009).

As escolas técnicas trabalham com um mínimo de quadro fixo (profissionais da saúde atuando como docentes) e com ampla maioria de profissionais contratados, o que constitui, no nosso entendimento, um problema, pois se torna difícil, dessa forma, comprometer os docentes com um projeto pedagógico. Esse fato traduz mais uma negociação para viabilizar as ETSUS. Ou seja, essa condição é dada pelas circunstâncias econômicas e políticas, para ‘baratear’ o custo das escolas. Nesta negociação, o vínculo precário dos profissionais que atuam na docência não é o melhor para o processo ensino-aprendizagem, pois o quadro fixo de professores possibilitaria uma melhor qualificação desses docentes. Na época, ter as escolas técnicas funcionando com um quadro fixo mínimo foi uma estratégia adotada diante da adversidade dos gestores (PEREIRA & RAMOS, 2006, p. 53).

A constituição de trabalhadores flexíveis compõe a orientação neoliberal da sociedade. No campo da educação a flexibilização dos contratos de trabalho docente cria dúvida realidade de mão-de-obra terceirizada no interior do sistema público de ensino, constituindo-se num exemplo bastante representativo desta realidade toma-se o caso da especificidade do trabalho docente na educação profissional em saúde, no contexto das ET-SUS, o surgimento de vinculações a essas instituições com contratos de diversas naturezas, caracteriza um trabalho extremamente precarizado. Os desdobramentos dessas questões incidem diretamente nas continuidades e descontinuidades das práticas pedagógicas. Práticas que, por não fazerem parte da rotina dos profissionais de saúde, ocorrem muitas vezes de forma desarticulada e descontextualizada dadas a precariedade dos vínculos e pelas características da função-docente.

O trabalho realizado com a Rede de Escolas de Governo em Saúde Pública coordenado pela ENSP (2008) colocou algumas das principais dificuldades na contratação docente. A pesquisa ratifica a análise dos vínculos que fora depreendida até aqui, caracterizando-os parte

em estatutários e outras vinculações relacionadas a contratos de tipo temporários e à prestação de serviço.

A pesquisa de campo procurou identificar se as Instituições encontravam dificuldades para a contratação de seus docentes, sendo que 50% delas se deparam com dificuldades, assim representadas: - Múltiplas formas de contrato dentro das Instituições (licitação, seleção pública, contratos temporários, estatutários e serviços autônomos). - A distância dos docentes das Instituições; falta de quadros qualificados na região e a morosidade no pagamento dos docentes faz com que estes não queiram permanecer ou retornar às Instituições. -Dificuldades para pagamento de hora/aula, fenômeno mais relevante nas instituições da região Norte. - Baixo valor da remuneração dos docentes e dificuldade de encontrá-los para os cursos descentralizados, além da morosidade, notadamente nas instituições da região Centro-Oeste. - Recursos financeiros limitados e dificuldade de encontrar docentes sem vinculação para serem absorvidos pelas Escolas, notadamente nas instituições da região Nordeste (ENSP, 2008, p.63-64).

O levantamento bibliográfico sobre a formação docente na EPS (LOBO-NETO, 2002; BOMFIM & TORREZ, 2002; LEÃO, 2009; LIMA, 2010; LUDKE & CUTOLO, 2010; CASTRO, 2013; BOMFIM et al, 2014; TORREZ, 2014), possibilitou a compreensão de como tem sido o caminho encontrado por muitos programas, políticas e instituições de diminuir a distância entre a formação acadêmica do professor e a contextualização didática dos conhecimentos e técnicas a serem trabalhados em sala de aula. Essa relação tem contribuído para o desenvolvimento profissional docente na EPS.

A capacitação pedagógica viabiliza a formação professor/trabalhador contextualizada em práticas sociais de saúde pautada na reflexão crítica voltada para a construção de competências profissionais referenciadas nestas práticas, em que o professor exerce, numa perspectiva de totalidade pessoal, as mediações possíveis da relação do aluno com o mundo (BORGES, 2012, p. 981).

Pereira e Ramos (2006), ao discutirem a formação docente na EPS entendem que os ganhos promovidos pelas ET-SUS nessa área tem sido o fortalecimento da qualidade pedagógica e a preocupação com a certificação profissional.

Finalmente, após o desenvolvimento desta análise sobre aspectos do trabalho docente na EPS formulou-se uma questão central e outras a partir dela sobre o mesmo tema. Cabe questionar se os processos políticos e práticas pedagógicas dessas instituições, ainda hoje, continuarão a ser orientadas pelas mesmas concepções pedagógicas e projetos políticos de formação iguais ou semelhantes aos de suas gênesis? Noutras palavras, ainda cabe pautar um projeto de ‘escola-função’ com vistas a atuar na qualificação de quem (antes) entrava nos serviços de saúde com precária ou sem nenhuma qualificação, mas que (hoje) só conseguem ingressar nos serviços de saúde com qualificação técnica específica e regulação profissional?

Pelos motivos elencados é possível afirmar que a docência ocupa um lugar muito específico nas ET-SUS. Se de um lado persiste a ideia de uma ‘escola-função’, do outro lado

haverá uma ‘função-docente’ que passa a ser assumida pelos próprios trabalhadores da saúde de maneira quase voluntariada, o que tem ocasionado uma série de problemas a despeito do desenvolvimento profissional docente na área da saúde.

Cabe pautar uma série de indagações que tomam o trabalho docente na educação profissional em saúde como sendo o mobilizador:

- Quais critérios de seleção são adotados pelas ET-SUS para composição do seu quadro docente?
- Quais os vínculos de trabalho que esses docentes mantêm com as ET-SUS?
- Quais são as condições de trabalho?
- Como se encontra organizado o processo de trabalho docente na educação profissional em saúde e mais, especificamente, nas ET-SUS?
- Esse docente é um trabalhador da área da saúde, profissional que tem uma identidade profissional na área da saúde, e exerce uma função-docente na ET-SUS, ou mesmo tendo uma formação na área da saúde se reconhece como profissional de educação (em saúde)?
- Ao desenvolver um processo de formação que tem a realidade do trabalho como campo pedagógico de atuação, quem domina essa realidade? E de qual realidade se está falando?
- Se essa escola é uma escola-função é possível afirmar a inexistência de uma cultura pedagógica escolar com atividades de rotina, continuidades e descontinuidades da prática pedagógica e conseqüentemente a insuficiência de vínculos sólidos para o exercício da docência na EPS? Ou essa atividade será reduzida apenas e exclusivamente ao desenvolvimento de uma função-docente, ‘não permanente’?

Para desvelar algumas dessas questões foram consultados documentos e elegidas categorias de análise tendo como campo de investigação a ESPPE. Consultando e analisando esses documentos escritos foi possível reconhecer algumas características que configuram o trabalho docente na EPS.

### 3.6. A Docência na Escola de Governo em Saúde Pública do Estado de Pernambuco – ESPPE

Com base na análise de conteúdo documental (SHIROMA, 2004; GIL, 2009), pôde-se verificar os principais aspectos que configuram a docência na ESPPE e é possível antecipar que o modo como é concebida, e pelo próprio trabalho em rede, não foge da realidade apresentada nas demais ET-SUS.

Inicialmente é apresentado o Quadro I que contém a síntese das análises. Seu objetivo foi estabelecer uma relação entre as **categorias de análise** e as **unidades semânticas**, descrevendo de maneira quantitativa o número de vezes em que essas unidades semânticas apareciam em cada documento. As unidades semânticas constituem um conjunto de palavras que mais se aproximavam da categoria de análise.

**Quadro I:** Categorias de Análise

Nº	Categorias de Análise	Unidades Semânticas	Nº de vezes em que ocorrem nos documentos analisados
01	<b>Trabalho Docente</b>	Gestão	32 vezes no PPP 5 vezes na Lei 15.066 1 vez no Edital 001/2013
		Financiamento / Financeira / Financiado (s)	14 vezes no PPP 3 vezes na Lei 15.066 Não ocorre no Edital 001/2013
		Orçamento / Orçamentária	2 vezes no PPP 2 vezes na Lei 15.066 Não ocorre no Edital 001/2013
		Funcionamento	5 vezes no PPP 1 vez na Lei 15.066 Não ocorre no Edital 001/2013
		Estrutura	11 vezes no PPP 3 vezes na Lei 15.066 Não ocorre no Edital 001/2013
		Infraestrutura	3 vezes no PPP Não ocorre na Lei 15.066 Não ocorre no Edital 001/2013
		Administração / Administrativo (a)	16 vezes no PPP 4 vezes na Lei 15.066 9 vezes no Edital 001/2013
		Autonomia	6 vezes no PPP 1 vez na Lei 15.066 Não ocorre no Edital 001/2013
		Prestadores de serviço/ Prestação de serviço	Não ocorre no PPP Não ocorre na Lei 15.066 2 vezes no Edital 001/2013
		Serviço de docência	Não ocorre no PPP Não ocorre na Lei 15.066 1 vez no Edital 001/2013
		Escola	60 vezes no PPP 8 vezes na Lei 15.066 5 vezes no Edital 001/2013
		Instituição de ensino	1 vez no PPP Não ocorre na Lei 15.066 Não ocorre no Edital 001/2013
		Curso (s)	106 vezes no PPP 9 vezes na Lei 15.066 21 vezes no Edital 001/2013
		Ensino técnico / cursos técnicos	8 vezes no PPP Não ocorre na Lei 15.066 1 vez no Edital 001/2013
		Formação	78 vezes no PPP 2 vezes na Lei 15.066 4 vezes no Edital 001/2013
Qualificação	11 vezes no PPP Não ocorre na Lei 15.066		

			2 vezes no Edital 001/2013
		Capacitar / capacitação	5 vezes no PPP 5 vezes na Lei 15.066 2 vezes no Edital 001/2013
		Educador (es)	2 vezes no PPP Não ocorre na Lei 15.066 Não ocorre no Edital 001/2013
		Aluno (s)	49 vezes no PPP Não ocorre na Lei 15.066 3 vezes no Edital 001/2013
		Educando (s)	10 vezes no PPP Não ocorre na Lei 15.066 Não ocorre no Edital 001/2013
		Estudante	5 vezes no PPP 1 vez na Lei 15.066 Não ocorre no Edital 001/2013
		Educação	86 vezes no PPP 8 vezes na Lei 15.066 6 vezes no Edital 001/2013
		Saúde	231 vezes no PPP 29 vezes na Lei 15.066 18 vezes no Edital 001/2013
		Educação em saúde	8 vezes no PPP 6 vezes na Lei 15.066 Não ocorre no Edital 001/2013
		Educação profissional em saúde	3 vezes no PPP Não ocorre na Lei 15.066 Não ocorre no Edital 001/2013
02	<b>Desenvolvimento Profissional Docente</b>	Ensino	49 vezes no PPP 3 vezes na Lei 15.066 2 vezes no Edital 001/2013
		Aula (s)	7 vezes no PPP Não ocorre na Lei 15.066 11 vezes no Edital 001/2013
		Professor (es)	11 vezes no PPP 1 vez na Lei 15.066 Não ocorre no Edital 001/2013
		Docente (s) / Docência	26 vezes no PPP Não ocorre na Lei 15.066 3 vezes no Edital 001/2013
		Instrutor (es) / instrutoria	1 vez no PPP 1 vez na Lei 15.066 7 vezes no Edital 001/2013
		Formação Docente ou Capacitação Pedagógica	Não ocorre no PPP Não ocorre na Lei 15.066 2 vezes no Edital 001/2013
		Experiência	16 vezes no PPP 1 vez na Lei 15.066 2 vezes no Edital 001/2013
		Requisito (s)	1 vez no PPP 1 vez na Lei 15.066 1 vez no Edital 001/2013
		Perfil / perfil profissional / perfil acadêmico	5 vezes no PPP Não ocorre na Lei 15.066 1 vez no Edital 001/2013

Pode-se observar com base na análise do Quadro I, que a categoria trabalho docente lista uma maior quantidade de unidades semânticas, isso por que se trata de categoria que

abrange tanto à docência como todos os sujeitos e processos da ação educativa. Já na categoria desenvolvimento profissional docente buscou-se identificar nos documentos o maior número de unidades semânticas que correspondessem as atividades desenvolvidas dentro da sala de aula e qual o perfil que se deseja deste docente. Neste sentido, podem-se retirar algumas conclusões das análises.

Com base no Edital de Credenciamento de Instrutores Nº 001/2013, ficou evidente que há duas características que configuram as especificidades da docência na ESPPE. Em primeiro lugar observa-se um tensionamento linguístico no texto, que hora concebe à docência como *atividade de instrutoria* que tem o professor como instrutor e a técnica como objetivo final do trabalho pedagógico. Essas expressões revelam forte ligação às teorias não críticas da educação como a educação tradicional e tradicional tecnicista que tem o professor como detentor do conhecimento e sua atividade em sala de aula se resumem a instrução e transmissão desse conhecimento (RAMOS, 2010). E noutros momentos apresenta o trabalho pedagógico desenvolvido a partir da *atividade de docência* concebendo o professor docente, se aproximando com a concepção de educação libertadora apresentada no PPP da ESPPE.

Em segundo lugar, à docência é percebida como uma atividade de caráter extremamente flexível, legitimada a partir da rotatividade dos seus docentes. Segundo o Edital de Credenciamento Nº 001/2013,

A convocação dos candidatos será feita de acordo com a ordem de classificação, devendo todas as listas de classificação ser objeto de rodízio para convocações sucessivas, de sorte a que o candidato classificado em primeiro lugar para determinado módulo será imediatamente remanejado para o final da lista caso haja outro módulo do mesmo curso oferecido na vigência do presente credenciamento e assim sucessivamente (PERNAMBUCO, 2013, p. 2, **grifo do autor**).

Quando o edital coloca que o candidato será remanejado para o final da lista, isso pode ocorrer caso o candidato aceite ou não desenvolver atividade de docência na ESPPE. Embora se recorra à justificativa que o método do rodízio pode oportunizar a um maior número de profissionais de saúde a experiência com a docência, suas consequências são extremamente contraditórias com uma perspectiva educacional que se objetiva fundamentar na realidade do trabalho do estudante-trabalhador.

Esta apreensão possibilita afirmar que a docência na ESPPE não se dá a partir da construção de um desenvolvimento profissional. Pois mesmo contando com listas de profissionais credenciados estes não conseguem desenvolver nenhum sentimento de pertencimento a instituição de ensino uma vez que executam uma atividade técnica rotativa. Esse aspecto também revela a ausência de uma cultura escolar devido à grande rotatividade de docentes que impede uma efetiva continuidade do trabalho pedagógico.

A flexibilidade dos vínculos percebida através das palavras: credenciamento, prestação de serviço e rodízio, deixa claras as dimensões da precarização do trabalho docente na educação profissional como um todo (OLIVEIRA, 2004; FARTES & GONÇALVES, 2010;). Também aponta uma desobrigação institucional com o trabalhador ‘prestador de serviço de docência’, manifestando sua responsabilidade pedagógica e técnico-administrativo quando da emissão de certidões e pagamento de hora-aula.

A Lei Nº 15.066 coloca no Art. 7º que o requisito para atuação como instrutor da ESPPE é ter nível superior e reconhecida experiência na área da saúde. O referido artigo não deixa claro se essa experiência é na área profissional e/ou acadêmica. Já o Edital de Credenciamento de Instrutores Nº 001/2013, na etapa de seleção, seção III 1 – Primeira Etapa, alínea b. 1) A experiência e a formação do candidato serão pontuadas conforme pode ser observado no Quadro II:

**Quadro II:** Pontuação da Experiência e Formação do Candidato

ATIVIDADE	PONTUAÇÃO UNITÁRIA	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Curso de atualização didático pedagógica com carga horária mínima de 40h	05	05
Curso de aperfeiçoamento na área de educação ou de saúde com carga horária mínima de 180h	10	10
Atividade de preceptoria de graduação ou preceptoria de Residência ou supervisão de Residência (por semestre)	5 pontos por semestre	25
Curso de pós-graduação lato senso na área de Saúde ou de educação, realizado em instituição oficialmente reconhecida pelo MEC com carga horária mínima de 360h	15	15
Curso de pós-graduação lato senso na área de Saúde ou de educação, realizado em instituição oficialmente reconhecida pelo MEC com carga horária mínima de 360h.	20	20
Certificado/Declaração de conclusão de curso <i>stricto sensu</i> (mestrado/doutorado) na área de Saúde ou de educação.	25	25
<b>TOTAL</b>		<b>100</b>

A finalidade da pontuação era manter uma ordem de classificação entre os candidatos ao processo de credenciamento. A análise da tabela mostra que quanto maior a titulação acadêmica, maior a quantidade de pontos obtidos pelo candidato. Esse fato possibilita interpretar que a ESPPE atribui uma maior relevância aqueles candidatos a docentes que tem uma experiência acadêmica elevada, o que não acontece, por exemplo, quando se parte para

análise das experiências pedagógicas, com menor pontuação, e para as experiências de atuação profissional nas áreas da educação, da saúde ou da educação profissional em saúde.

Essa realidade, apesar de trazer aspectos peculiares do trabalho docente e do desenvolvimento profissional docente na área da saúde, não desloca a ESPPE dos limites, desafios, contradições e perspectiva que se apresentam à EPS, sobretudo quando se volta o olhar para as ET-SUS que mesmo sendo diversas tem um fio condutor de sua missão, são instituição de formação na área da saúde e que fazem parte de uma mesma Rede.

Na origem dessas instituições foram se formulando diretrizes e criando conceitos para atender a um determinado momento histórico na formação dos trabalhadores da saúde. Foi preciso também conceber um estilo de docência e práticas educativas que mais se aproximassem da realidade dos trabalhadores e isso fez surgir uma pedagogia muito singular.

O processo histórico apontou como se desenvolveu a EPS no Brasil e como tem se dado as lutas democráticas em vista da sua qualificação através das ET-SUS. Na ESPPE, por exemplo, apesar de ser contraditório, há um movimento que tem buscado o desenvolvimento institucional na perspectiva da formação dos trabalhadores da saúde. Em relação ao trabalho docente, o processo de credenciamento possibilitou:

- a) Formar um banco de dados de profissionais da área de saúde que têm afinidade/interesse para atuar como docente;
- b) Oportunidade da experiência na docência e formação pedagógica aos profissionais da área da saúde;
- c) Legalização do processo de contratação de pessoal para prestação de serviço, considerando a publicação Oficial e ampla divulgação, visando aumentar o nível de transparência do uso dos recursos públicos;
- d) A realização da convocação do docente por parte da Unidade Administrativa Financeira – UAF através de telegrama, pois, eram realizadas pelas Coordenações Técnicas da ESPPE, via e-mail ou telefone;
- e) Observância permanente e rigorosa durante a convocação dos classificados, ou seja, respeito à ordem de classificação no credenciamento;
- f) Redefinição do fluxo de solicitação de pagamento, com o envio antecipado do Cronograma de Realização de Aula na ocasião da solicitação de docente pela coordenação técnica do curso à UAF, como o envio mensal das aulas efetivamente realizadas;
- g) Intensificação do controle para atesto dos serviços prestados, sendo os recibos de pagamento exclusivamente acompanhados das cópias de páginas específicas do Diário

de Classe, garantindo assim a prestação de serviço e minimizando os problemas de pendência do docente para com as coordenações técnicas.

Apesar das conquistas apresentadas em relação ao trabalho docente na ESPPE, há um conjunto de desafios e contradições que precisam ser superados. Um desses desafios é a garantia da autonomia administrativa e financeira que se coloca na mesma perspectiva do desenvolvimento institucional de muitas ET-SUS, conforme aponta os estudos realizados por Ramos (2009; 2010).

Na ESPPE essa característica se apresenta contraditória uma vez que a Lei Nº 15.066 de 4 de setembro de 2013, cria

Na estrutura da Secretaria de Saúde, a Unidade Técnica denominada Unidade Técnica Escola de Governo em Saúde Pública do Estado de Pernambuco – ESPPE, *dotada de autonomia administrativa e financeira*, tendo por finalidade promover a execução de atividades de ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento dos profissionais e servidores públicos que atuam dentro do Sistema Único de Saúde – SUS no Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013, art. 1º, **grifo do autor**).

A lei não deixa claro qual o nível de autonomia institucional da ESPPE uma vez que ainda se mantém vinculada à Secretaria Estadual de Saúde. Também não descreve quais as perspectivas para Educação Profissional em Saúde em Pernambuco, expressando mais claramente ações ligadas a criação de programas e desenvolvimento de projetos e bolsas que visam o financiamento e funcionamento do ensino superior, conforme expressa:

Art. 2º Compete à ESPPE: [...] XII - conceder bolsas de estudo, mediante convênios, que devem ser distribuídas aos residentes e participantes de Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvidos diretamente pela ESPPE, condicionada à aprovação prévia em processo seletivo, devidamente regulamentado e previamente autorizado pela Secretaria de Saúde, por meio da Secretaria Executiva de Gestão do Trabalho e Educação em Saúde; (PERNAMBUCO, 2013, art. 2º, XII).

A opção pelo desenvolvimento do ensino superior é uma característica muito presente na Lei. Por exemplo, ao tratar da tríade *ensino-pesquisa-extensão* essas concepções mais se aproximam do processo de construção do conhecimento que se dá no âmbito acadêmico universitário do que na educação profissional.

Nesta perspectiva é possível afirmar que,

A educação profissional e tecnológica se distingue da academia por se voltar mais às atividades de execução do que de concepção; mais à ampliação da ciência do que ao seu desenvolvimento; mais ao ensino do que à pesquisa; entre outros. Nesses argumentos, está presente, de forma explícita ou dissimulada, a defesa de um projeto que reitera e institucionaliza a dualidade educacional, agora estendida também ao ensino superior. Reiteram-se, ainda, os preceitos de que a ciência e a tecnologia no Brasil se caracterizam pela adaptação e não pelo desenvolvimento de conhecimentos. Um projeto com tais características se assenta no princípio da naturalização da divisão do trabalho e das classes sociais, face à suposta inexorabilidade do modo de produção capitalista (PEREIRA & RAMOS, 2006, p. 106).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu lançar um olhar para um determinado conjunto de características que configuram o trabalho docente na EPS e, especificamente, no caso da ESPPE. Essas considerações complementam as hipóteses que direcionaram a construção dos objetivos deste trabalho. A principal hipótese era que o trabalho docente na ESPPE se constituía de um todo precarizado.

A hipótese foi refutada com base na pesquisa de fonte bibliográfica através da revisão da literatura sobre o trabalho docente e sobre o desenvolvimento profissional docente na área da saúde, que, dentre muitos aspectos, revelou como a EPS no Brasil foi historicamente sendo construída e como desenvolveu-se através das políticas de formação de trabalhadores da área da saúde implementadas a partir dos anos de 1980. Neste sentido, foi possível constatar que o trabalho docente na EPS assumiu características muito peculiares devido às demandas de formação dos trabalhadores de nível elementar e técnico da área da saúde.

A revisão bibliográfica sobre o trabalho docente revelou ainda a complexidade com que a temática tem sido trabalhada em todas as modalidades de ensino, inclusive naquelas em que não há foco no desenvolvimento profissional docente como é o caso da educação profissional.

A análise dos resultados da pesquisa foi baseada na leitura do processo histórico e no método de estudo de análise documental, onde foi possível identificar as principais características do trabalho docente na ESPPE, tais como: docência como atividade de instrutoria; precarização do trabalho através da flexibilização dos vínculos; ausência e dificuldade da criação de uma cultura escolar e continuidade do trabalho pedagógico devido a grande rotatividade (rodízio) dos docentes; alta relevância dada à titulação acadêmica e formação na área da saúde pública.

Dentre todas as características apresentadas as duas que chamam mais atenção é a concepção da docência como atividade rotativa explicitamente colocada no Edital de Credenciamento de Instrutores da ESPPE que, quando da publicação da lista de instrutores credenciados a mesma será objeto de rodízio; a segunda principal característica da docência na ESPPE é a relevância dada exclusivamente a titulação e formação acadêmica na área da saúde pública fato que privilegia a priori a atuação de profissionais com elevada titulação e formação acadêmica mas sem formação e/ou experiência técnica de atuação na área do curso de nível técnico promovido pela instituição. Além disso a pouca relevância dada a experiência

profissional na área da educação e formação pedagógica compromete o desenvolvimento do trabalho docente.

Embora o método de análise escolhido tenha sido o da análise documental por apresentar inúmeras vantagens, como por exemplo, o grande potencial reflexivo que ajuda a apreender parte de uma realidade, há alguns limites que precisam ser apontados. Neste sentido o “não dito” nos documentos (SHIROMA, 2004) é um dado presente que possibilita outras interpretações, sobretudo aquelas que foram sendo construídas a partir das experiências do conhecimento tácito proporcionadas pela experiência de pesquisador e coordenador pedagógico da ESPPE simultaneamente.

Do ponto de vista teórico os limites apresentados foram no que diz respeito a ausência de leitura de teóricos marxistas pós-críticos e de autores da área da sociologia do trabalho para que pudesse ser elaborada uma análise mais aprofundada sobre o trabalho docente na EPS com base nos temas da reestruturação produtiva do capital e sobre a precarização do trabalho e do trabalhador.

Diante do exposto apresentam-se perspectivas para futuros estudos na área, inclusive que versem sobre o modelo de gestão adotado nas ET-SUS como as principais instituições formadoras de trabalhadores técnicos da área da saúde. O Mestrado em Educação Profissional em Saúde da RET-SUS (EPSJV/Fiocruz) é uma possibilidade para que esses temas e novos temas surjam como os que foram apresentados e desenvolvimento pela sua primeira turma denominada RET-SUS Nordeste 2014.

Concretamente desenvolver esta experiência de estudo no âmbito da Educação Profissional em Saúde possibilitou analisar criticamente parte de uma realidade que fora anunciada na epígrafe deste trabalho com o poema de Carlos Drummond de Andrade “Verdade”. Quando “optei por falar de parte dessa verdade” estava reconstruindo não somente a minha trajetória profissional como trabalhador das áreas da educação e da saúde, mas estava sistematizando uma experiência coletiva.

Neste sentido é importante afirmar que embora o processo de sistematização ter-se dado numa perspectiva individual ele se materializa de maneira coletiva. Digo isso porque enquanto escrevia me vinham à mente as experiências de muitos outros trabalhadores e dessa maneira implicitamente e silenciosamente escreveram comigo este texto. Isso me leva mais uma vez a afirmar a docência como lugar da experiência coletiva, humana e carregada de subjetividade

O fato de querer escrever era também porque já não cabia em mim. E essa “teimosia” me deixa a sensação de que produzir um texto como esse é realizar a amplidão de uma tarefa

sempre inacabada. Considerando o atual momento da sociedade brasileira com os inúmeros desafios que se apresentam à classe trabalhadora não seria possível concluir um trabalho como este silenciado ou com uma posição de neutralidade política. Neste momento histórico de minha vida profissional, acadêmica e pessoal, realizar este trabalho é uma forma de afirmar que a luta de classes e a luta pela universalização e democratização da educação e da saúde não tem hora para acabar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond. **Corpo**. Companhia das letras, 1984.

ARAÚJO, J. C. S. **Profissão docente e teoria da profissão segundo Max Weber (1864-1920)**: Anais do VII Congresso brasileiro de história da educação, 2007.

BASSINELLO, Greicelene Aparecida Hespanhol; BAGNATO, Maria Helena Salgado. Os primórdios do Projeto Larga Escala: tempo de lembrar. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 62, n. 4, p. 620-626, jul. /ago. 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p.

BOMFIM, MIRM; TORREZ, MNFB. A formação do formador no PROFAE: refletindo sobre uma proposta na área de Enfermagem. In: Ministério da Saúde. **Formação (Projeto de profissionalização dos trabalhadores da área de Enfermagem)**. Brasília (DF): Ministério da Saúde, v. 2. n. 4, p. 15-34, 2002.

BOMFIM, Maria Inês; GOULART, Valéria Penzin; OLIVEIRA, Lêda Zorayde. Formação docente na área da saúde: avaliação, questões e tensões. Interface. **Comunicação, Saúde e Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n.5, p.749-58, 2014.

BORGES, F. T. et al. Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) no Brasil: regulação da integração ensino serviço e sustentabilidade administrativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.4, p.977-987, 2012.

BOURDONCLE, R. La Professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, n.94, p.73-92, 1991.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de out. 1988. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 12 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.080**, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm) Acesso em: 12 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.996/GM/MS. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, 20 de agosto de 2007.

CARBONNEAU, M. Modelos de formação e profissionalização do ensino: análise crítica de tendências norte-americanas. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 26, jul. /dez. 2006

CASTRO, Janete Lima de; SANTANA, José Paranaguá de; NOGUEIRA, Roberto Passos. **Izabel dos Santos: a arte e a paixão de aprender fazendo**. Natal (RN): Observatório RH NESC/UFRN, 2002.

CASTRO, Maristela. **Capacitação pedagógica em uma escola técnica do Sistema Único de Saúde: limites e possibilidades.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2013.

CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcino Antônio. Verbetes: Educação Permanente em Saúde. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** 2.ed. ampl. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), p. 162-168, 2009.

CIAVATTA, F. M. A. **O trabalho como princípio educativo: Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960).** Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1990.

\_\_\_\_\_. & RAMOS, Marise N. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p.11-37, jan. /abr. 2012.

COELHO, Ildeu M. Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: **Formação do Educador.** São Paulo: UNESP, v. 1, 1996.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DUARTE, A. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, n.1, p. 101-117, 2010.

ENSP/FIOCRUZ. Escola Nacional de Saúde Pública. **Relatório da Pesquisa Nacional de Escolas de Saúde Pública.** Rio de Janeiro: ENSP/FIOCRUZ, 2008.

EPSJV, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Org.). **Estudos de politecnia e saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2006.

FARTES, Vera Lúcia B.; GONÇALVES, Maria de Cássia P. B. Um desafio à construção de novos saberes e novas práticas no trabalho docente: a formação de professores para Educação Profissional de Jovens e Adultos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.1, p.47-56, jan. / jun. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br> Acesso em: 28 maio 2016.

FORTES, Denise R. **Precarização do vínculo empregatício e suas implicações subjetivas para os docentes da Escola Técnica de Saúde.** “Prof.<sup>a</sup> Ena de Araújo Galvão”. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Verbetes: Trabalho. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** 2.ed. ampl. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio-EPSJV, p. 399-404, 2009.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, p.27-42, 2005.

\_\_\_\_\_. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/EPJSV, p. 241-288, 2006.

\_\_\_\_\_. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do Senac**, a. 11, n.3, p.175-192, set. -dez.,1985.

\_\_\_\_\_. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? **Educação e Realidade**, n.105, p. 131-148, abr.-jun., 1991.

GALVÃO, Ena de Araújo. & SOUSA Maria Fátima de. As escolas técnicas do SUS: que projetos político-pedagógicos as sustentam? **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.2, n.22, p. 1159-1189, 2012.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (orgs). **Cartografia do trabalho docente: professor (a) pesquisadora (a)**. Campinas: Mercado de Letras. ABL, 1998.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Heloisa M.; MARINS, Hiloko O. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: SENAC, 2004.

GUIMARÃES, Cátia (Org.). **Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A; 2005.

IBGE, 2015. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estimativas da população residente no Brasil e unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2015. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2015/estimativa\\_dou\\_2015.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2015/estimativa_dou_2015.pdf). Acesso em: 14 julho 2016.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, n.68, p.21-28, 1989.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan/fev/Mar/abr.,2002.

LEÃO, Laura Maria P. **A prática pedagógica nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde: a percepção do professor.** Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.

LIMA, Júlio César França. **Política de saúde e formação profissional dos trabalhadores técnicos de enfermagem.** 2010. Tese. (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. Breve História das Disputas em torno do Processo de Regulamentação Profissional e Educacional das Profissões em Saúde: do Brasil Colonial à primeira República. IN: MOROSINI, Márcia Valéria Guimarães Cardoso. (Org.) **Trabalhadores técnicos em saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS.** Rio de Janeiro: EPSJV, p. 49-81, 2013.

\_\_\_\_\_; RAMOS, M. N. & LOBO-NETO. Regulamentação Profissional e Educacional em Saúde: da década de 1930 ao Brasil contemporâneo. IN: MOROSINI, Márcia Valéria Guimarães Cardoso. (Org.) **Trabalhadores técnicos em saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS.** Rio de Janeiro: EPSJV, p. 83-119, 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Projeto Memória da Educação Profissional em Saúde no Brasil Anos 1980 e 1990.** Rio de Janeiro: Lateps/Fiocruz, 2006b.

\_\_\_\_\_; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006a.

LOBO-NETO, Francisco José da Silveira. **Ser professor: necessidade de formação profissional específica. In: Ministério da Saúde.** Formação (Projeto de profissionalização dos trabalhadores da área de Enfermagem). Brasília (DF): Ministério da Saúde, v.2, fasc. 4, p. 5-13, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LUDKE, Luise; CUTOLO, Luiz R. A. Formação docente para o SUS: um desafio sanitário e pedagógico. **Sal. & Transf. Soc.**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p.88-98, 2010.

MACHADO, L. R. de S. Em defesa da politecnia. **Ciência & Movimento**, a. 1, n.1, p. 55-61, set.,1990.

MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARTÍNEZ, Javier Campos. Verbete: Desenvolvimento Profissional Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C. M.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MELO, Savana Diniz Gomes. Verbete: Trabalho Docente na Educação Profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C. M.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOROSINI, Márcia Valéria Guimarães Cardoso. (Org.) **Trabalhadores técnicos em saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013.

MOURA, Dante H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. MEC/SETEC. v. 1, n.1, p. 23-38, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional**. 1.ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica, 3).

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1996.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Dalila A. Verbete: Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C. M.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em: 29 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. esp. 1, p. 17-35, 2010b. UFPR.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Org.). **Política e gestão da educação**, Belo Horizonte: Autêntica, p. 125-143, 2002.

PAIM, Jairnilson S. Reforma Sanitária Brasileira: avanços, limites e perspectivas. IN: MATTA, G.C. & LIMA, J. C. F. **Estado, Sociedade e Formação Profissional em Saúde: contradições e desafios em 20 anos de SUS**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / EPSJV, p. 91-122, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Reforma Sanitária brasileira: contribuições para a compreensão e crítica**. Salvador: Edufba; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008a.

PAIVA, Carlos Henrique A. Isabel dos Santos e a formação dos trabalhadores da saúde. **Rev. Ciência & Saúde Coletiva**, v.6, n.20, p.1785-1793, 2015.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALET, M.; CHARLIER, É. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PEREIRA, Isabel Brasil & RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

PEREIRA, Isabel Brasil. Tendências Curriculares nas Escolas de Formação Técnica para os SUS. **Rev. Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 121-134, 2004.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Saúde. Escola de Governo em Saúde Pública. **Projeto Político Pedagógico**. Recife, 2014. 51 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Saúde. Secretaria Executiva de Coordenação Geral. **Relatório**. Recife: SECG/SES, 2016. Disponível em: <http://portal.saude.pe.gov.br/secretaria-executiva-de-coordenacao-geral/gerencias-regionais-de-saude>. Acesso em: 14 julho 2016

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Saúde. **Relatório Detalhado Quadrimestral 3º Quadrimestre de 2015**. Recife, SES/PE, 2015. Disponível em: [http://portal.saude.pe.gov.br/sites/portal.saude.pe.gov.br/files/relatorio\\_detalhado\\_quadrimestral\\_referente\\_ao\\_3o\\_quadrimestre\\_de\\_2015\\_0.pdf](http://portal.saude.pe.gov.br/sites/portal.saude.pe.gov.br/files/relatorio_detalhado_quadrimestral_referente_ao_3o_quadrimestre_de_2015_0.pdf). Acesso em: 14 julho 2016

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma G. Formação de Professores: saberes e identidade. In Pimenta, (org.). Saberes **pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTES, Carlos Antônio Alves; FILHO-MENEZES, Abel; COSTA, André Monteiro. O processo criativo e a tessitura de projetos acadêmicos de pesquisa. Interface. **Comunicação, Saúde, Educação**, v. 9, n.17, p.439-50, mar/ago, 2005.

PROFAPS: herdeiro do PROFAE, programa amplia a formação de nível médio, considerada estratégica para o SUS. RET-SUS, Rio de Janeiro, a.5, n.38, p.10-15, set. de 2010.

PRONKO, Marcela. **A formação de trabalhadores técnicos em saúde no Brasil e no Mercosul**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2011.

QUELUZ, A. G. & ALONSO, M. (Org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010.

\_\_\_\_\_. Concepções e práticas pedagógicas nas escolas técnicas do Sistema Único de Saúde: fundamentos e contradições. Rev. Trab. educ. saúde vol.7, supl.1 Rio de Janeiro 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S19817462009000400008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S19817462009000400008&script=sci_arttext). Acesso em: 23 julho 2016.

REIS, Renata; TONHÁ, Maria G. D. C.; PADOANI, Martha P. Trabalho em Rede: um desafio para as Escolas Técnicas do SUS. **Rev. Trabalho, Educação e Saúde**, v.2, n.1, p. 189-201, 2004.

RODRIGUES, José. **A Educação Politécnica no Brasil**. Niterói: EDUFF, 1998.

SANTOS, Izabel dos. Izabel dos Santos: fazendo história na história da enfermagem brasileira. Entrevista. **Rev. Esc. Enfermagem**, USP, v.41(Esp.), p. 853-858, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34, p. 152-180, jan. /abr. 2007.

\_\_\_\_\_. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, v. 30, n. 2, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>. Acesso em: 31 maio 2016.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnia. **Rev. Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.1, p. 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. IN: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos Ético-Políticos da Educação no Brasil de Hoje. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Org.). **Debates e Síntese do Seminário Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, p.137-39, 2007.

\_\_\_\_\_. Fundamentos Ético-Políticos da Educação no Brasil de Hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, p. 241-88, 2006.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Trabalho Científico: diretrizes para o trabalho didático-científico na Universidade**. 5. ed. São Paulo, Cortez. 1980.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA-FILHO, Domingos Leite. Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n.116, p.725-743, jul. /set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 de julho.

SHIROMA, Eneida Oto (Org.). **Dossiê: uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional**. UFSC: Florianópolis, 2004.

SOARES, S. R. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

SOARES, S. R; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBa, 2010.

SÓRIO, Rita Elisabeth da Rocha. Inovações no campo da gestão de projetos sociais: uma reflexão à luz da experiência do PROFAE. In: CASTRO, Janete Lima de (Org.). **PROFAE: educação profissional em saúde e cidadania.** Brasília: Ministério da Saúde, p. 17-29, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.

TORREZ, Milta N. F. B. **Políticas de formação docente para educação profissional técnica na área de saúde, na perspectiva da reforma sanitária.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas / Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2014.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? – O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. **Rev. Perspectiva,** Florianópolis, v.14, n. 26, p. 39 - 70, jul. /dez. 1996.

\_\_\_\_\_; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade,** v. 29, n. 102, p. 159-180, jan. /abr. 2008.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação,** v. 19 n. 59 out. /dez. 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.