

## ARTIGO

**A FORMAÇÃO DOCENTE: QUE LUGAR OCUPA NA INSERÇÃO DO PROFESSOR NAS ESCOLAS TÉCNICAS DA ÁREA DA SAÚDE?<sup>1</sup>**ADRIANA KATIA CORRÊA <sup>1</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1496-6108><[adricor@eerp.usp.br](mailto:adricor@eerp.usp.br)><sup>1</sup> Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo - SP, Brasil.

**RESUMO:** Introdução: a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) é muito presente na área da saúde, considerando o grande contingente de trabalhadores técnicos, todavia, há políticas frágeis quanto à formação de professores. Objetivos: 1. analisar quais são os critérios e as formas de seleção, no que se refere à exigência da formação como professor e 2. relacionar a formação de professores com alguns aspectos das relações/condições de trabalho. Metodologia: estudo com enfoque histórico-dialético, envolvendo pesquisa documental e de campo. Participaram 10 escolas que ofertam cursos técnicos da área da saúde, sendo cinco públicas e cinco privadas, no estado de São Paulo, contemplando unidades das Etecs - Centro Paula Souza, EtSUS, Senac e outras escolas da rede privada, do interior e da capital. Foi feita análise de planos de cursos, questionários on-line e entrevistas semiestruturadas com gestores e professores. Conclusões: apesar da maioria dos planos de cursos e dos gestores indicarem, prioritariamente, a seleção de docentes com licenciatura, programas especiais ou outras vias de formação pedagógica, há sempre um caráter dúbio, incerto e de extrema flexibilidade. A formação flexibilizada e fragilizada para a docência na EPTNM contribui com a naturalização e o fortalecimento dos aspectos que convergem para a precarização do trabalho, o que precisa ser contextualizado, historicamente, nas relações entre a educação e os processos mais amplos de reprodução da sociedade capitalista atualmente marcados pelo ideário neoliberal.

**Palavras-chave:** Educação profissional técnica de nível médio, formação de professores, saúde.

**TEACHER EDUCATION: WHICH PLACE DOES IT HAVE IN TEACHER INSERTION IN TECHNICAL SCHOOLS IN THE HEALTH FIELD?**

**ABSTRACT:** Introduction: the higher secondary technical professional education (EPTNM) is really

---

<sup>1</sup> Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

present in the health field, considering the great number of technical workers. Nevertheless, there are weak policies regarding teacher education. Objectives: 1. analyze which the selection criteria and methods are, regarding the education requirements as teachers and 2. connect teacher education to some aspects of the conditions of work. Methodology: study with dialectical and historical approach, involving document and field research. Ten (10) schools which offer technical courses in the field of health in São Paulo state took part in the study. Five (5) of these schools are public ones and the others are private, and they include branches of the Etecs - Centro Paula Souza, EtSUS, Senac and other private schools, not only in the capital, but also in the countryside of the state. The analysis of the course plans, online questionnaires and semi-structured interviews with teachers and administrators were carried out. Conclusions: although the majority of the course plans and the managers indicated, primarily, the selection of teachers with a degree, special programs or other forms of pedagogical training, there is always a dubious, uncertain and extremely flexible aspect. The relaxed and undermined education for the teaching in the EPTNM contributes to the naturalization and the reinforcement of the aspects which converges to the deterioration of work, which needs to be contextualized, historically, in the relationships between the education and the wider processes of reproduction of the capitalist society currently marked by the neoliberal ideology.

**Key words:** Higher secondary technical professional education, teacher education, health.

## **LA FORMACIÓN DOCENTE: QUE LUGAR OCUPA EN LA INSERCIÓN DEL PROFESOR EN LAS ESCUELAS TÉCNICAS DEL ÁREA DE LA SALUD?**

**RESUMEN:** Introducción: la educación profesional técnica de nivel medio (EPTNM) es muy presente en el área de la salud considerando el gran contingente de trabajadores técnicos, todavía, hay políticas frágiles en cuanto a la formación de profesores. Objetivos: 1. analizar cuales son los criterios y las formas de selección, no que se refiere a la exigencia de la formación como professor y 2. relacionar la formación de profesores con algunos aspectos de las relaciones/condiciones de trabajo. Metodología: estudio con enfoque histórico-dialéctico, implicando investigación documental y de campo. Participaron 10 escuelas que ofertan cursos técnicos del área de la salud, siendo cinco públicas y cinco privadas, en el estado de São Paulo, contemplando unidades das Etecs - Centro Paula Souza, EtSUS, SENAC y otras escuelas de la red privada, del interior y de la capital. Hecho análisis de planes de cursos, cuestionários on line y entrevistas semiestructuradas con gestores y profesores. Conclusiones: a pesar de la mayoría de los planes de cursos y de los gestores indicaron, prioritariamente, la selección de docentes con licenciatura, programas especiales u otras vías de formación pedagógica, hay siempre un carácter dudoso, incierto y de extrema flexibilidad. La formación flexibilizada y fragilizada para la docencia en la EPTNM contribuye con la naturalización y el fortalecimiento de los aspectos que convergen para la precarización del trabajo, o que necesita ser contextualizado, históricamente, en las relaciones entre a educación y los procesos más amplios de reproducción de la sociedad capitalista actualmente marcados por el ideario neoliberal.

**Palabras clave:** Educación profesional técnica de nivel medio, formación de profesores, salud.

## INTRODUÇÃO

A educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) como modalidade da educação básica é muito presente na área da saúde, tendo em vista o grande contingente de trabalhadores técnicos. Muitos têm sido os desafios: enfrentar a contradição entre a intenção de formar para o Sistema Único de Saúde (SUS), como política pública, e o predomínio de oferta e matrícula de cursos técnicos pela rede privada; a presença marcante da lógica tecnicista e mercadológica dos projetos de formação (CORRÊA *et al.*, 2022), os atuais dispositivos político-legais que, pautados no ideário neoliberal, fortalecem essa lógica, além da política da formação aligeirada e mesmo da não formação de professores para a EPTNM (MACHADO, 2013; OLIVEIRA, 2006).

Na área da saúde, historicamente, houve a realização de alguns programas de formação de técnicos, como o Projeto de Formação dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae), em âmbito nacional, e o TEC-Saúde, no estado de São Paulo, que inseriram um componente voltado à formação de professores para a EPTNM. Foram programas relevantes, contudo, pontuais e marcados pelo caráter emergencial, mas trouxeram ainda mais à tona a problemática da necessidade de formação docente. Além disso, a área da enfermagem é a única do campo da saúde que mantém cursos de licenciatura. Esses cursos existem desde o final da década de 1960. Atualmente, são ofertados três desses cursos por universidades públicas no estado de São Paulo onde se delimita o estudo no qual se fundamenta este artigo.

Tendo em vista a expressiva oferta de cursos técnicos da área da saúde no estado de São Paulo (CORRÊA; SOUZA; CLAPIS, 2021), a oferta de licenciatura em enfermagem, a formação de professores pelo Profae e pelo TEC-Saúde, em anos anteriores, questiona-se: a formação de professores para a docência na EPTNM em saúde tem sido considerada na inserção dos professores nas escolas técnicas? Quando considerada, qual formação pedagógica vem sendo reconhecida pelas escolas que ofertam cursos técnicos da área da saúde e como se relacionam com os dispositivos político-legais? Quais são as relações entre a formação de professores e as relações/condições de trabalho nas escolas técnicas?

Tendo como *locus* escolas públicas e privadas que ofertam cursos técnicos da área da saúde, no estado de São Paulo, são objetivos deste estudo: 1. analisar quais são os critérios e as formas de seleção, no que se refere à exigência da formação como professor, descritos nos planos de cursos técnicos e indicados por gestores (na maioria coordenadores de cursos) e 2. relacionar a formação de professores com alguns aspectos das relações/condições de trabalho.

### **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO ATUAL CENÁRIO NEOLIBERAL: ALGUNS DESTAQUES**

A formação de professores para a educação básica, incluindo a modalidade EPTNM, ganha destaque no atual cenário político econômico neoliberal. Na medida em que a formação dos alunos vem sendo pautada a partir das demandas do mundo do trabalho reorganizado por formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, como menciona Antunes (2015) e da construção de uma sociabilidade calcada em valores individualistas e mercadológicos, na direção do fortalecimento do capital, as políticas

educacionais em curso, incluindo as de EPTNM e de formação de professores, são fortemente restritivas quanto à formação emancipadora.

A formação emancipadora compreende alguns aspectos fundamentais que foram indicados por Frigotto (2001), dentre eles: articulação a um projeto societário contra hegemônico, o que implica, dentre outros, crítica ao projeto dominante centrado na lógica de mercado e a valorização da igualdade e solidariedade entre os seres humanos; formação técnico-profissional articulada à educação básica e à dimensão ético-política, com ênfase na formação de sujeitos autônomos, construtores de processos sociais democráticos, solidários e igualitários.

A EPTNM na área da saúde, considerando as suas relações mais amplas inseridas na totalidade social, comporta concepções variadas cujas implicações vão muito além do que àquelas diretamente associadas ao cuidado em saúde:

Sob a égide capitalista, cabe à educação a formação de profissionais disciplinados e produtivos ao capital. Todavia, nos próprios espaços gerados pelas contradições do sistema capitalista, a qualificação profissional pode e deve, principalmente quando se trata de trabalhadores voltados a práticas sociais como saúde e educação, desenvolver concepções que permitam à classe trabalhadora não simplesmente adequar-se ao existente, seja no seu processo de trabalho como nas demais esferas da vida cotidiana. Assim, há projetos em disputa: de um lado, não adequar o trabalhador ao existente; de outro lado, constituir o trabalhador adestrado, obediente e disciplinado (PEREIRA; RAMOS, 2012, p. 16).

No Brasil, a partir da década de 1990, o existente no mundo do trabalho configura-se, dentre outros, por: intensificação das formas de extração de trabalho, aumento de terceirizações, a dissipação do trabalho regulamentado, com formas diversas de precarização em termos de salários, horários e organização. Os capitais globais determinam o desmonte das legislações sociais protetoras do trabalho, com a intencionalidade de ampliar a extração do sobretrabalho, a precarização e o aniquilamento dos direitos sociais da classe trabalhadora. Os serviços públicos, inserindo saúde e educação, também estão envolvidos no processo de reestruturação, tendo por base a mercadorização, o que afeta significativamente os trabalhadores (ANTUNES, 2015).

Nesse cenário, as políticas de formação de professores vêm se constituindo como ponto nevrálgico na medida em que vêm se alicerçando nos ditames neoliberais, a partir de determinações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a OCDE, cujo foco é o alcance de uma educação de nível mundial, articulando os interesses estrangeiros do grande capital aos interesses nacionais, na direção do fortalecimento do projeto educativo do capital (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

A formação de professores para a EPTNM está inserida nesse cenário mais amplo e também comporta especificidades. Tomando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), como marco da atualidade, alguns dispositivos legais, a partir de então, enfocaram aspectos relativos a essa formação (BRASIL, 1997a; BRASIL, 1997b; BRASIL, 1999; BRASIL, 2012; BRASIL, 2017a; BRASIL, 2021; BRASIL, 2022). Portanto, tais dispositivos foram apontando a necessidade de formação docente para essa modalidade de ensino, mas reconhecendo uma diversidade de percursos formativos que vão desde a atuação de monitores e instrutores com experiência na área específica, passando pelos programas especiais de formação até os cursos de licenciatura, programas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, incluindo ainda a formação em serviço e o reconhecimento do notório saber.

Destaca-se a recente Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022 (BRASIL, 2022) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM - Formação) que, pela primeira vez, especificam, em um documento próprio, nortes para a formação docente para essa modalidade de ensino, todavia, apenas compilando as inúmeras possibilidades que já vinham sendo indicadas, mantendo a exacerbada flexibilização.

Além disso, considerando a possibilidade da licenciatura, o mesmo documento anteriormente indicado (BRASIL, 2022) remete à Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019) que trata especificamente sobre a formação de professores para a educação básica, substitutivo da resolução até então vigente CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), fortalecendo o projeto de educação e de formação de professores fundamentado em concepções voltadas aos interesses privatistas que se contrapõem a um sólido projeto de formação pública em perspectiva emancipadora. Dentre outros conceitos e proposições, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 propõe: o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC), a desvalorização da autonomia intelectual e da capacidade investigativa dos professores, com foco no exercício profissional pragmático, sustentado pelo aporte das competências (ANPED, 2019).

É possível, pois, nesse conturbado cenário, apreender o lugar que ocupa a formação de professores para a EPTNM, no cenário político brasileiro, o que em última instância, é revelador da sua construção histórica, no contexto da sociedade capitalista, marcada pelo assistencialismo, pela dualidade estrutural (separação formação geral-formação profissional, conforme a divisão fazer/pensar, considerando a classe social a que pertence o aluno), pelo atendimento prioritário à lógica do mercado, pela inserção marcante da rede privada na oferta de cursos, inclusive com o uso de recursos públicos, o que, aliás, no âmbito da área da saúde, é problemática muito acentuada.

Aliado a esse frágil cenário, cabe considerar a problemática do trabalho docente na EPTNM, incluindo a área da saúde, marcada por relações e condições precárias de trabalho que tendem a se fortalecer no atual cenário político-econômico e social. Desde os anos 1990, no Brasil, no cenário neoliberal, os movimentos políticos e legais foram se fortalecendo na direção da precarização das relações de trabalho. Um marco importante foi a Lei 9.601/98 - regulamentada pelo Decreto n. 2.490/98 que dispõe o Contrato de Trabalho por Tempo Determinado – marcando uma das formas de flexibilização do trabalho (NETO, 2016), além da atual reforma trabalhista em curso por meio da Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017 b).

Não serão feitas maiores contextualizações em relação aos desdobramentos político-legais que vêm delineando as relações trabalhistas precarizadas, como parte do movimento de reestruturação produtiva do capital, com fragilização dos direitos trabalhistas, pois, tendo em vista o objetivo deste estudo, a intenção não é uma análise exaustiva dessa dimensão, mas fazer somente algumas relações entre a formação de professores e aspectos da precarização do trabalho, que envolvem as condições de trabalho docente<sup>2</sup>, inclusive, a partir das perspectivas dos entrevistados, no âmbito da EPTNM.

---

<sup>2</sup>Parte-se do conceito de condições de trabalho em geral, presente na obra de Marx que trata sobre processo de trabalho [...] as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) – Dicionário de verbetes GESTRADO – UFMG (OLIVEIRA, 2010).

## MÉTODO

Este artigo faz parte da pesquisa “Formação de trabalhadores técnicos de nível médio em saúde no estado de São Paulo: problemáticas e desafios no contexto do SUS” – com financiamento pela Fapesp – Processo nº 2019/06374-6. Tem enfoque histórico-dialético, envolvendo estudo documental e pesquisa de campo. Participaram 10 escolas, dentre as quais cinco públicas e cinco privadas, incluídas a partir do seguinte critério: terem ofertado, nos últimos cinco anos (considerando o ano inicial de desenvolvimento da pesquisa em 2020), no mínimo, um dos cursos que estão dentre os mais ofertados e que têm maior número de matrículas no estado: enfermagem, radiologia, farmácia, nutrição e dietética (CORRÊA, SOUZA, CLAPIS, 2021). Estão incluídas escolas pertencentes às Etecs – Centro Paula Souza e à Rede de Escolas Técnicas do SUS (EtSUS), Senac e outras escolas privadas, contemplando a capital e o interior.

Foram analisados sete planos de curso técnico em enfermagem (dois de escolas públicas, considerando que há o mesmo plano para as distintas Unidades de ambas as redes incluídas); dois do curso técnico em radiologia do setor privado; dois de técnico em nutrição e dietética (um de escola privada e outro de escola pública); um plano de técnico em farmácia do setor privado e um do técnico em saúde bucal de escola pública. O último foi inserido por ter oferta significativa em ambas as escolas da RetSUS. Nos planos de cursos, foram buscadas informações específicas sobre a presença ou não de critérios que as escolas adotam para a seleção de professores.

Foram também analisadas as questões voltadas à formação e às relações de trabalho dos professores que atuam nos cursos técnicos em foco, a partir de um questionário online respondido pelos gestores dos cursos/escolas (principalmente coordenadores e alguns responsáveis técnicos, diretores, conforme a estrutura local), em 2021. Nesse questionário, há questão voltada para a forma de seleção dos professores e, no que se refere ao vínculo empregatício, a intenção não foi quantificar quantos professores de cada escola se enquadram em dado vínculo, mas ter uma informação geral sobre as formas de contrato que a instituição adota, bem como, a presença ou ausência de formação pedagógica dos professores, como dado relevante para a seleção. Foram também realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores e professores, sendo neste artigo enfocadas as falas que especificamente se referem às relações e condições de trabalho. À medida que as entrevistas do estudo foram sendo conduzidas, problemáticas referentes a esses aspectos foram muito explicitadas e têm impactos nos processos formativos, foco deste artigo. As entrevistas foram finalizadas quando os dados obtidos permitiram uma visão ampla, de conjunto, considerando também diversidades, denotando que eram suficientes, mesmo que não esgotados, para a análise pretendida.

Considerando as fases de questionário e entrevistas em conjunto, participaram 23 gestores (10 do setor privado e 13 do público) e foram entrevistados também 23 professores. Quanto ao vínculo empregatício dos gestores nas escolas públicas, oito empregados públicos eram regidos pela CLT; dois servidores públicos estatutários, duas com cargo comissionado e uma sem vínculo empregatício formal. Sete trabalham também em outro local. Quanto ao vínculo empregatício nas escolas privadas, os 10 profissionais possuíam com contrato celetista. Em relação aos professores, participaram também 10 de instituições públicas e 13 de instituições privadas. Do setor público, seis com vínculo de empregado público CLT com contrato indeterminado e três com contrato determinado, quatro sem vínculo formal de trabalho (recebem por hora/aula). Do setor privado, seis com contrato CLT (tempo indeterminado)

e quatro sem vínculo formal de trabalho (envolvendo prestação de serviço, acordo verbal, pagamento hora/aula). Três professores do setor privado e nove do setor público também atuam em outro emprego, seja em serviços de saúde ou instituição de ensino superior. Essa distribuição entre o público e o privado provavelmente tem relação com o fato de terem sido entrevistados, no setor privado, justamente aqueles que têm contrato CLT e atuam mais na sala de aula (e não em estágios), tendo dedicação exclusiva. Ou seja, o acesso a eles foi facilitado. Cabe destacar também que dois professores da rede privada estão aposentados do emprego em serviço de saúde, sendo que um deles até então atuava nos dois locais e a outra iniciou atividade como professora após a aposentadoria.

A maioria dos professores possuía formação superior em enfermagem, sendo 14 gestores e 18 professores. Dentre os demais gestores, houve participação de uma assistente social, duas nutricionistas, um farmacêutico, dois tecnólogos em radiologia (um deles também graduado em educação física) e outros três com formação inicial externa ao campo da saúde, mas com cursos de especialização e/ou mestrado na área. Apenas uma das coordenações não tem qualquer formação na área da saúde. Dentre os professores, além dos enfermeiros, havia uma psicóloga, dois farmacêuticos, uma nutricionista e um pedagogo. Justifica-se a participação prioritária de enfermeiros dado ser o curso com maior oferta e matrículas, o que interfere também no número de professores.

No momento de realização da pesquisa, quanto à formação docente dos gestores entrevistados: a maioria (oito) tem licenciatura na área de enfermagem e nutrição e dietética; cinco têm especialização em docência no ensino superior; um tem especialização em docência em saúde e uma especialização em gestão na educação profissional em saúde - EtSUS (que contemplou módulo de formação pedagógica) e quatro não têm formação pedagógica. Foram aqui indicados o curso inicial que os professores têm. Alguns, por exemplo, além de licenciatura, posteriormente fizeram especializações, como a formação pedagógica do Profae. Uma das docentes com licenciatura fez curso superior em pedagogia. Quanto aos professores entrevistados: a maioria, oito, com licenciatura na área – enfermagem e psicologia; cinco têm especialização em docência na EPTNM (programas especiais); três com formação pedagógica pela própria instituição onde atua equivalendo à licenciatura; dois com especialização em docência em saúde, um cursa no momento uma especialização pedagógica, um faz pedagogia, um é pedagogo como formação inicial e dois não têm nenhuma formação pedagógica.

O acesso aos gestores ocorreu por meio da busca de informação via sites e dos contatos iniciais feitos com a instituição, no momento do convite para participação na pesquisa. Posteriormente, foi solicitado que os coordenadores de cursos ofertassem a lista dos professores da escola. A partir daí, os professores eram contactados, sendo então realizadas as entrevistas na medida em que havia aceite. Os encontros com gestores foram presenciais, exceto em uma situação, e com professores, de maneira remota, sendo que apenas um foi presencial, a pedido da professora. Todas as entrevistas, exceto a feita com uma das coordenadoras da rede privada, foram gravadas e transcritas. As entrevistas encerraram assim que as falas foram explicitando pontos elucidativos, considerando os objetivos do estudo, como também a representatividade da diversidade: rede pública e privada, áreas de conhecimento e vínculos de trabalho diversificados. Não foi possível entrevistar professores da área de radiologia, apesar das tentativas de contato. Uma das coordenadoras de curso técnico de nutrição e dietética e outra de técnico em enfermagem do setor privado não enviaram os contatos dos professores.

Os dados dos planos de cursos e do questionário estão apresentados de forma descritiva e foi realizada a análise temática das entrevistas (BARDIN, 2016). Os dados sistematizados, em seu conjunto, são articulados aos dispositivos político-legais acerca da formação de professores para a

educação básica, especificamente, para a EPTNM, bem como às atuais configurações do mundo do trabalho marcadas pela precarização.

Assim, a proposta é tecer considerações que tomem a formação de professores e as relações/condições de trabalho como articuladas e inseridas na totalidade concreta (KOSIC, 1976), o que não significa conhecer todos os seus aspectos, mas por meio das mediações, apreender contradições que possibilitem a aproximação a algumas dimensões que sempre engendram concepções de mundo presentes nas ações, no sentido de práxis.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, com Parecer número 4.169.926, tendo os participantes assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## **A FORMAÇÃO DOCENTE NA INSERÇÃO DE PROFESSORES NA EPTNM NA ÁREA DA SAÚDE E SUAS RELAÇÕES COM O TRABALHO PRECÁRIO**

Os planos de cursos técnicos em enfermagem pertencentes a três escolas públicas (mesma rede de ensino) e a quatro escolas privadas (duas inseridas na mesma rede) apontam a licenciatura como prioridade a ser considerada na seleção dos professores. Nas três instituições públicas e em duas privadas mencionadas, é especificado que a licenciatura seja da área profissional específica e em três dessas escolas privadas, seguida à licenciatura, é indicada a formação em programas especiais. Em um dos planos do curso de nutrição e dietética pertencente à escola pública, está também indicada explicitamente a exigência de licenciatura na área profissional e, no mesmo curso de instituição privada, também é feita essa indicação, mencionando a recomendação de que os docentes sejam habilitados para a docência na educação básica.

Os planos de curso técnico em saúde bucal das duas escolas públicas que integram a mesma rede indicam, na seleção dos professores, a licenciatura (sem especificação de área), seguida do programa especial de formação pedagógica. A formação em licenciatura ou em programa especial de formação na área profissional é também indicada no plano de curso técnico em radiologia de uma das instituições privadas que o ofertam, apesar da não existência de licenciatura nessa área.

A formação em curso de graduação na área específica, com mestrado ou doutorado, é indicada em: duas escolas técnicas públicas (ambas da mesma rede) e em três escolas privadas (sendo duas da mesma rede) que ministram curso técnico em enfermagem; em uma instituição pública que oferta o técnico em saúde bucal e em outra privada que oferece técnico em radiologia. No plano de um dos cursos de enfermagem de escola privada, é enfocada a pós-graduação – especialização - em docência (sem especificar se o foco é na EPTNM).

Em uma das escolas privadas que oferta o curso técnico em enfermagem, são apenas mencionados como critérios para seleção dos professores: graduação e experiência profissional em enfermagem, sendo dada preferência àqueles que tenham pós-graduação *stricto sensu* na área específica, tendo em vista o conteúdo pelo qual será responsável.

Ainda no tange ao mesmo curso, em outras duas escolas públicas que fazem parte da mesma rede não está contemplada a exigência de formação pedagógica. Não são também especificados critérios para a seleção de professores. No quadro indicativo nominal de professores, todavia, estão indicados



alguns com licenciatura na área e outros sem formação pedagógica, mas com mestrado ou doutorado (não específico da área educacional).

O plano de curso técnico em farmácia de uma das escolas privadas não faz também menção à exigência de formação pedagógica, sendo apenas indicados como critérios para seleção do professor a formação superior em farmácia e a experiência profissional. Na mesma direção, quanto ao curso de radiologia, em outra escola privada, é apenas sinalizada a graduação na área profissional do respectivo curso e a experiência na educação profissional e no mercado de trabalho.

Cabe destacar que mesmo os planos de cursos que indicam a necessidade de formação pedagógica, também inserem a possibilidade de atuação do profissional somente graduado na área, associando em alguns planos com a experiência docente, inclusive, no curso de nutrição de uma escola pública é dada ênfase ao que é denominado como “notória competência”.

Em todos os planos, exceto em três do técnico em enfermagem (um pertencente à escola privada e dois a escolas públicas da mesma rede), há menção de oferta de “formação pedagógica continuada”, “formação docente em serviço”, “capacitação pedagógica”, com o objetivo tanto de suprir as situações nas quais são selecionados apenas graduados como de proporcionar educação continuada.

No questionário respondido na forma on line por gestores, na sua maioria, coordenadores dos cursos técnicos, há congruência entre as informações descritas no plano de curso e a resposta fornecida pelo gestor quanto à exigência de formação pedagógica pela escola. Todavia, em um dos cursos de radiologia e de nutrição e dietética do setor privado e em um dos cursos de técnico em enfermagem do setor público, apesar dos planos de curso indicarem a exigência da formação pedagógica, os coordenadores informam que não há tal exigência. Ao contrário, em duas escolas públicas que fazem parte da mesma rede, os gestores apontam que a formação pedagógica é um critério que tem que ser cumprido na seleção de professores para o curso técnico em enfermagem, o que diverge dos planos analisados.

Nos cursos técnicos em nutrição e dietética e em farmácia – ambos de uma escola privada pertencente à mesma rede – e em um dos cursos de radiologia da rede privada, os coordenadores informam que os professores atuantes não têm formação pedagógica, considerando as opções: licenciatura (na área de conhecimento ou outra), programa especial de formação, especialização pedagógica, graduação em pedagogia, outra.

Na atualidade, no campo da saúde, desde o final da década de 1960, há oferta da licenciatura em enfermagem como curso de graduação que se integra ao bacharelado, principalmente em universidades públicas. Já houve oferta de licenciatura para a área de nutrição e dietética, todavia, esse percurso formativo já foi extinto. Não há oferta de licenciatura nas áreas de odontologia e farmácia.

Considerando a atuação de bacharéis nas escolas técnicas, programas especiais de formação de professores foram muito utilizados como possibilidade para a EPTNM em saúde, principalmente, a partir do Profae, regulado pela já extinta Resolução CNE/CEB nº 02/97 (BRASIL, 1997). Tais programas seguem mantidos nas legislações atuais.

Todos os planos de cursos que indicam a licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica também apontam a possibilidade de atuação do graduado que não tenha formação pedagógica. Essa peculiaridade está relacionada às fragilidades dos dispositivos político-legais que contemplam possibilidades as mais variadas, incluindo explicitamente a ausência de formação pedagógica.

São mencionadas, tanto nos planos de cursos como pela coordenação/direção, a realização de capacitação e formação em serviço, que demandam ser melhor exploradas em relação às suas

finalidades e concepções quanto à docência, principalmente, no caso da área da saúde que, no geral, dá grande ênfase à valorização da prática profissional, especialmente, na área assistencial. Situação essa comum às diversas áreas que têm atuação de trabalhadores técnicos. Essa situação pode encaminhar à redução da docência à esfera pragmática.

Esses apontamentos realizados vêm ao encontro das políticas e legislações que se referem à formação docente para a EPTNM. Todos os planos de cursos analisados, exceto um, seguiram as Diretrizes Curriculares para a EPTNM de 2012 que ficaram vigentes até o início de 2021 (BRASIL, 2012). Apenas um deles baseou-se nas atuais Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021).

Nas Diretrizes de 2012, no artigo 40, é enfatizado que a formação inicial para a docência na EPTNM realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas e, dentre outros aspectos, um dos parágrafos indica a possibilidade de reconhecimento de saberes profissionais e certificação de experiência docente que podem ser equivalentes às licenciaturas, o que supõe a atuação dos profissionais apenas graduados.

Apesar de enfocada a licenciatura, essa legislação (BRASIL, 2012), bem como as atuais Diretrizes da Educação Profissional (BRASIL, 2021) e da formação de professores para a EPTNM (BRASIL, 2022) promovem aberturas que fragilizam a formação docente. Essa fragilização era ainda mais acentuada na Resolução que antecedeu a de 2012: a Resolução CNE/CEB 04/1999 (BRASIL, 1999) que se referia à preparação para o magistério, nessa ordem: em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais. De qualquer modo, os planos de cursos seguem apontando a oferta de formação em serviço para aqueles que não possuem formação pedagógica.

A possibilidade de atuação de trabalhadores técnicos de nível médio na docência está indicada em um dos cursos técnico em nutrição e dietética. Atualmente, no âmbito do estado de São Paulo, a Deliberação CEE 207/2022 (SÃO PAULO, 2022) indica Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica no Sistema de Ensino, apresentando detalhamentos em diálogo próximo com as Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021) e com as Diretrizes para a formação de professores para a EPTNM (BRASIL, 2022), expressando ampla flexibilidade àqueles que são considerados habilitados para a EPTNM.

No cenário até então demarcado, a política da não formação (OLIVEIRA, 2006) se fortalece. As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021) que substituíram a legislação de 2012 ainda explicitam a licenciatura para a atuação docente, bem como a possibilidade de curso de pós-graduação lato sensu de especialização, de caráter pedagógico, com foco na docência na educação profissional. Porém, além disso, no caso de cursos de qualificação profissional - que fazem parte do itinerário formativo - está indicada a atuação de instrutores de níveis médio e superior, o que reduz o entendimento da docência ao domínio do saber específico de dada área profissional, do saber fazer, em detrimento da formação sólida no campo educacional.

São significativas também as mudanças previstas na atual contrarreforma do ensino médio que fortalecem a lógica do mercado, com a fragmentação do percurso formativo em itinerários, as parcerias público-privadas e a inserção de profissionais sem formação para a docência, com ênfase no notório saber que, até então, não constava na legislação educacional brasileira concernente à educação básica. Essas mudanças contrapõem-se àquelas de anos anteriores calcadas nas concepções de formação integral, do ensino médio integrado e da politécnica (MACHADO, 2021). Essas mudanças são

fortalecedoras do não compromisso com o direito pleno à educação da classe trabalhadora (RAMOS, 2017, p.46).

Assim, apesar dos dispositivos legais, mesmo com fragilidades, incluírem a formação pedagógica para a docência na EPTNM – o que do mesmo modo se faz presente na maioria dos planos de cursos – e nas informações da maioria dos gestores participantes, a formação de professores para essa modalidade de ensino, na especificidade da área da saúde ainda se reveste de limites que precisam ser considerados a partir da compreensão mais ampla da docência na EPTNM inserida no cenário da educação básica no Brasil.

Quanto à legislação específica da formação de professores para a educação básica, que norteia os cursos de licenciatura, está vigente a Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019) que veio a substituir a Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), demarcando um avanço do campo conservador na defesa da manutenção das premissas neoliberais, distantes da construção de uma nação com igualdade social e justiça (BAZZO; SCHEIBE, 2020). Isso pode significar que mesmo cursos com potencial para a formação emancipadora, ofertado, no caso da área da saúde e da enfermagem, principalmente na universidade pública, estão ameaçados por propostas pedagógicas instrumentais que demandam movimentos de resistência.

A EPTNM não é claramente especificada na Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019), mas cursos de licenciatura voltados a essa modalidade da educação básica se inserem nessa legislação, o que é claramente apontado nas Diretrizes para a formação de professores para a EPTNM (BRASIL, 2022), recentemente aprovadas. Além disso, a CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019) mantém a proposta de formação docente para já graduados, o que pode dialogar com a formação de professores para a EPTNM, tendo em vista a problemática da atuação de bacharéis. Assim, compreender as intencionalidades dessa resolução, no cenário político atual, bem como participar dos movimentos que vêm sendo feitos na luta contra esse dispositivo legal, por coletivos organizados, como a Anped, Anfope, dentre outros, seguem como primordiais.

A educação básica pública no Brasil mostra a opção do Estado por um ensino que seja articulado às necessidades de reprodução do capitalismo dependente e subordinado, o que demanda que a maioria tenha pouco conhecimento para o trabalho simples e a minoria conhecimentos para o trabalho complexo demandado pelo capital. Isso implica também que cada um interiorize que há legitimidade em relação ao posto que lhe é atribuído na sociedade desigual (BOMFIM, 2010). E, para essa lógica, não é necessário investir em formação pedagógica que, de fato, promova análise das relações entre trabalho-educação.

Kuenzer (2011, p.10) comenta que o debate acerca da formação de professores, muitas vezes, tem permanecido nos limites da lógica da reprodução capitalista, sem a necessária compreensão do seu caráter ideológico, gerando a crença de que um bom percurso formativo conduzirá à boa prática dos professores. Essa ideia se distancia do entendimento que a própria formação se materializa em condições concretas que se inserem no modo de produção capitalista.

No que se refere, então, às condições/relações de trabalho, os questionários respondidos pelos gestores se referem às formas de seleção e aos vínculos empregatícios dos professores que atuam na escola, como aponta o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Formas de seleção e vínculo empregatício de professores atuantes em cursos técnicos – área da saúde, em escolas públicas e privadas, estado de São Paulo, 2022.

| <b>Escola</b>  | <b>Curso</b>             | <b>Forma de seleção dos professores e vínculo empregatício segundo gestores da escola</b>  |
|--|--------------------------|--|
| Escolas Públicas 1, 2 e 3<br>(Essas escolas fazem parte da mesma rede) | Enfermagem               | Seleção por concurso público e processo seletivo público; vínculo – Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT (Empregado público CLT)   |
| Escola Pública 2   | Nutrição e Dietética     | Seleção por concurso público; vínculo – Empregado público CLT  |
| Escolas Públicas 4 e 5<br>(Essas escolas fazem parte da mesma rede)    | Enfermagem e saúde bucal | Escola 4 - Seleção por convite, indicação de gestores do SUS, conforme pré-requisitos da escola; vínculo - contrato temporário por prestação de serviço;<br>Escola 5 - Seleção por processo seletivo público; vínculo – professor convidado sem vínculo empregatício |
| Escola privada 6   | Enfermagem               | Convite e sem vínculo empregatício   |
| Escola privada 7   | Enfermagem               | Processo seletivo privado; vínculo – contrato CLT  |
| Escola privada 7   | Nutrição e Dietética     | Processo seletivo privado<br>Ausência de resposta sobre vínculo  |
| Escola privada 7   | Farmácia                 | Processo Seletivo privado; vínculo – contrato CLT  |
| Escola privada 8   | Enfermagem               | Processo Seletivo privado; vínculo – contrato CLT  |
| Escola privada 9<br>*As escolas 8 e 9 pertencem à mesma rede.          | Enfermagem               | Processo Seletivo privado e convite; vínculo – contrato CLT e Autônomo   |
| Escola privada 9   | Radiologia               | Processo Seletivo privado e convite. Vínculo – contrato temporário por prestação de serviço.   |
| Escola privada 10  | Enfermagem               | Processo Seletivo privado; vínculo – contrato CLT  |
| Escola privada 10  | Radiologia               | Processo Seletivo privado; vínculo – contrato CLT e contrato temporário por prestação de serviço   |

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quanto às formas de seleção, em uma das redes públicas, apenas em um curso são mencionados exclusivamente concursos, considerando que o quadro de professores está completo há muitos anos. Os demais gestores de escolas públicas apontam também concurso, mas incluem os processos seletivos. Em uma das escolas públicas, há inclusive convite, dada a especificidade organizativa dessa escola que pertence à RETSUS (salas descentralizadas). Em todas as escolas privadas, exceto em uma que indica exclusivamente convite, são mencionados processos seletivos, acompanhados também de convites.

Os entrevistados, quando feitas perguntas acerca das condições estruturais do trabalho, se reportaram aos próprios vínculos empregatícios e aos dos colegas professores. No questionário que foi respondido pelos coordenadores, diretores, responsáveis técnicos (Quadro 1), houve a informação de alguns vínculos caracterizados pela precariedade, porém, nas entrevistas, o tema veio à tona com mais clareza, mostrando a sua magnitude.

É sobre esse corpus que são apresentadas algumas sistematizações, a partir, inicialmente, de categorias empíricas, permitindo a aproximação à materialidade das relações e condições de trabalho vividas pelos professores e coordenadores como trabalhadores concretos que negam, se adaptam,

reproduzem ou até se inquietam individualmente, o que mostra distanciamento na direção de uma práxis de resistência e luta a favor de outra realidade no que tange à formação e ao trabalho dos professores.

## **A DIVERSIDADE DOS VÍNCULOS EMPREGATÍCIOS RUMO À INTENSIFICAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO**

Apreende-se que, tanto no setor público como no privado, as formas de contratação são variadas. Nas instituições públicas inseridas no Centro Paula Souza, apesar da existência do empregado público CLT, há aqueles que são contratados por tempo indeterminado e aqueles que são contratados por tempo determinado. Ainda na rede pública, no caso das ETSUS, são inseridos profissionais que concomitantemente atuam no SUS e está ausente o vínculo empregatício com a instituição formadora. Na rede privada, há contrato CLT, mas também formas de contrato temporário por prestação de serviços, chegando, inclusive, a acordos verbais, segundo entrevistados de mesma instituição privada. Apesar da ausência do dado quantitativo exato (quantos docentes com relações de trabalho precarizadas em cada escola), há falas que, nas entrelinhas, deixam claro que é grande o número de professores com contrato temporário ou outra forma precarizada:

(...) tem o determinado e indeterminado, o determinado, ele é contratado por 2 anos (...) acabou o contrato, acho que se renova mais 6 meses, depois a gente... aí depois a pessoa precisa sair (...) E faz muito tempo que tá assim, né, os professores entram e saem, entram e saem, entram e saem, né? Porque não tá tendo concurso, né? (E27).

O que a gente chama de PF [PESSOA FÍSICA] é uma contratação temporária, então a gente tem uma planilha gigantesca (...) é quase uma tocha olímpica porque são, sei lá, mais de 50 professores (...) que já prestaram serviço (...) Eles não têm nenhum tipo de vínculo (...) (E6).

Temos oito, nove [REFERE-SE AO NÚMERO DE PROFESSORES QUE TÊM CONTRATO POR TEMPO DETERMINADO]. Mas então renova muito o grupo (...) Indeterminados (...) em 11 (...) (E4).

Nesse momento a gente está com redução no número de docentes (...)ficou decidido que os blocos teóricos só os professores CLT que trabalham, professores da casa (...) para estágio vai o que a gente chama de carta convite (...). A gente não contrata carta convite para trabalhar no bloco teórico porque não teria tempo hábil de explicar a metodologia (...) ele acabaria entrando em sala de aula sem saber como avaliar, saber como fazer planejamento. Para estágio eles vão, porque no estágio eles já vão com uma planilha com o check list literalmente com que o aluno pode fazer, o que não pode (...) (E7).

Têm professores com contrato de trabalho. Acho que até tem que ter, porque como que pode existir uma escola que não tem ninguém registrado? Professor [NOME DO PROFESSOR] já foi registrado, a [NOME DA PROFESSORA] já foi registrada, mas você não sabe os critérios também, não sei como que é (...) (E8).

A gente não tem vínculo nenhum. Nenhum, é só verbal. O tempo inteiro, até hoje (...) (E10).

Porém o [NOME DA ESCOLA] tem restrições de carga horária para pagar o docente. Tem um valor X (...) e não passa disso a carga horária por hora para pagar um docente, (...) Horista, recebia por hora, não tinha vínculo nenhum de CLT, nada disso (...) (E11).

Nós temos um decreto que é o de hora/aula<sup>3</sup>. Então os projetos nossos que têm pagamento pra docente, nós trabalhamos com esse decreto hora/aula (...) também tem o limite, que é 40 horas/mês (...) E isso se dá, no máximo, por 10 meses. Então também tem que ter esse remanejamento de professores. Ele não tem um contrato (...) Então ele não tem um vínculo, ele não assina um contrato, ele não tem vinculação, né? E ele se renova até porque a gente não tem um corpo fixo docente em cada escola, né? (...) (E20).

(...) uma docente vai tirar férias, vai ter que contratar outro (...) aí eles... contratam, lá eles chamam de PF [PESSOA FÍSICA] (E26).

(...) comecei como PJ, autônomo, aqui no [NOME DA ESCOLA] durante esses dois anos, depois RPA [RECIBO DE PAGAMENTO AUTÔNOMO] (...) Agora sou CLT (E37).

(...) a gente tem professores CLT e professor prestador de serviço. Então, normalmente o professor entra como prestador (...) e conforme o andamento das turmas, aí a gente tem essa... digamos, promoção para CLT (E38).

Quanto aos contratos por tempo determinado, cabe ressaltar que o fenômeno da contratação temporária, sem a realização de concurso público, está presente na história da educação brasileira, estando prevista em lei desde o século XVIII, voltado ao atendimento de necessidades de excepcional interesse público. Esse fenômeno, nas últimas décadas, vincula-se à lógica neoliberal com intuito de diminuir as despesas da máquina estatal, considerando que a Constituição Federal apresenta essa possibilidade (FERREIRA, ABREU, 2014). E, como já comentado, a Reforma Trabalhista, aprovada recentemente, amplia o leque da flexibilização contratual.

Alguns pontos precisam ser salientados, a partir das falas: a ausência de concursos públicos; a organização do processo de trabalho a partir do contrato do professor, sendo as atividades teóricas destinadas àqueles que são efetivos e os estágios, no caso do curso de técnico em enfermagem, reservados aos prestadores de serviços, o que denota valores diversos para a teoria e para a prática, tomadas e modo desarticulado, distante do conceito de práxis; o entendimento de que alguns professores podem iniciar como prestadores de serviços, sendo o vínculo CLT, uma promoção que poderá ser alcançada (E37 e E38).

Essas falas precisam ser relacionadas ao cenário de precarização do trabalho como já apontado, com o agravante de que, na EPTNM na área da saúde, em períodos históricos anteriores, já era comum a situação da docência como atividade desregulamentada, o que foi favorecido pelo predomínio da oferta de cursos pela rede privada. Com foco em uma das redes públicas que também está presente neste estudo, pesquisa realizada por Souza (2004) já comentava acerca da profissão de professor não mais estatutária, com ausência de estabilidade e aposentadoria integral, além da possibilidade de desemprego caso não haja a atribuição de aula, o que foi recorrente nas entrevistas desta pesquisa, o que será delineado na categoria a seguir.

---

<sup>3</sup> O Decreto nº 53.882, de 23 de dezembro de 2008 atualiza o Decreto nº 41830/97 (Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo). O documento de 1997 indica que o servidor da administração direta do Estado, devidamente habilitado, que atuar como docente nos órgãos subsetoriais, setorial, centros formadores de recursos humanos e instituições conveniadas ao SUS/SP, fará jus a honorários, sendo seu valor calculado na forma de hora-aula.

## A PRECARIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO SOB O OLHAR DO PROFESSOR

A problemática da pontuação docente é indicada explicitamente como geradora de insegurança, mesmo em situação de docentes com contrato de trabalho indeterminado:

Na [NOME DA ESCOLA] (...) apesar de fazer 14 anos que eu estou lá (...) pode ser que não chegue aula no último professor, entendeu? (...) eu nunca sou a primeira [REFERE-SE À ORDEM NO MOMENTO DE ATRIBUIÇÃO DAS AULAS]<sup>4</sup> (E 16).

A fala a seguir mostra o quão dúbio é lidar com o contrato temporário: o docente parece inicialmente apenas adaptar-se ao que está posto no mercado de trabalho, mas acaba se referindo também à insegurança pela instabilidade:

Eu não vejo grandes problemas agora, que eu entendo um pouco mais o que está acontecendo no mercado de trabalho, não vejo tantos problemas [REFERE-SE AO TRABALHO PRECÁRIO] Só que ainda assim, traz uma insegurança (...) não sabe se vai ter estabilidade (...) não aproveita alguns benefícios que poderia ter (...) é complicado (E15).

Outros docentes, apesar da condição contratual precária fortemente constatada na instituição, não percebem diferenças em suas atividades, o que mostra um posicionamento mais individualizado que, apesar de não deixar de mostrar o compromisso com a docência, não apresenta questionamentos sobre as questões mais amplas do mundo do trabalho que atravessam os trabalhadores da escola:

Hoje nós temos em média 10 professores CLT, 40 no total, 30 prestadores (...) ele é professor único aqui na instituição, não importa a forma que ele foi contratado (...) (E34).

(...) A gente passa pelo processo seletivo normalmente, do mesmo jeito (...) a única diferença é do edital mesmo, que fala que é um contrato temporário (...) nós participamos de todas as reuniões, de toda... de todas as... as palestras, é como se a gente fosse efetivo da escola, não tem nenhuma diferença (E24).

Alguns docentes e coordenadores que não têm vínculos precários apreendem limites impostos pela existência de professores temporários, sendo apontadas: dificuldade de manter o trabalho sólido da equipe, inexistência de domínio de conhecimentos, compreensão da docência como mero “bico”.

---

<sup>4</sup> A Deliberação CEETEPS nº 23, de 17 de setembro de 2015 dispõe sobre a atribuição de aulas nas Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, aponta que a classificação docente faz parte do procedimento de atribuição de aulas. A classificação tem por objetivo indicar a posição dos docentes em relação aos demais, escalonando-os em uma pontuação numérica decrescente, obtida por meio de aferição norteada por critérios objetivos e uniformes para todas as Escolas Técnicas. São considerados os conhecimentos adquiridos, a produção acadêmica, técnica e artística, a experiência profissional junto ao Ceeteps e os aspectos de assiduidade, pontualidade e eficiência no cumprimento de deveres. Além disso, há elaboração de listas de classificação distintas, considerando professores licenciados e graduados e os contratados por prazo indeterminado e determinado.

De um lado, há falas também com forte ênfase no professor individual, havendo, explicitamente e nas entrelinhas, uma responsabilização individual em detrimento do cenário de políticas que fortalecem a precarização. Por outro lado, há outras falas que apreendem, de certo modo, mesmo com limites adaptativos, a perversidade do contrato temporário e a sua relação com as decisões institucionais, inclusive, no setor privado há referência à relação número de matriculados e contratos de trabalho dos professores, ou seja, às condições de trabalho atreladas à dimensão economicista:

(...) eles ficam dois anos e são desvinculados (...). Isso atrapalha bastante em alguns momentos, porque a gente entende que a equipe ela tem que estar sólida, estar unida no mesmo objetivo (...) (E18).

(...) Os indeterminados (...) pegam aquilo que sobrou (...) E tem muitos deles que não têm domínio de conteúdo (...) (E25).

(...) ele acha que dar aula é um bico (...) Então, eu acho ruim esse docente que tem esse pensamento (...). Eles são autônomos (...) Por isso que para alguns é assim: 'Vou lá ganhar um dinheiro' (E31).

(...) a gente vê muita gente boa querendo vir para a escola (...) mas não vem (...) Ninguém vai largar um emprego que é registrado para ir para a nossa escola em um contrato de dois anos. Quando o professor vem fica como bico, (...) quando ele começa a pegar a rotina de escola e começa a aprender, vai ficando legal, o contrato vence (...) a gente precisava ter professores fixos (...) Nós gostaríamos que fosse tudo concursado, porque essa troca é ruim tanto para o aluno como para a gente (E 29).

(...) que todos os professores passem a ser CLT, porque a gente acaba perdendo bons profissionais que com o tempo acabam saindo, porque são prestadores de serviço (...) para as matrículas que a gente tem hoje, o que tem já é suficiente, então se houver mais, um número maior, a gente vai aumentando esse quadro de professor da casa mesmo (...) (E38)

Ainda no que se refere ao olhar dos entrevistados sobre a condição precária de trabalho dos professores, há falas que, apesar de pontuarem limites, enfocam visões favoráveis que vão mostrando prováveis tentativas de justificativas ou mesmo adaptações. Nesse sentido, uma das falas comenta que entende que os professores não têm o desejo de garantir um trabalho formal na escola técnica, mantendo o foco individual; outra, apesar de reconhecer o limite de uma ETSUS que se organiza sem quadro fixo de professores, entende que a renovação pode ser favorável, em uma provável justificativa, apresentando-se, nas entrelinhas, a busca de resolução da dificuldade, sem questionamento das suas origens. Chama ainda a atenção a concepção que associa a atuação do prestador de serviço com a perspectiva de o aluno ser inserido na realidade do trabalho, aprendendo, inclusive, a reproduzir as relações hierarquizadas (E9), bastante coerente à perspectiva instrumental e acríica da formação:

(...) 90% não quer [REFERE-SE A TER CONTRATO DE TRABALHO] (...) todo mundo que tem um emprego estabilizado já (...) ninguém quer, porque o imposto de renda, acaba com a vida da gente (...) (E8).

(...) Docente fixo, a gente realmente não tem mesmo no quadro (...) desde o início da conformação das escolas (...) às vezes aquele professor que deu a vida inteira pro povo (...)



não quer mais, ou tá com outras atividades. Então você tem que buscar outras. É bacana, porque sempre vem gente nova, né, sempre você tá renovando esse teu corpo docente (...) (E20).

(...) Eu acho que é muito valoroso, no nosso olhar para o aluno, não ser supervisionado pela equipe CLT (...) porque aí eles têm a oportunidade de lidar com outras pessoas que têm outros estilos, que têm outra didática e pessoas que estão atuando no mercado (...) ‘olha, mas lá fora você não vai escolher o seu gerente, o seu supervisor, hierarquicamente o seu encarregado, o enfermeiro chefe’ (...) se a gente está tratando do desenvolvimento de habilidades comportamentais, de resolver problemas através do diálogo, de saber e da hierarquia, lá fora você também tem que ter isso. Então eu acho muito válido ter a contribuição do prestador de serviço (E9).

Nas entrevistas realizadas, professores e coordenadores também se referiram a outros aspectos relativos às condições de trabalho que marcam a precarização conforme pontuado a seguir.

### **SISTEMA DE PONTUAÇÃO, CONTRATO COMO MONITOR E DUPLA JORNADA**

Muitos professores de uma das redes públicas que têm contrato de trabalho CLT por tempo indeterminado e determinado também se referiram ao sistema de pontuação docente que acaba sendo utilizado na distribuição das aulas, trazendo maiores incertezas e uma das falas também destaca a necessidade de duplo emprego vivida por muitos professores:

No caso eu sou concursada, mas é CLT, também se acaba aulas acaba, né? (...) Assim, a gente pode ser mandado embora, mas você pode pegar aula em outras cidades aqui ao redor, entendeu? (E27).

(...) todo mundo trabalha durante o dia. Não tem um professor lá que não tenha outro emprego. Então isso eu acho que dificulta um pouco, porque você não tem uma dedicação única, né? (...) (E21).

Em uma das redes privadas envolvida, os entrevistados relataram que no seu contrato de trabalho não está indicado professor, mas monitor de educação profissional, o que dialoga com alguns dispositivos legais, incluindo os atualmente vigentes, já indicados neste texto, que se remetem à atuação de instrutores e monitores:

Qualquer curso técnico no [NOME DA ESCOLA] eles são registrados como monitores de educação profissional (...) para curso técnico, por uma classificação de sindicato, que quem atende os cursos técnicos é o Senalba, eles não são registrados como professores (E5).

(...) eu sou MEP, Monitor de Educação Profissional (...) Nível técnico não tem cargo de professor. O que que muda na prática? Nada (...) por exemplo, eu não tenho duas férias ao ano. Eu sou funcionária (...) (E22).

Não se trata somente de considerar as implicações pedagógicas, na medida em que a atuação como monitor não contempla, de fato, a formação necessária para a profissão professor, mas entender que há também uma implicação associada aos direitos trabalhistas. Um dos entrevistados se refere ao Senalba que originalmente era designado como Secras - Sindicato dos Empregados em Entidades

Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional – sendo substituído por SENALBA para melhor caracterizar as entidades que deram origem ao Sindicato: o S de SESI, Senai, Sesc e Senac e a Legião Brasileira de Assistência - LBA (SENALBA, 2022). Serão necessários outros estudos específicos que aprofundem a análise sobre essas questões.

Do que foi até então exposto, a flexibilidade quão às exigências relativas à formação de professores para a EPTNM, fruto das políticas frágeis, em seus desdobramentos, acabam negligenciando o valor da formação docente e, nos tempos de neoliberalismo, afastando-se cada vez mais da formação robusta compatível à proposta emancipadora de educação. Essa situação dialoga sobremaneira com os aspectos pontuados quanto à precarização do trabalho docente nessa modalidade de ensino, no cenário da área da saúde.

Cabe considerar que, dentre os entrevistados, há muitos com formação pedagógica, entretanto, a partir de outros estudos, será importante explorar as propostas dos cursos ofertados, pois, há o risco da seguinte situação: formalmente, existirem professores com alguma formação docente sinalizando uma impressão de avanços. Entretanto, é preciso que não se perca de vista a flexibilidade nas propostas formativas que acompanham os dispositivos político-legais, as especificidades que comportam a formação para a docência nessa modalidade de ensino e os referenciais teóricos adotados.

A precarização não é uma especificidade dessa modalidade de ensino ou do campo da formação em saúde, uma vez que outros estudos vêm apontando, por exemplo, a ampliação da contratação de professores temporários na educação básica e suas implicações. Nessa direção, por exemplo, Motta e Leher (2017) comentam que a diminuição de concursos públicos e o aumento de contratações temporárias estão presentes na reestruturação das redes públicas de Educação Básica no cenário privatista. Isso tem envolvido, além da redução dos custos, o desenvolvimento de conflitos e competições geradas pela diversidade das relações de trabalho, implicando ainda no esvaziamento do caráter coletivo da categoria e da sua organização política.

Esse esvaziamento do caráter coletivo é muito agravado na EPTNM dada a sua construção histórica permeada pela atuação de profissionais de áreas específicas que acabam dedicando-se a dar aulas, sem reconhecimento da profissão docente propriamente dita, sem organização profissional e política. Nas entrevistas, anteriormente sistematizadas, é marcante o predomínio da compreensão das práticas profissionais desenvolvidas pelo prisma das escolhas e das responsabilizações em perspectiva individual, afastadas do caráter coletivo do trabalho docente e da sua relação com o pertencimento a uma classe social – aqueles que vivem do trabalho.

Com base em Marx e Mézaros, Antunes (2015, p. 163) expressa:

Se o indivíduo é expressão da singularidade e o gênero humano é uma dimensão de universalidade, a classe é a mediação que particulariza os seres sociais que vivenciam condições de similitude, no mundo da produção e reprodução social. A consciência de uma classe é, pois, a articulação complexa, comportando identidades e heterogeneidades, entre singularidades que vivem uma situação particular. Essa consciência do ser do trabalho é, portanto uma processualidade, algo em movimento (...) encontra-se ora mais próximo da imediatividade do seu ser-em-si-mesmo, da consciência contingente, ora mais próximo da consciência autoemancipadora, do seu ser-para-si-mesmo que vive como gênero (...) momento por certo mais difícil, mas complexo, da universalidade autoconstituente.

O olhar analítico e fundamentado para os limites aqui apontados, por parte do professor, demandaria formação densa em conhecimentos e com referenciais teóricos que, de fato, possibilitassem as compreensões das relações entre a educação e o modo de produção na sociedade capitalista. Obviamente, investimentos na formação são apenas parte de um processo social mais amplo, considerando a relação dialética entre a educação e a sociedade.

## CONCLUSÕES

Apesar da maioria dos planos de cursos analisados e dos gestores indicarem, prioritariamente, a seleção de docentes com licenciatura, programas especiais de formação pedagógica ou outras vias de formação pedagógica, a flexibilidade é significativa a esse respeito, seguindo os dispositivos político-legais, na direção de uma política de não formação de professores. É dada ênfase à “capacitação” e formação em serviço, o que pode encaminhar à redução da docência à dimensão pragmática. Assim, há sempre um caráter dúbio, incerto e de extrema flexibilidade nas indicações voltadas à necessidade de formação pedagógica para a docência na EPTNM, nos setores público e privado, o que precisa ser contextualizado, historicamente, nas relações entre a educação e os processos mais amplos de reprodução da sociedade capitalista. Sob a égide do capital, a política de não formação docente para a EPTNM faz-se coerente.

O enfrentamento da tensão entre formação para o mercado e formação emancipadora demanda processos formativos densos de professores em termos de conhecimentos que possibilitem a compreensão das dimensões estruturais presentes na sociedade capitalista e suas implicações para a educação dos trabalhadores e, no caso deste estudo, para a saúde, o que se contrapõe à predominante lógica instrumental presente nos atuais dispositivos político-legais.

A formação flexibilizada e fragilizada para a docência na EPTNM vem a contribuir com a naturalização e o fortalecimento dos aspectos que convergem para a precarização do trabalho caracterizados por: ausência de concursos públicos; diferenciação dos contratos de trabalho entre os professores da sala de aula – efetivos – e os que acompanham estágios – prestadores de serviços que denota valorização diversa quanto à teoria e à prática, distante da perspectiva da práxis e contrato como monitores. Cabe salientar que a precarização das relações de trabalho, dada a conjuntura e as políticas vigentes, se faz presente tanto no setor público como no privado, o que deixa ainda mais marcantes as problemáticas da docência na EPTNM, com ênfase na área da saúde.

Predomina a naturalização dessas condições precárias, seja pela ausência de outras oportunidades em confronto com as necessidades de subsistência ou mesmo pela limitada compreensão do trabalho docente, da parte de muitos professores, a partir de bases políticas e epistemológicas calcadas em fundamento sócio-histórico e crítico. Nesse cenário, as práticas profissionais são desenvolvidas pelo prisma das escolhas e das responsabilizações em âmbito individual, distanciado do caráter coletivo do trabalho docente e da sua relação com o pertencimento a uma classe social, com repercussões na frágil organização política que impede lutas por formação e condições de trabalho adequadas.

Há muitos entrevistados com formação pedagógica o que se contrasta com outros estudos e, à primeira vista, pode denotar avanços. Entretanto, outras pesquisas deverão ser realizadas com a intenção de apreender se estão presentes especificidades da EPTNM e, principalmente, quais têm sido os referenciais teóricos adotados, nos processos formativos propostos. Ou seja, cabe refletir se tais

processos reiteram os ditames mercadológicos ou se os questionam, possibilitando a tensão entre projetos fortalecedores do capital ou da emancipação.

As considerações feitas, ao longo deste texto, fortalecem a necessidade de serem ampliadas e articuladas as discussões acerca da formação e das relações/condições de trabalho de professores na EPTNM na área da saúde, a partir de aportes teóricos que possibilitem um olhar amplo, contextualizado, que permitam apreender a EPTNM no confronto entre projetos a favor do capital ou da classe trabalhadora, com as devidas implicações para os campos da saúde e da educação.

## REFERÊNCIAS

ANPED. Uma formação formatada. Posição da ANPED sobre o “*Texto Referência – Diretrizes Curriculares e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*”. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referenciadcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em: 22/10/2022.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. V.16. São Paulo: Cortez, 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. V.70. São Paulo: Setenta Edições, 2016.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro: retrocessos na atual política de formação docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.13, n. 27, p. 669–684, 2020. <<https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>>

BOMFIM, M.I.R.M. Trabalho docente na escola pública brasileira: as finalidades humanas em risco. In: CIAVATTA, M.; REIS, R.R. *A pesquisa histórica em trabalho e educação*. V.1. Brasília: Liber 2010, p. 89-111.

BOMFIM, M.I.; GOULART, V.M. Formação docente para o trabalho em saúde: o “notório saber” e outras propostas de precarização e flexibilização. *Revista Contexto e Educação*. v.34, n.107, 2019. <<https://doi.org/10.21527/2179-1309-2019.107.276-287>>

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 02/97. 1997b*. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/ CEB n. 4, de 8 de dezembro de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/ CEB n. 6, 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretária-geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL. Presidência da República. Secretária-geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017*. Vigência (Vide Medida Provisória nº 808, de 2017). Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 6 de maio de 2022*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

CORRÊA, Adriana. K.; SOUZA, Maria. C. B. M.; CLAPIS, Maria. J. Educação profissional técnica de nível médio em saúde/enfermagem no Sistema Único de Saúde. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, V. 10, N. 10, 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19068> >

CORRÊA, Adriana. K.; CLAPIS, Maria. J.; MORAES, Silvia. H. M. de. Perfis profissionais de planos de cursos técnicos em saúde: mercado, SUS e formação humana. *Trabalho, Educação e Saúde*, V. 20, p. 17, 2022. Disponível em: <<https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/237>> Acesso em: 11/10/2022.

FERREIRA, D.C.K.; ABREU, C.B.M. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, V.23, N.2 p.129-139, 2014

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação emancipadora. *Revista Perspectiva*, V.19, N.1, p.71-87, 2001.

KOSIC, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A.Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, V. 32, N. 116, p. 667-688, 2011.

MACHADO, L.R.S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: *perspectivas históricas e desafios contemporâneos*. In: MOURA, D.H. (Org.). *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas: Mercado de Letras. 2013, p.347-362.

MACHADO, L.R.S. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, V. 15, N. 31, p. 51-64, 2021. <<https://doi.org/10.22420/rde.v15i31.1262>>

MOTTA, V.C.; LEHER, R. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. *Rev. Trabalho, Política e Sociedade*, V. 2, N. 03, p. 243-258, 2017.

NETO, J.G.F. A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul: *um estudo sobre a situação das professoras com contrato de trabalho temporário na zona norte de Porto Alegre*. Porto Alegre. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016, p. 188.

OLIVEIRA, D.A. *Condições de trabalho docente. Dicionário de Verbetes*. Mestrado. Minas Gerais: Universidade Federal Minas Gerais. 2010.

SOUZA, A.N. Trajetórias de professores da Educação Profissional. *Proposições*, V. 16, N. 3 p.48, 2005.

OLIVEIRA, M.R.N.S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. *Educação Tecnológica*, V.11, N.2, p.03-09, 2006.

PEREIRA, I. B.; RAMOS, M. N. Educação profissional em saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, V. 1, N. 1, p. 27-49, 2017.  
<<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356> >

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE 207/2022*. Fixa Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, V. 10, N. 20, 2015.

UMA TRADIÇÃO DE LUTAS E CONQUISTAS. Site: Nossa História. Disponível em:  
<https://senalba.com.br/historia>.

**Submetido: 25/07/2023**

**Aprovado: 30/02/2024**

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

A autora declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.