

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL –
ESPECIFICIDADES DA ÁREA DE SAÚDE

TEACHER TRAINING FOR VOCATIONAL EDUCATION - SPECIFIC AREA OF
HEALTH

ARANHA, Antônia Vitória¹

RESUMO

Este artigo objetiva problematizar a formação docente em geral e, mais especificamente, a formação docente para a Educação Profissional. Inclui-se também nele um panorama inicial sobre essa formação na Área de Saúde. O trabalho baseia-se em seminários realizados sobre a formação docente, entre eles a formação docente para a Educação Profissional², em pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estipularam a reforma das licenciaturas, em consultorias prestadas ao MEC pela autora em conjunto com outros especialistas na área, em documentos de encontros da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação) e numa pesquisa iniciada em 2005 sobre a Formação Docente para a Educação Profissional financiada pelo CNPq, coordenada pela professora Maria Rita Neto Sales de Oliveira.

Palavras-Chave: Formação Docente; Educação Profissional

ABSTRACT

This article aims to discuss teacher training in general and, more specifically, teacher training for Professional Education. It also includes a chart on it on that initial training in the Field of Health The work is based on seminars on teacher training, including teacher training for Professional Education, on advice of the National Education Council (CNE) that estimated the degree of reform, in consulting the MEC provided by the author together with other specialists in the area, in documents of the meetings ANFOPE (National Association for the Training of Professional Education) and a search began in 2005 on the Teacher Training for Education Training financed by CNPq, coordinated by Professor Maria Rita Sales de Oliveira Neto.

Key-Words: Teacher Training; Professional Education

¹ Doutora em Educação pela PUC-SP, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Diretora da Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: antoniavitoria@uol.com.br

² Seminário sobre “Educação Profissional – concepções, experiências, problemas e propostas” realizado pelo MEC/SEMTEC/PROEP em 2003, onde um dos Grupos de Trabalho, (GT 11) era sobre a formação docente para a Educação Profissional.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UM DESAFIO PERMANENTE

A formação docente, tradicionalmente, tem se constituído um desafio constante para o avanço profissional e para o aprimoramento educacional. Segundo o próprio Conselho Nacional de Educação (CNE), em Parecer 9/2001, sobre a Reforma das Licenciaturas, apesar da democratização do acesso ao Ensino Fundamental, sobretudo, ter avançado enormemente em nosso País, há problemas sérios a serem superados na aprendizagem dos alunos, no sentido de permitir-lhes um acesso real ao conhecimento sistematizado, ao acervo cultural acumulado pela humanidade, entre outros, ou seja, a construção de uma educação realmente inclusiva.

Entre os problemas apresentados por esse documento podemos identificar:

- A concepção predominante nos cursos superiores voltados para a licenciatura na qual concebe-se a formação docente como, apenas, um apêndice dos conteúdos gerais da graduação do bacharelado. Assim, estabeleceu-se o modelo “3 + 1” na qual dedica-se 3/4 da formação para conteúdos específicos da área e um quarto para as chamadas “disciplinas pedagógicas”. Esse modelo tem como pressuposto que o essencial para a formação dos professores é o domínio dos conteúdos específicos da área. A questão educacional transforma-se, apenas, num verniz pedagógico, trabalho insuficientemente nos cursos e, muitas vezes, pouco compreendido pelos alunos e outros professores das licenciaturas. Na verdade, a formação docente tem especificidades que devem ser encaradas de forma diferenciada os conteúdos de um curso de química voltado para a formação de bacharéis e outro para a licenciatura. Enfim, formar professores é uma atividade que deve envolver o conjunto dos docentes, das disciplinas e atividades do curso e não apenas das disciplinas pedagógicas. Novamente, recorreremos ao já citado documento do CNE para corroborar com o nosso raciocínio:

Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha a importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade vocacional ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do jeito de “dar aula”. (2005, p. 16).

A ANFOPE (Associação para a Formação dos Profissionais da Educação) pronunciou-se sobre essa questão da seguinte forma, no seu XI Encontro, em 2002:

Os sucessivos encontros nacionais da ANFOPE aprofundaram e ampliaram as discussões sobre esta temática na tentativa de superar as antigas dicotomias expressas, no curso de Pedagogia (...) e, nas licenciaturas em geral pelo sistema de formação conhecido como o “3+1”, que separa conteúdo específico (comum ao bacharelado) e formação pedagógica (específico à licenciatura, como um complemento no final do curso). (2002, p. 9)

- A dificuldade em estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática. Essa dicotomia se apresenta na maneira como os futuros professores têm contato com a prática profissional – no geral, em estágios de final de cursos, ou em momentos pontuais no decorrer dele. Essa precariedade fragiliza enormemente a formação docente e os futuros professores. Problemas

como diferenças culturais entre os alunos, violência nas escolas, aprimoramento docente são, no máximo, vistos teoricamente e, assim, os alunos têm enormes dificuldades em enxergar respostas concretas, já que lhes falta a necessária experimentação.

A LDB 9394/96 apresenta alguns avanços com relação à formação dos professores. No seu artigo 61, coloca que nos cursos de formação deverá haver “associação entre teorias e práticas”. Mas, é necessário explicitar que, para a imensa maioria dos cursos essa ainda não é uma realidade.

Segundo Barros (2004, p.66):

Hoje, a formação dos professores ainda é desenvolvida com base em estudos e modelos fundamentados numa realidade idealizada que nunca se concretizou. Assim, se continuar esse mesmo modelo de formação, dentro de um contexto social de grande avanço científico e tecnológico e de transformações sociais daí decorrentes, o trabalho docente não será o mais adequado para formar as gerações atuais e futuras, pois a simples transmissão de saber pode ser feita melhor por um computador e Internet do que por um professor.

O já citado Parecer 09/2001 do CNE determina que a organização do tempo de estágio é, geralmente, curto e pontual, além de ocorrer, em geral, na etapa final da formação docente o que impede que “haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho do professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado” (2002, p. 23).

- Um terceiro problema a ser considerado é a proliferação da rede privada de ensino, na qual, sem dúvida, geralmente, são priorizados cursos de licenciatura por serem “mais baratos” e, portanto, atraírem uma maior clientela. Sabemos da precariedade da maioria dessas instituições e os dados oficiais, respaldam essa posição: 89% das instituições de ensino superior são privadas e destas, quase 80% são faculdades isoladas; 71% das matrículas no ensino superior estão na rede privada (dados do INEP de 2003)³. É na rede privada que se forma a grande maioria dos docentes para a Educação Básica. Esse fato reforça a fragilidade da formação docente no Brasil.

Esse tipo de organização pode levar a que a formação dos professores se desenvolva separada das pesquisas e das produções de conhecimentos nas áreas de formação, adquirindo um caráter técnico e instrumental. Isso retira dos docentes a possibilidade de se desenvolver enquanto intelectual responsável por uma área específica do conhecimento, atribuindo-lhes uma dimensão tarefaira, para a qual não necessitam dos conteúdos das ciências. (BARROS, 2004, p. 59)

- Outro problema é a insuficiente relação entre ensino e pesquisa na formação e no trabalho docentes. A licenciatura é concebida, via de regra, como uma atividade menor, no âmbito das universidades e outros centros de formação superior. É comum escutar-se frases tais como “formar pesquisador ou formar professor” entre professores do ensino superior, numa clara contraposição entre formação docente e atividade de pesquisa. Esta dualidade persegue a formação docente e o trabalho docente, que se tornam atividades rotineiras e pouco reflexivas, e o docente se transfigura

³ A tendência crescente a proliferação de instituições privadas de ensino superior tem aumentado. É de se supor, então, que os dados atuais sejam mais alarmantes.

em um mero implementador de tarefas, sem possuir a capacidade de questionar e avaliar a sua prática.

É assim que, caracterizando a formação inicial dos professores da educação básica, Henning (2002, p. 43) vai afirmar:

Entretanto, muitas vezes, o âmbito universitário, local por excelência da formação de professores, distancia-se da pesquisa. Vêem-se, ainda, professores que “optam” pelo ensino reprodutivo em detrimento da pesquisa e da autoformação. Pressupõem a formação como processo concluído, entendendo que o término de um curso coloca o formando em estado de completude. Utilizam, em suas práticas docentes, os ensinamentos advindos dos “cientistas de laboratório”. Evidencia-se, em tal conjuntura a cisão entre teoria e prática, visto que a pesquisa deverá ser calcada não somente na descoberta ou criação, mas também na fusão entre os dois pólos: a produção e a transformação.”

Quanto à ausência da atividade de pesquisa na prática docente e ao fato do professor não enxergar-se como um professor-pesquisador, Santiago explica

É nesse sentido que a superação da lógica da hierarquização entre os que pesquisam, pensam, planejam, prescrevem e os que apenas propõem e executam a educação escolar, somente será superada na medida em que os educadores que realizam o trabalho pedagógico no cotidiano da escola, abandonando a consciência ingênua e a visão restrita a questões intra-escolares, assumam, coletivamente, a atitude de intelectuais curiosos e comprometidos com o estudo de sua realidade (SANTIAGO, 2002, p. 22).

O parecer do CNE é enfático quanto à necessidade da incorporação da ação investigativa no trabalho docente. Segundo este documento, “o professor como qualquer outro profissional lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo” (2002, p. 35). Assim, é necessário que ele faça permanentes ajustes em sua atuação, em tempo hábil, para que possa aprimorar a sua prática pedagógica. “Além disso”, continua o texto, “os resultados das ações de ensino são previsíveis, apenas, em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação do trabalho pedagógico” (ibidem, p. 35).

- Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor refere-se, antes de tudo, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seu objeto de ensino.
- Com relação à formação continuada, é necessário afirmar que ela se constitui como um dos aspectos essenciais para o aprimoramento profissional e para a conquista de melhores condições de trabalho, como Planos de Carreira que complementa de forma digna o aspecto salarial. Deve, portanto, ser entendida como:

Continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de humanização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 1998 apud FREITAS, 2002, p.150)

Dessa forma, destacamos aqui a importância da formação contínua, para o aprimoramento docente. No entanto, devemos reforçar que essa modalidade de

qualificação não deve ocorrer em detrimento de uma formação inicial de qualidade, o que pode fragilizar, sobremaneira, a formação de educadores.

Segundo Barros (2004), a formação contínua, muitas vezes, é realizada de maneira precária, voltada para a simples aquisição de certificação e/ou diplomação, e esse fato é respaldado legalmente, “pela Resolução CNE/CP 1/99, no artigo 14, no qual está estabelecido que os programas de formação continuada ficam dispensados de autorização de funcionamento e de reconhecimento periódico”. Com isso, a formação em serviço passa a ser um lucrativo negócio para o setor privado da educação” (idem, p. 62).

A referida autora explicita que a qualificação docente, no bojo das políticas públicas é pensada dentro de uma relação de custo-benefício, ou seja, “a melhor maneira de se formar um professor competente tecnicamente. É, nesse cenário, que a formação contínua aparece como uma forma menos onerosa e mais eficiente de formar docentes”, privilegia o conhecimento prático em detrimento da formação inicial. Embora se possa identificar um aspecto importante que é o de se levar em conta a prática e os saberes dos docentes, contudo, dada a precariedade da formação inicial, não consegue, geralmente, assegurar um espírito mais crítico e inovador ao profissional.

Porém, para além dos alertas quanto à formação continuada, devemos entendê-la como uma atividade essencial para o aprimoramento da prática pedagógica, desde que se ancore numa formação inicial consciente:

Além do exercício da profissão em seu dia-a-dia e no enfrentamento de novos problemas que surgem de inopino, faz-se mister se dê a formação continuada como obra de um empenho coletivo dos profissionais situados no seio de instituições, organismos e movimentos sociais, sob a forma de programas ao mesmo tempo participativos, orgânicos-sistemáticos e continuados. (MARQUES, 2002, p. 34).

Portanto, considera-se importante que ocorra um certo entrelaçamento entre necessidade de uma boa formação inicial e continuada consciente e as atividades de pesquisa.

- Mas, como lidar com os saberes que, mesmo de forma intuitiva, pouco sistemática, os docentes vão acumulando na sua prática? Como leva-los a ter uma ação reflexiva sobre o seu fazer, na formação continuada, já que não se reconhecem como sujeitos do conhecimento? É considerando estas questões que um dos problemas apresentados na formação continuada (e mesmo inicial dos docentes) é o fato da relação pedagógica pouco valorizada os saberes experienciais.

Diferentes autores (NÓVOA, 2000; TARDIFF, 2003) afirmam que, numa atividade de formação continuada deve-se levar em consideração, não apenas os conhecimentos de diferentes naturezas como, também, os saberes que o professor adquire na sua experiência, fruto de sua vivência e do enfrentamento de situações cotidianas da sala de aula e da cultura escolar.

Nóvoa (2000) não acredita que seja possível produzir um conhecimento pedagógico para além dos professores, ou seja, que ignore as dimensões pessoais e

profissionais do trabalho docente. E acrescenta que a profissionalização docente é conquistada, a partir desse saber experiencial.

É preciso, portanto, conhecer o sujeito professor, considerando sua vida e seus projetos, suas crenças, valores, atitudes e ideais, pois para o autor, esses fatores influenciam o modo como o professor organiza as suas aulas, como movimenta-se na sala, dirige-se aos alunos, usa os instrumentos pedagógicos, “um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional” (BARROS, 2004, p. 70).

No entanto, alerta Barros (ibdem), os estudos na área de formação docente mostram que os saberes profissionais são personalizados e, raramente, sistematizados, formalizados, objetivados, pois por serem incorporados, subjetivados, construídos na prática são difíceis de serem dissociados da pessoa, de sua experiência, da sua situação de trabalho.

Tardiff (2003) afirma também que esses saberes não constroem um conjunto de conhecimento unificado em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção de ensino, pois são variados, ecléticos, sincréticos. Para ele, dificilmente, os professores têm uma teoria, uma concepção única que utiliza em sua prática. Eles usam muitas teorias pessoais (tácitas, implícitas), concepções e técnicas conforme a necessidade e o contexto específico vivenciado. Os docentes mantêm uma relação com os saberes de utilização integrada no trabalho, de acordo com os objetivos que pretendem atingir.

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.(ibdem, p. 11).

O autor (ibdem) afirma ainda que o saber dos professores é plural. Ou seja, constitui-se de um conjunto de saberes provenientes da formação profissional e das disciplinas, dos currículos e da experiência. E para ele, na prática docente são mobilizados diversos saberes que ele chama de saberes pedagógicos. Este conjunto, diversificado, compõe-se de concepções, doutrinas elaboradas a partir das reflexões sobre a sua prática e que conduzem a sistemas de representação e de orientação da atividade educativa e incorporam-se à formação profissional, estabelecendo um arcabouço ideológico que direciona o saber-fazer profissional.

Assim, acrescenta o autor, os professores, na prática da docência, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do ambiente em que vive. Esses saberes emergem da experiência e são validados por ela. Eles são incorporados “à experiência individual ou coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-ser e saber-fazer” (TARDIF, 2003 p. 39). Este saber-ser e saber-fazer constitui-se o que o autor concebe como os saberes experienciais:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários na prática do professor e que não provêm das instituições de formação, nem dos currículos. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integra a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.(ibdem, p.48, 49)

Enfim, é preciso insistir, esses saberes experienciais são decisivos, pois constituem-se no eixo estruturador através do qual o professor mobiliza o conjunto de saberes,

adaptando saberes diversos (acadêmico, advindos de outras experiências escolares, etc) à sua prática docente. A formação docente contínua passa, geralmente, por uma limitação em sua concretização prática, pois só ela fica restrita a certos limites, impostos pelo saber que o docente já traz consigo. Assim, a aquisição de novos conhecimentos não necessariamente se traduzisse numa mudança imediata da prática pedagógica.

Nesse sentido, os cursos de formação docente precisam explorar o que e como os professores aprendem e as condições que facilitam sua aprendizagem. Para isso é necessário conhecer os diferentes estágios de cada pessoa para aprender e se relacionar com o conhecimento e considerar a vivência do professor, não só como pessoa, mas também como profissional, pois a formação inicial e contínua para que sejam significativas e úteis é preciso ter uma alta adaptabilidade à realidade dos professores. Quanto maior sua capacidade de adaptação, mais fácil será colocada em prática na sala de aula e/ou na escola. (BARROS, 2004, p. 79)

Outra autora, Mello (2002, p. 56), relaciona esses saberes no âmbito atividade investigativa dos professores, o que reforça a posição, anteriormente colocada, de entrelaçamento entre pesquisa, formação continuada e aprimoramento docente:

As contribuições freireanas são referenciais à prática crítico-reflexiva na dimensão dos saberes docentes e da relação dialógica-dialética entre os sujeitos histórico-sociais, na perspectiva da educação libertadora e emancipatória; e dos conhecimentos dos sujeitos enquanto inacabados, históricos, sociais, políticos e culturais. É importante ressaltarmos que Freire (1983) propôs os princípios básicos da educação libertadora, a partir da sua prática como educador, possibilitando a relação teoria-prática fundamentada no diálogo e no respeito aos saberes e às experiências do outro.

Postas estas questões sobre a formação docente de um modo mais amplo, nos debruçaremos, a seguir sobre essa formação na Educação Profissional, verificando as especificidades que a mesma adquire.

A ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A formação dos profissionais da educação profissional constitui-se num direito que possibilita o desenvolvimento e aprimoramento desses trabalhadores, contribuindo para a qualidade social das atividades educativas. Entretanto, a sua relevância não se restringe a isso, pois ela também consiste numa condição sine qua non para o processo de expansão qualitativa e quantitativa da educação profissional e num elemento essencial para uma política educacional comprometida com a justiça social. (STANCKI, 2003, p. 164)

Historicamente, a Educação Profissional tem recebido, tanto da sociedade, quanto dos gestores das políticas públicas, um tratamento que a desqualifica, ao longo de sua trajetória. Ainda que atenda a uma considerável parcela da população brasileira, concretizou-se, na maioria das vezes, através de treinamentos e cursos aligeirados. Esse fato tem a ver com a própria origem dessa modalidade de educação, que estava voltado para o atendimento dos “pobres e desvalidos da sorte”, o que a incluía mais numa política de assistência social do que propriamente num processo educativo. Segundo Santos (2003, p. 157), os profissionais dessa modalidade de educação sofrem com a discriminação que a marca, historicamente, no Brasil. Ainda de acordo com essa autora (ibidem, p.157):

Se há problemas e preconceitos advindos desta realidade que atingem os profissionais da educação básica, são alarmantes suas repercussões na formação, exercício e valorização dos profissionais da educação profissional. Eles são alvo ainda mais frágil da segmentação e

das hierarquias do saber. Sofrem, portanto, uma dupla discriminação: como formadores e como formandos, eles mesmos, da educação profissional.

Expressão dessa postura é a criação da escola de incremento da indústria, criada por D. João VI, por volta de 1808, a exemplo do Colégio das Fábricas, voltada para a formação de artistas e aprendizes vindos de Portugal. Segundo Bocchetti (1997), essa escola serviu como referência, por quase 35 anos, para o ensino industrial e direcionava-se, inicialmente, aos índios mais fortes e jovens, aos escravos e, “posteriormente, os órfãos, mendigos e outros desgraçados. Percebe-se, claramente, que o ensino de ofícios restringia-se à escoria da época, como eram chamados esses desafortunados.” (p. 145)

Essa situação tem, de alguma forma, permanecido até os dias atuais e, uma das suas expressões, são as políticas de formação docente para essa área. Se analisarmos a formação docente para o ensino técnico, em particular, veremos que ela vem, geralmente, carecendo de uma regulamentação mais definitiva e menos pontual e precarizada.

Em 1961, com a promulgação da primeira LDB, essa característica também se apresentava. Se, por um lado, essa lei estabeleceu um avanço consubstanciado na equivalência entre os diferentes tipos de ensino médio (científico, clássico, normal, técnico e outros)⁴ acabando com as dualidades estruturais, determinadas por Capanema, em 1942 e por outro, apresentou, claramente, o caráter *especial* da formação docente para o ensino profissional. No seu artigo 59, é dito que: “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores das disciplinas específicas do ensino médio técnico, em Cursos Especiais de Educação Técnica”.

Semelhante situação repete-se e agrava-se, pelo no parecer 02/97 do Conselho Nacional de Educação, quando afirma que os docentes da educação profissional devem se formar em cursos, não necessariamente de nível superior.

Enfim, antes da LDB 9394/96, a formação docente para a Educação Profissional pode se dar através de uma licenciatura especial, a chamada “expressinha”, na qual profissionais de diversas áreas (médicos, engenheiros, advogados, etc), mesmo aqueles não portadores de curso superior (técnicos), após cursarem disciplinas pedagógicas, podiam se candidatar a lecionar na Educação Profissional, conforme assegura a Resolução 02/97. Mas, a promulgação da LDB 9394/96 não solucionou a situação, embora restringisse a “expressinha” a portadores de diploma de nível superior. Uma outra questão, referente à aludida Resolução, é que esse curso aligeirado, só deveria ser ofertado em localidade, nas quais houvesse carência de Cursos de Licenciatura. Assim, só quem detinha o diploma de graduação poderia fazer a licenciatura especial. Porém, esse documento normativo estipulou que até o ano de 2007, nenhum docente, em qualquer modalidade e nível de ensino, poderia continuar atuando, sem que tivesse o curso superior, facultando aos docentes da Educação Básica (excluindo, portanto, os docentes da Educação Profissional) a possibilidade de cursar o Normal Superior, no qual se contemplam a experiência e a

⁴ Anteriormente, os egressos dos cursos técnicos não tinham os mesmos direitos de prosseguir com os seus estudos em nível de curso superior que os demais estudantes de outras modalidades de nível médio.

formação em serviço do professor. Entretanto, um pouco mais tarde, o CNE, preocupado com o expansionismo de Cursos Normais Superiores, aos quais concorriam com grande sacrifício, professores que não tinham a formação superior, determinou que para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o curso de magistério em nível médio, bastaria. Dada a realidade da Educação Profissional, isso poderia levar a um impasse sério na área, inviabilizando mesmo alguns cursos, já que boa parte dos docentes é formada por técnicos, não tendo, portanto, a graduação. A situação amainou-se no momento em que o MEC adiou o acatamento a sua determinação.

Explicitando melhor os fatos, é importante enfatizar que, em 97, regulamentando o que é colocado na LDB, o Conselho Nacional da Educação emite resolução (02/97) na qual estabelece que os programas especiais de formação docente seriam abertos, para qualquer profissional de nível superior. Essa formação está sujeita a críticas como a seguinte:

Esse tipo de regulamentação do curso superior de formação para professores dificulta a profissionalização docente, uma vez que legaliza a atuação de profissionais de outras áreas do conhecimento na educação, ficando evidente a concepção de que “quem sabe, sabe ensinar”, não sendo necessária uma formação específica de professor. Isso também dificulta a articulação da categoria docente, pois coloca, dentro da educação, profissionais que desconhecem a luta histórica dos professores pela sua profissionalização. (BARROS, 2004, p. 56).

Assim, se, os professores do ensino regular puderam contar com a cobertura legal, que os facultava cursar o Normal Superior, absorvendo a sua formação em serviço, mas esse fato não aconteceu com os professores em serviço do ensino profissional. A legislação, com relação a esses profissionais, é omissa estabelecendo apenas essa possibilidade de “licenciatura especial”, que continua válida até então, apesar dos esforços de docentes e pesquisadores da área, no sentido de romper com esse caráter emergencial, contingencial e com uma flexibilidade que precariza a formação docente para a Educação Profissional. Enfim, a situação perdura apesar do próprio CNE já ter colocando em implementação a reforma das licenciaturas para professores da Educação Básica.

Há também, é preciso que seja dito, uma pouca compreensão e pouca precisão por parte do docente da área de Educação Profissional sobre o seu papel e a sua atividade. Repetindo, mas de maneira mais intensa, o que ocorre com professores da Educação Básica em geral, há o entendimento de que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) que se vai lecionar.

O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona. Por sua vez, as agências formadoras também encontram dificuldades na definição dos currículos para os cursos e programas de formação desse professor, considerando-se, sobretudo, a variada gama de disciplinas dos cursos técnicos, os diferentes setores da economia aos quais se referem, as características do aluno e do próprio quadro docente responsável pela formação desse futuro professor. (OLIVEIRA et al, 2004, p.2,3)

Mas, para além das questões legais e normativas, podemos ampliar o raio das nossas indagações com questões, tais como: Qual é o público que é absorvido pela Educação Profissional? Quais os objetivos dessa modalidade de ensino? Quais as perspectivas de alteração para essa modalidade de educação que vão se

delineando no horizonte brasileiro, no atual contexto político? Entre outras, essas são questões norteadoras de qualquer proposta de formação docente para a área.

Na atualidade, o Decreto Lei 5154/04 determina importantes ações sobre cursos profissionalizantes em diversos níveis – inicial e continuada, técnico e tecnológico – excluídos dela, as graduações regulares.

Assim, atualmente, existem cursos profissionalizantes que não requerem nenhuma escolaridade prévia (o nível inicial), como cursos que exigem o nível médio (tecnológico), mesmo que realizado em concomitância (técnico). É considerável, então, os educandos da educação profissional – desde adultos com pouca ou nenhuma escolaridade, até setores do mercado de trabalho, envolvidos com novas tecnologias, passando, evidentemente por adolescentes do ensino médio.

Ter uma compreensão dessa diversidade, saber utilizá-la no enriquecimento pedagógico, é um dos requisitos para a formação docente. O MEC tem fomentado programas que procuram uma maior integração entre a Educação Profissional de nível inicial e a Educação Básica, através da implementação e financiamento de cursos de Educação de Jovens e Adultos, com caráter profissionalizante, como o PROJOVEM e o PROEJA. Além disso, o Decreto 5154/04 que regulamenta a Educação Profissional, em substituição ao 2208/97, deixa em aberto um grande leque de possibilidades de estruturação dos cursos técnicos, entre eles o subsequente (feito após o curso médio), capaz de absorver um contingente de trabalhadores inseridos no mercado de trabalho, mas necessitando de avançar em seu nível de qualidade.

Também, devemos levar em consideração a diversidade de objetivos da educação profissional – desde a formação continuada para trabalhadores em serviço, até mesmo a formação para o primeiro emprego, sem nos esquecermos a formação para reinserção no mercado de trabalho. Isso disponibiliza para os docentes, patamares variados de conhecimentos a serem mobilizados na sua função – de um amplo conhecimento científico, até noções de gestão, empreendedorismo⁵, bem como de referenciais pedagógicos para a educação de adultos. “Quanto às inovações tecnológicas relacionadas com tecnologias da informação e comunicação, a maior parte dos problemas referia-se à capacitação dos docentes. A ausência de domínio das novas tecnologias comunicativas por parte dos educadores foi apontada como uma barreira a ser vencida urgentemente”. (MEC/SEMTEC/PROEP, 2003, p. 64).

Essa diversidade se intensifica, quando observamos as alterações que ocorrem nas áreas profissionais a serem contempladas na educação profissional. Esse fato requer uma formação mais dinâmica e flexível do docente, sem perder a sua integralidade, capaz de suprir essa contínua mutação. “A atual realidade produtiva, organizacional e gerencial do trabalho também incide fortemente sobre esses

⁵ O termo empreendedorismo aqui utilizado tem como objetivo a necessidade de se levar em conta um contingente de trabalhadores que necessitam de noções básicas de como manter e avançar o seu próprio negócio, dada a situação de desemprego estrutural no País. Não se trata de, contudo, legitimar tal situação ou de colocar sob a responsabilidade do trabalhador a sua própria sobrevivência, como muitas vezes é utilizado em produções da nossa área.

profissionais que sofrem de maneira potencializada as interferências do mercado na educação profissional” (SANTOS, 2003, p. 157)

Além do mais, ao contrário do que ocorre no ensino regular, onde o professor é formado para lecionar uma disciplina, na Educação Profissional o docente se envolve, em geral com uma área do conhecimento. Assim, temos professores que lecionam mecânica, elétrica, análise química, entre outras, e não professores de disciplinas (matemática, inglês, geografia, etc). Isso complexifica as exigências e, este fato suscitaria a necessidade de um aprofundamento e trabalho diferenciado no campo da formação docente para a Educação Profissional.

Por fim, a nova conjuntura sócio-política e educacional, advinda de novas regulamentações legais, tem trazido para a educação profissional desafios e rearranjos diversos – desde a superação da separação entre ensino médio e técnico nas escolas técnicas até mesmo a necessária unidade entre formação geral e formação profissional no âmbito do ensino técnico. Como está registrado nos Anais do Seminário da Educação Profissional: “O resgate da educação profissional como uma atividade digna e construtiva, passa por sua articulação com outros níveis de desenvolvimento econômico e cultural do País, com a universalização da educação básica de características humanísticas e científico-tecnológicas.” (MEC/SEMTEC/PROEP, 2003, p. 18-19). Isso, sem desconhecer o acelerado progresso técnico-científico ocorrido nas últimas décadas, o que coloca a necessidade de uma constante atualização dos cursos profissionais e de uma educação contínua para os seus docentes. Saber interagir com outros docentes dos outros níveis regulares, que se constitui como um desdobramento praticamente inevitável da integração entre ensino médio e técnico constata-se que vai se conformando como um avanço da nova realidade educacional para os profissionais da educação profissional.

Os Anais do citado Seminário da Educação Profissional apontam algumas perspectivas para a Educação Profissional que valem a pena ser aqui exposta:

- (i) Considerando que a educação é um processo de formação social e que a educação de nível médio (e superior) deve preparar para o mundo do trabalho, cumpre distinguir o mundo do trabalho no seu sentido histórico-social, que implica o conhecimento científico-tecnológico, mas que se distingue dos fins e objetivos do mercado de trabalho.
- (ii) A formação politécnica (científico-tecnológica e histórico-social) deve propiciar ao jovem educação profissional que o leve a dominar as diferentes modalidades de conhecimentos e práticas requeridas pelas atividades produtivas, a fazer a leitura da realidade econômico-política e das relações de trabalho e a participar ativamente na vida social.

Outras necessidades se impõem. Em termos curriculares e de conteúdo geral a ser trabalhado, já que é uma área voltada diretamente para a profissionalização, o aprofundamento de uma categoria sociológica complexa como o *trabalho*, é um fato a ser considerado. Assim, ao lidar com a temática do trabalho, inserimos um amplo horizonte de aspectos – desde a sua importância na constituição/formação do ser humano, passando pelo trabalho, enquanto *lôcus* de produção de saberes e de correlações de força e resistência chegando nas desigualdades, inerentes ao chamado “mundo do trabalho”. Além disso, experiências de trabalho, com certo cunho inovador, vêm despontando nesse contexto como, por exemplo, cooperativas de trabalhadores, iniciativas envolvendo a chamada economia solidária, etc.

É, neste quadro amplo, diversificado e complexo que a formação docente para a Educação Profissional ocorre. Podemos afirmar que, ao contrário do que tem havido até então, é necessária uma maior regulamentação e um enriquecimento da formação docente, tanto inicial quanto contínua, para enfrentar os desafios postos, hoje neste cenário social e produtivo, tão complexo.

A ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, NA ÁREA DE SAÚDE

Pela experiência da autora em trabalhar com processos educativos na área de saúde, exploraremos a experiência o exemplo desse campo, para reafirmar a complexidade da formação docente da Educação Profissional, em geral.

Uma primeira constatação que podemos fazer, é que tem havido uma significativa diversificação da formação profissional na área de saúde. O principal programa, voltado para a formação em nível técnico desses profissionais, o PROFAE⁶, ampliou-se, abrangendo desde categorias já contempladas inicialmente como técnicos em enfermagem, contemplando, agora, técnicos em Higiene Dental, Agentes Comunitários de Saúde, entre outros.

No entanto, em todas elas há uma especificidade na formação e no perfil desse profissional, caracterizada da seguinte forma pelo professor Arroyo:

Estas reflexões nos levam a um dos traços mais próximos dos profissionais da saúde: sua relação estreita com os corpos, com a condição corpórea do ser humano (...), A sensibilidade para com o corpo tem estado bastante ausente da reflexão pedagógica. Educamos as mentes. Os corpos nos incomodam na relação pedagógica escolar. Ignora-los pode ser uma postura ou, se incomodam, adestra-los, para que a educação das mentes seja possível. Na relação pedagógico-profissional na área de saúde, como ignorar os corpos? Eles se impõem e em situações às vezes limite (2003, p. 74 -75).

Esse autor (ibidem, p. 75) afirma que o corpo pode ser uma trilha fundamental, nos processos educativos da formação profissional, na área de saúde. E, chega mesmo a questionar a possibilidade de se considerar o trabalho como princípio educativo, sem considerar o corpo que trabalha, ou que é objeto do trabalho para alguns. “Nossos conhecimentos, nossas sensibilidades estéticas, nossos padrões de comportamento, nossos medos, nossos saberes e sabores, nossos cuidados sobre saúde, nossa condição social e cultural passam pela condição corpórea. Aprendemos a ser humanos e sociais com o corpo.”

Arroyo continua evidenciando pistas significativas e apresentando as dificuldades com as quais o profissional de saúde vai trabalhar – situações limítrofes de condições de trabalho, nas quais o stress, a necessidade de tomar decisões em situações de premência e pressão, a ausência de condições infra-estruturais, necessárias para o bom andamento do trabalho, entre outras. E conclui que, além da qualificação do trabalhador, é necessária, também, qualificação das condições de trabalho.

As péssimas condições de trabalho, sua intensidade, o trato contínuo com situações humanas de saúde tão no limite... E ainda a insegurança diante das constantes ameaças de

⁶ Projeto de profissionalização dos trabalhadores da área de enfermagem.

desemprego. Como qualificar e humanizar os mundos do trabalho na saúde especificamente para que o trabalho seja a matriz formadora e educativa? Nos cursos de profissionalização, estas questões tão desafiantes devem ser debatidas e equacionadas devidamente (ibdem, p. 75).

Outra autora, Villa (2000) discute mais especificamente, a formação das enfermeiras, apontando um ensino centrado numa racionalidade técnica, sem a necessária problematização e criticidade, o que leva a uma instrumentalização da formação e da atividade do(a) futuro(a) profissional, para agir sobre o corpo, numa prática e discurso voltados para a doença. Ela afirma que: “Ocorre no ensino de enfermagem uma desvinculação entre teoria e prática, um velamento ideológico e fragmentação interna, através da compartimentalização do currículo. Há uma preocupação com a formação de uma postura angelical, de autocontrole, de submissão” (s/p). Controle e submissão que chegam mesmo aos corpos dos educandos: “... muitas atividades pedagógicas desenvolvidas com as estudantes de enfermagem compreendem a dominação dos seus corpos, por meio de instrumentos, táticas, presentes na sua formação que evidenciam este processo de desarticulação e recomposição dos corpos, com vistas à disciplinarização” (s/p).

Denuncia, ainda, que a utilização da dominação se presta a reforçar uma estrutura disciplinar extremamente hierarquizada, voltada para a formação de profissionais dóceis e submissas.

Villa (2000) faz uma expressiva abordagem, quando analisa a formação em serviço dos profissionais de enfermagem. Alerta que o caráter pedagógico, implícito nas atividades de trabalho, é uma das características da profissão, mas pouco compreendida e problematizada. É nesse campo que se degladiam o saber teórico das enfermeiras com curso superior e das auxiliares que, na prática, exercem, de fato, o cuidado com o paciente.

A questão do poder-saber na enfermagem tem gerado uma série de conflitos, inclusive devido à divergência de valores dada aos diferentes saberes. O saber reconhecido na saúde é o saber técnico-científico, apreendido nos processos de escolarização (s/p).

No entanto, no processo de trabalho, o trabalhador adapta o trabalho prescrito às condições reais de sua execução, tendo como mecanismo para essa ação o seu saber, o saber construído no e para o trabalho. Segundo Villa (2000) na saúde, “o saber próprio da trabalhadora não é valorizado, passa despercebido, muito embora boa parte das ações realizadas dependa desse conhecimento” (s/p). E essa desvalorização, imbricada com uma forte hierarquização, ocorre em seqüência com a submissão do saber-poder das auxiliares às enfermeiras e dessas para com os médicos.

Nessa perspectiva, é pertinente lembrar que, desde o nascimento da clínica a profissionalização dos técnicos deu-se por meio da articulação entre saber e poder médico, instituindo-se uma série de práticas disciplinares, de regulação das relações e do espaço institucional a partir da hegemonia médica, em torno da qual foram se constituindo todas as demais profissões (s/p).

O aporte de Villa é uma contribuição no sentido de avançar com a formação profissional nessa área e questiona diretamente, essa formação ao colocar as condições de trabalho, a hierarquização de saberes como componentes do processo. Reforça a necessidade de se inserir a categoria *trabalho*, nos cursos de

profissionalização, evidentemente contextualizando-a dentro de cada área profissional, bem como promovendo a valorização de saberes diversificados para além dos sistematizados.

Outros autores contribuem para a construção de indicadores para a formação profissional na área de saúde. Stotz (2005, p. 10) afirma que é necessário entender o contexto na qual o conhecimento da área é produzido, politizando esse conhecimento e evitando uma visão de neutralidade acerca do mesmo.

Aceitar as implicações de vivermos numa sociedade de classes, apesar do caráter público e democrático das instituições políticas, é um desafio à formação e à prática dos profissionais de saúde, estruturadas em saber técnico construído à margem da vida social e com pretensões de neutralidade política. Daí resulta também a resistência em admitir que as crenças nas quais se fundamenta seu saber possam ser relativizadas (...).

Essa mesma preocupação orienta atividades educacionais na Rede de Saúde da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. No documento intitulado *A Atenção Básica de Saúde em Belo Horizonte: recomendações para a organização local (2006)*, da Prefeitura de Belo Horizonte, produzido pelo CES (Centro de Educação em Saúde) afirma-se que:

Do direcionar o processo de trabalho para o alcance de objetivos e metas, visando modificar uma situação não desejada, essa característica especial do trabalho em saúde aponta para a complexidade das interações entre os diferentes recursos em jogo, incluindo aspectos cognitivos, organizativos, políticos, subjetivos, financeiros e outros.

Reforçam-se a necessidade de, na área de saúde, buscar-se reforçar na atividade do trabalho a interação entre diversos saberes, recursos, interesses, etc.

Voltando a Villa, a autora contribui para essa problematização ao abordar novos imperativos colocados para os profissionais da área de saúde, advindos da implantação do PSF (Programa Saúde da Família):

Assim, o Programa de Saúde da Família (PSF), criado pelo Ministério da Saúde em 1994, emerge da improdutividade do modelo tradicional de assistência à saúde – tanto para os profissionais, como para o usuário. As propostas de mudanças apontam na direção da substituição dos paradigmas clássicos da organização do trabalho e da busca pelo desenvolvimento do usuário enquanto sujeito do processo de manutenção e recuperação de sua saúde. Ao mesmo tempo, determinam desafios para os profissionais e pessoal técnico no enfrentamento do novo modelo, do mercado e das condições de trabalho. (2005, p. 6)

Por fim, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – Área Profissional Saúde, emitidos pelo MEC, apontam para a necessidade de se formar um(a) trabalhador(a) com múltiplas capacidades, entre elas “identificar situações novas, auto-organizar-se, tomar decisões, interferir no processo de trabalho, trabalhar em equipe multiprofissional e, ainda, ter capacidade de resolutividade diante de problemas emergentes” (BARROSO, 2005, p. 53).

Essas exigências, segundo o mesmo autor, impõem para a formação profissional na área em pauta, uma mudança de paradigma, sem dúvida um imenso desafio a ser considerado na qualificação dos seus docentes.⁷

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Tendo em vista o exposto, sugeriríamos algumas indicativas iniciais para a uma política de formação docente para educação profissional e, em particular, para a área de saúde:

- 1) Manter a flexibilização, sem perder a densidade. Para isso, é necessário que se faça a integração entre cultura e produção, ciência e técnica, educação geral e educação profissional, pressuposto para uma formação menos tecnicista e mais omnilateral, tanto na formação do docente quanto do educando.

Nesse sentido, é válida a proposição da ANFOPE (2002, p. 10), quando se refere à formação em geral do educador:

(...) a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos); - a ampla formação cultural; - a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; - a incorporação da pesquisa como princípio de formação; - a possibilidade de vivência pelos alunos de formas de gestão democrática; - o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; - a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; - a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão.

- 2) Essa flexibilidade poderia acontecer também pela integração de áreas de formação, onde se estruturaria a formação docente em três blocos distintos: a) um bloco de conhecimentos gerais, voltados para o aprofundamento do fenômeno educativo e da compreensão e contextualização da categoria *trabalho*; b) um segundo bloco, formado por conhecimentos partilhados por diversas áreas profissionais (a física, por exemplo) e, c) um terceiro bloco formado por conhecimentos específicos de determinada área profissional (exemplo – patologia clínica). Isso se justifica, na medida em que, como já foi dito anteriormente, o docente da Educação Profissional não atua numa disciplina específica, mas numa área profissional.

Tal proposição encontra respaldo nas conclusões do GT 11 do Seminário Nacional sobre Educação Profissional, realizado em 2003, quando em seus anais afirma que:

⁷ Mas, é importante estarmos alerta para a matriz fundante desses referenciais curriculares, alvo de críticas de diversos especialistas: o modelo de competências. Assim nos alerta a ANFOPE: "O significado da noção de competências como concepção nuclear para orientar a formação dos profissionais da educação representa, no entendimento do movimento, uma concepção fragmentada e instrumental de formação, como também, uma concepção individualista na sua essência e imediatista em relação ao mercado de trabalho. Os princípios orientadores das referidas Diretrizes caracterizam uma concepção limitada e limitadora em relação à perspectiva da formação humana omnilateral. A ANFOPE, portanto, continuará criticando essa concepção de formação, ao mesmo tempo em que continuará lutando por uma legislação que expresse os interesses favoráveis à concretização de melhores condições de formação, profissionalização e trabalho docente no Brasil." (2002, p. 21).

Quanto às licenciaturas, propõe-se que sejam apoiadas em uma base comum ou geral de conhecimentos (...) e uma base específica associada a uma área de atuação ou disciplina. (MEC/SEMTEC/PROEP, 2003, p. 72).

- 3) Especial atenção deveria ser dada à não dogmatização do conhecimento. Isso implica em sua historização e contextualização da sua produção, bem como da relação entre conhecimentos formalizados e conhecimentos produzidos no trabalho. Mais especificamente, no trabalho da área de saúde, onde há uma pedagogização implícita, principalmente nas equipes de PSF, essa postura implica também entre uma nova relação entre os sujeitos, reconhecendo todos eles, médicos, enfermeiros, auxiliares, dentistas e thds, entre outros, como sujeitos do conhecimento.
- 4) Imperativo da formação contínua. Se, em todas as áreas educacionais a formação continuada é fundamental para o aprimoramento pedagógico do docente, com o avanço técnico-científico da sociedade atual, essa formação é fundamental para a atualização dos professores da Educação Profissional. Formação contínua que não desqualifique os saberes adquiridos na prática docente, mas que propicie um diálogo entre saberes sistematizados, epistemologicamente valorizados, com os saberes experienciais.
- Relação Teoria e Prática: Faz-se necessário reafirmar a dramática realidade onde, muitas vezes, a docência é exercida. Escolas com pouca ou nenhuma condição infra-estrutural, diversidade sócio-cultural dos alunos, condições salariais e de carreira pouco motivadora, entre outras. Evidentemente, tais condições são mais expressivas nas Escolas Públicas do Ensino Regular, mas atingem também a área de Educação Profissional. Propiciar, tanto na formação inicial quanto na continuada o contato constante e problematizador com a prática, com a realidade das condições do exercício da profissão é um pressuposto essencial para que o desânimo, o adoecimento docente e mesmo a desistência da profissão sejam minimizados.

Quanto à Educação Profissional, se considerável parte dos cursos que oferta não ocorre em instituições que sofrem tanta precarização, o destino dos alunos, diretamente formados para o mercado de trabalho impõe uma relação com a prática que também a problematize e que possa contribuir para que os futuros profissionais, antes de serem joguetes no mercado de trabalho, sejam sujeitos da sua atuação e mesmo transformação.

Além do mais, as novas tecnologias, disseminadas no campo profissional, impossíveis de serem imediatamente reproduzidas no ambiente de formação, impõem um contato com a prática que possibilita o avanço do conhecimento técnico-científico dos futuros docentes.

Na área de Saúde, mais especificamente, há experiências que apontam no sentido de uma maior integração entre teoria e prática. Um delas é a do *Currículo Integrado* para a formação do Técnico em Higiene Dental (THD) da ESMIG (Escola de Saúde de Minas Gerais), onde os períodos de *Concentração* e *Dispersão* ajudam na inserção dos alunos na realidade profissional e na problematização dessa mesma realidade. Ao caracterizar esse curso Oliveira Sá (2000, p. 11) afirma que:

Não se distingue um momento específico de “Estágio Supervisionado”. Na estrutura proposta, a prática é avaliativa e acontece durante todo o processo. Uma prática contínua, relacionada com a formação teórica e técnica. O processo não separa teoria da prática.

Mas, ainda problematizando essa relação teoria x prática na área de saúde, a formação docente inicial, continuada, realizada no processo de trabalho, não podemos desconsiderar as precárias condições nas quais a saúde da população e a atividade dos seus profissionais ocorre.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Escola e Trabalho: desafios e oportunidades na construção de uma política pública de formação profissional. In: I Fórum Nacional do Profae: construindo uma política de formação em saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

ANFOPE. Documento Final do XI Encontro Nacional. 2002. Florianópolis. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope2002/index.htm>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2006.

BARROS, Kárita de O.S. As Intencionalidades e os Desdobramentos do CAPP no Trabalho dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. *Dissertação (Mestrado em Educação)*, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2004.

BARROSO, Maria A. B. mar/2005. Os Tutores do Proformar e a Educação Profissional dos Agentes de Saúde Pública: trabalho, meio-ambiente, educação e saúde, Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1.

BOCCHETTI, Paulo. Das Escolas de Ofício no Brasil ao Projeto CEFET. In: MARKET, W. (org.). Formação Profissional no Brasil. Rio de Janeiro: Edições Para Todos, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 09/2001. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso: 05 de fevereiro de 2006.

BRASIL. MEC. SEMTEC. PROEP. Educação Profissional – concepções, experiências, problemas e propostas. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP. 2003.

FREITAS, Helena C. L. set/2002. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação, Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80.

HENNING, Paula C. Pesquisa e Formação de Professores num Cenário de Transição Paradigmática. In: MELLO, Reynaldo. I. C. (org.). Pesquisa e Formação de Professores. Cruz Alta: Centro Gráfico UNICRUZ, 2002. (Série Interinstitucional Universidade-Educação Básica).

NÓVOA, Antônio. 1991. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente, Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4.

MARQUES, Mário O. A Formação Continuada do Professor pela Pesquisa. In: MELLO, Reynaldo. I. C. (org.). Pesquisa e Formação de Professores. Cruz Alta: Centro Gráfico UNICRUZ, 2002. (Série Interinstitucional Universidade-Educação Básica).

MELLO, Elena M. B. A Pesquisa e a Política Pública para Formação de Professores. In: MELLO, Reynaldo. I. C. (org.). Pesquisa e Formação de Professores. Cruz Alta: Centro Gráfico UNICRUZ, 2002. (Série Interinstitucional Universidade-Educação Básica).

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. et al. 2004. A Formação de Professores para o Ensino Técnico. Projeto de Pesquisa, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. 2005. Formação e Profissionalização dos Professores do Ensino Técnico. In: ARANHA, A.V.S., CUNHA, D.M., LAUDARES, J.B. (orgs) Diálogos sobre Trabalho: perspectiva multidisciplinar. Campinas: Papirus.

OLIVEIRA SÁ, Eliana M. de. Quando o Currículo Faz a Diferença... O Currículo Integrado na Formação em Serviço do Técnico em Higiene Dental/THD. 2000. 125 f. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Leitura Crítica e Pesquisa Educacional: dimensões da formação docente. In: MELLO, Reynaldo. I. C. (org.). Pesquisa e Formação de Professores. Cruz Alta: Centro Gráfico UNICRUZ, 2002. (Série Interinstitucional Universidade-Educação Básica).

SANTOS, Eloísa H. Apresentação GT 11 - Formação dos profissionais da Educação Profissional. IN: MEC/SEMTEC/PROEP. Educação Profissional - concepções, experiências, problemas e propostas. Brasília, 2003.

STANCKI, Nanci. Relatório GT 11 – Formação dos profissionais da Educação Profissional. IN: MEC/SEMTEC/PROEP. Educação Profissional - concepções, experiências, problemas e propostas. Brasília, 2003.

STOTZ, A. mar/2005. Educação Popular nos Movimentos Sociais da Saúde: uma análise de experiências nas décadas de 1970 e 1980, Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1.

TARDIF, Maurice. 2003. Saberes Docentes e Formação Profissional. 3. ed. Petrópolis: Vozes.

VILLA, Eliana. A. 2005. O Trabalho de Enfermagem. Belo Horizonte (mimeo).

VILLA. Eliana A. 2000. O enfermeiro educador no mundo da enfermagem. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.