

A formação de professores no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS): desafios e perspectivas

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2025.23.2.9735>

Elisangela Aparecida de Souza¹, Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado², Ana Sara Castaman³, Josimar de Aparecido Vieira⁴

Resumo: A formação de professores no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) é crucial para garantir uma educação em saúde que esteja alinhada com os princípios e diretrizes do sistema, como universalidade, integralidade e equidade. Destarte, este estudo tem por objetivo analisar os desafios e as perspectivas da formação docente no âmbito do SUS. Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva, com dimensão exploratória que seguiu abordagem qualitativa. Foi realizada por meio de análise documental e pesquisa bibliográfica concentrada em obras de autores que pesquisam sobre a temática. Como organização, o trabalho encontra-se estruturado de modo que apresenta a introdução e o percurso metodológico, apresenta considerações sobre a formação de professores no Brasil e nele, para a educação profissional e tecnológica (EPT) e no âmbito do SUS, apontando desafios e perspectivas para este processo e finaliza com as considerações finais. Esses pontos, apresentados de forma interligada e interdependente, indicam que a formação docente vem se constituindo em um campo de estudos de pesquisadores. Quanto à formação docente no âmbito da EPT, um dos principais obstáculos refere-se às políticas públicas, ou seja, a ausência de exigência de formação do professor para trabalhar na EPT é um problema estrutural do sistema educacional. Quanto à formação docente na educação profissional no campo da saúde, é frequente o trabalho de professores com bacharelado e experiência prática na área, mas sem formação para o ofício da docência. O reconhecimento e a valorização da formação em licenciatura como formação inicial e a possibilidade de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* são alternativas para suprir esta lacuna. A formação continuada deve ser promovida e incentivada pelas instituições educacionais como estratégia de formação docente, considerando as especificidades do campo da saúde e da EPT, as diretrizes das políticas públicas e legislações vigentes.

Palavras-chaves: educação profissional e tecnológica, formação de professores, Sistema Único de Saúde (SUS).

Teacher training within the Unified Health System (SUS): challenges and prospects

¹ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). Servidora Pública Estadual, lotada na Escola de Saúde Pública do Paraná - Centro Formador de Recursos Humanos ESPP-CFRH. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-7515-2168>. E-mail: elisangela.21@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9401-1453>. E-mail: mercia.machado@ifpr.edu.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5285-0694>. E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br.

⁴ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3156-8590>. E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br.

Abstract: Teacher training within the Unified Health System (SUS) is crucial to guaranteeing health education that is aligned with the system's principles and guidelines, such as universality, comprehensiveness and equity. Therefore, this study aims to analyze the challenges and perspectives of teacher training within the SUS. This is a descriptive study, with an exploratory dimension and a qualitative approach. It was carried out by means of documentary analysis and bibliographical research focused on the works of authors who research the subject. The paper is organized in such a way that it presents the introduction and the methodological path, presents considerations about teacher training in Brazil and in it, for professional and technological education (EPT) and within the scope of the SUS, pointing out challenges and perspectives in this process and concludes with the final considerations. These points, presented in an interconnected and interdependent way, indicate that teacher training has become a field of study for researchers. With regard to teacher training in EFA, one of the main obstacles relates to public policies, i.e. the lack of a requirement for teacher training to work in EFA is a structural problem in the educational system. With regard to teacher training in professional education in the field of health, it is common for teachers to have a bachelor's degree and practical experience in the area, but no training in the teaching profession. Recognizing and valuing undergraduate training as initial training and the possibility of *lato sensu* and *stricto sensu* postgraduate courses are alternatives to fill this gap. Continuing education should be promoted and encouraged by educational institutions as a teacher training strategy, taking into account the specificities of the health and EFA fields, public policy guidelines and current legislation.

Keywords: professional and technological education, teacher training, Unified Health System (SUS).

Introdução

O Sistema Único de Saúde (SUS) teve suas ações iniciadas após a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e, desde então, tem se estabelecido como um espaço de diferentes e permanentes disputas de projetos e práticas, inclusive, no que concerne à formação do seu contingente de trabalhadores/professores (Bomfim; Goulart; Oliveira, 2014). Damiance *et al.* (2016) marca que o governo brasileiro por muitos anos pautou-se em uma formação de professores da área da saúde atrelado ao desenvolvimento das competências técnico-humanísticas para atender ao SUS e à promoção da ‘desospitalização’ e da Vigilância em Saúde.

Contudo, a formação dos trabalhadores em saúde, incluindo aqui, a formação dos professores, é complexa e requer reflexões sobre as práticas e os saberes necessários para o seu exercício profissional. Silva e Pinto (2019) elaboraram uma síntese da produção científica sobre docência em saúde no Brasil, abarcando todas as modalidades de ensino. Os autores constatarem que os estudos que discutem a formação docente no âmbito do SUS, ainda são incipientes e apresentam inúmeras lacunas, reafirmando a necessidade da formação docente no campo da saúde e de estudos que tragam soluções para os desafios da educação na saúde nos tempos atuais.

É importante situar que a formação docente no âmbito do SUS é crucial para garantir que a educação em saúde esteja alinhada com as necessidades e os desafios do sistema de saúde pública, contribuindo para a formação de profissionais que trabalham no SUS de forma integrada e com qualidade. Feito este preâmbulo inicial, este ensaio depara-se com o seguinte problema de pesquisa: quais os desafios e as perspectivas da formação docente no âmbito do SUS? Para respondê-lo estabeleceu-se como objetivo: analisar os desafios e as perspectivas da formação docente no âmbito do SUS.

Para tanto, o estudo encontra-se estruturado da seguinte forma: além da introdução e das considerações finais, em três seções de desenvolvimento que abordam a formação docente para a EPT, reflexões sobre a formação docente no âmbito do SUS e, por fim, trata dos desafios e das perspectivas da formação de professores para a EPT e no âmbito do SUS.

Metodologia

Considerando seu propósito, este estudo se caracteriza como pesquisa exploratória e descritiva e foi desenvolvido seguindo abordagem que se assenta predominantemente numa perspectiva qualitativa e dialética, seguindo os movimentos e contradições próprios dos espaços educativos. Segue orientação naquilo que Richardson (2015, p. 79) salienta, ou seja, que com a abordagem qualitativa não se pretende “[...] numerar ou medir as categorias e justifica-se por ser uma forma adequada de entender a natureza de um fenômeno social”, assim como nos apontamentos de Prodanov e Freitas (2013, p. 127) de que com a pesquisa exploratória objetiva-se “[...] proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento”.

Quanto aos procedimentos metodológicos, foi realizado inicialmente uma pesquisa bibliográfica seguida de uma análise documental, considerando o proposto por Prodanov e Freitas (2013) de que: i) a pesquisa bibliográfica consiste no primeiro passo do estudo e deve ser realizado a partir de materiais que já foram publicados em livros, revistas, artigos científicos, dentre outros; e ii) a análise documental é semelhante à bibliográfica, porém utiliza como fontes materiais que não receberam tratamento analítico.

A pesquisa bibliográfica fundamentou a investigação ao apresentar referenciais que permitiram explorar conceitos e concepções de pesquisas anteriores, enriquecendo assim o desenvolvimento e as considerações finais deste estudo. Foram utilizados

referenciais abrangendo aproximadamente 20 anos de publicações, de 2009 a 2024, incluindo os trabalhos Rodrigues (2009), Saviani (2009), André (2010), Paula Júnior (2012), Moura (2015), Costa, Lima e Castro (2017), Nóvoa (2017), Corrêa e Sordi (2018), Siqueira e Leopardi (2019), Castaman *et al.* (2024), entre outros que abordam a temática pesquisada. A análise documental permitiu a compreensão da legislação pertinente à formação de professores para a EPT e no âmbito do SUS, com base nos referenciais de Brasil (1988, 1996, 2004, 2009, 2022).

A análise dos dados nas obras referenciadas foi guiada pelo problema e objetivo do artigo e se deu a partir da leitura perscrutadora e interpretação dos pesquisadores, dos quais estabeleceram a partir da categoria formação docente, três subcategorias para reflexões e discussões: i) a formação docente na EPT; ii) a formação docente no âmbito do SUS; e iii) os desafios e as perspectivas na formação docente no contexto da EPT e do SUS. Para tanto, seguiu orientações de Rodrigues (2019), quando destaca que a análise de conteúdo possibilita que o pesquisador saia do senso comum a partir de um respaldo teórico e, dessa forma, como procedimento de análise interpretativa dos dados em pesquisas qualitativas, pode avançar para além da descrição das mensagens, atingindo uma compreensão mais aprofundada do conteúdo dessas mensagens, por meio da interpretação.

O processo de formação de professores no Brasil

A formação de professores no Brasil, durante os últimos anos, de acordo com André (2010) vem se constituindo como um campo autônomo de estudos, com muitos avanços nas pesquisas, em virtude das iniciativas da comunidade científica com interesse na área. Trata-se de um processo que tem passado por transformações significativas, refletindo as mudanças nas demandas da sociedade e as necessidades das novas gerações de estudantes.

Analizando o contexto histórico da formação docente no Brasil, Saviani (2009) aponta que, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implementadas nas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir de 1808 com a vinda de D. João IV, não havia inquietação explícita com a questão da formação de professores. Somente em 1827, após a independência, que essa preocupação apareceu pela primeira vez ao determinar que o ensino nas escolas deveria ser desenvolvido pelo método mútuo (Saviani, 2009). Segundo o autor, a criação das Escolas Normais no Brasil para a

formação dos professores foi uma tendência adotada que vinha sendo seguida nos países europeus.

Conforme Paula Júnior (2012), já no contexto social das décadas de 80 e 90, foram tomadas medidas relativas ao processo de formação de professores como a extinção das Escolas Normais e, em seu lugar, foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Grandes desafios foram gerados pelos impactos dessas medidas que se sustentavam em um currículo mínimo com uma formação generalizante para a habilitação do magistério de 1º grau e um currículo um pouco mais diversificado que visava a atender as formações mais específicas do magistério de 2º grau. Com isso, a formação de professores para o ensino de 1º, tornou-se dispersa, de modo que todo o conjunto resultava em algo quase inoperante (Paula Júnior, 2012).

Neste contexto, o governo do estado de São Paulo criou os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério como se fossem revitalizadores das escolas normais, não obstante mesmo com resultados positivos, não tiveram continuidade e a formação de professores passou cada vez mais a delinear-se como uma atribuição das instituições de ensino superior (Paula Júnior, 2012). Também foram concebidos cursos de licenciatura para a formação de professores de 1º e 2º graus e aqueles que mesmo não sendo professores, mas que desejavam uma formação específica na área do magistério encaminharam-se para os cursos de Pedagogia, por considerar que formava especialistas em educação (Paula Júnior, 2012).

Contudo, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), muito já se conseguiu no campo da educação, entretanto a expectativa é que ainda há muito trabalho pela frente, principalmente, no que se refere à formação continuada dos professores (Paula Júnior, 2012). Considera-se que a formação continuada de professores deve ser um processo contínuo, permanente e fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, com vistas na compreensão e posicionamento nas mudanças e desafios que surgem na educação contemporânea e na reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o contexto em que essa prática ocorre.

A partir desse ponto, contextualiza-se sobre a formação de professores para a EPT na contemporaneidade. Na sequência, realiza-se algumas reflexões sobre a formação docente no âmbito do SUS e, por fim, discute-se os desafios e as perspectivas da formação docente no contexto da EPT e do SUS.

A formação de professores para a EPT na contemporaneidade

A EPT é uma modalidade de ensino no Brasil, estabelecida pela LDBEN, nº 9.394/96. Para tanto, a formação docente desempenha um papel fundamental nessa modalidade, sendo essencial para que os professores sejam capazes de refletir sobre sua experiência, de forma a compreender e melhorar o processo de ensinagem (Anastasiou; Alves, 2005) e sustentar a epistemologia da prática, a partir do conhecimento na ação, da reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação (Gatti *et al.*, 2019).

Castaman *et al.* (2024) realizou um estudo com o objetivo analisar os esforços da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC) na elaboração e execução de políticas educacionais voltadas à formação inicial e continuada de professores na e para a EPT no Brasil, abarcando o período entre 2008 a 2022. Os autores constataram que embora a LDBEN estabeleça diretrizes claras para a formação de docentes, no contexto da EPT, a implementação dessas diretrizes ainda é um desafio a ser superado (Castaman *et al.*, 2024).

Para Moura (2015, p. 30), a formação de docentes para a EPT deve “[...] ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores [...]”. Embora esses aspectos sejam e continuarão sendo relevantes, o principal objetivo é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas, de modo a priorizar mais o ser humano do que simplesmente as relações de mercado e o fortalecimento da economia. Nessa perspectiva, o processo educativo necessita contemplar um professor que assuma outra atitude e a formação desse docente deve ser crítica, reflexiva e orientada para a responsabilidade social (Moura, 2015).

Ao discutir, especificamente, a formação de docentes para a EPT, Moura (2015, p. 31) define dois grandes eixos da formação dos docentes: o primeiro eixo refere-se ao aprimoramento do conhecimento específico adquirido na graduação, por meio de pós-graduação *stricto sensu*, impulsionado tanto pela iniciativa do profissional quanto pelas necessidades institucionais. O segundo eixo diz respeito à formação didático-pedagógica e às especificidades das áreas de EPT.

Moura (2015) afirma que na EPT os profissionais que trabalham como professores na maioria das vezes não têm formação específica para esse fim e que essa é uma questão que ultrapassa os limites da EPT e avança, inclusive, na formação de professores para as carreiras universitárias fora do âmbito das licenciaturas. Para exercer o magistério, seja na EPT ou no ensino superior, não há muitas determinações na

formação correspondente à profissão de professor. O autor considera que essa falta de rigor na exigência de formação do docente é um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira, pois indica que apesar de existir um conjunto de saberes inerentes à profissão docente, esta não tem o devido reconhecimento social e do mundo do trabalho compatível com sua importância para a sociedade.

Muitos professores que trabalham na EPT são formados em cursos de bacharelados e cursos superiores de tecnologia. Moura (2015) aponta que para a formação docente na EPT se destacam três grupos distintos de professores. O primeiro grupo refere-se aos profissionais não graduados que trabalham na EPT, cuja maior incidência acontece nas instituições privadas e organizações não-governamentais (ONGs). O segundo, compreende os profissionais graduados que trabalham como professores na EPT, todavia não tem formação específica na esfera educacional, bem como os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial, sendo que ambos os tipos se encontram, na maioria das vezes, trabalhando nos sistemas e redes de ensino públicas dos estados, municípios e da união. O terceiro grupo abarca os futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial.

Moura (2015) considera que na formação docente devem ser consideradas as especificidades de cada um desses grupos aos quais se destina. Para tanto, a adoção de estratégias de curto prazo não pode ser apenas provisórias, emergenciais ou especiais, caracterizadas pela transitoriedade e precariedade que vem marcando a formação de professores para a EPT ao longo de nossa história. Para o autor, as possibilidades de cursos de licenciatura voltados à EPT e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* são opções com diversas potencialidades e, também, com limitações, mas é necessário analisar a viabilidade dessas alternativas de acordo com o momento atual a cada grupo de docentes a que se destina.

Moura (2015) salienta que para a formação de professores para a EPT e sociedade que se almeja é preciso definir os rumos, de modo a se construir uma modalidade coerente com ele, sendo fundamental que se estabeleça um regime de cooperação mútua dos sistemas de ensino entre si e com outros órgãos e esferas de governo, bem como com a sociedade civil.

Diante dessa análise, é evidente que as políticas de regulação da formação docente na EPT podem ser repensadas para garantir uma formação que seja não apenas acadêmica, porém também capaz de preparar os professores para enfrentar os desafios

práticos e complexos da educação contemporânea. Nesse contexto, torna-se imperativo refletir sobre a formação docente no âmbito do SUS, explorando como essa integração pode fortalecer a preparação dos educadores para atuarem de forma inovadora dentro do sistema de saúde, é o que se discorre a seguir.

A formação de professores no âmbito do SUS

Corrêa e Sordi (2018) consideram complexa a discussão relativa à formação docente na educação profissional no âmbito do SUS, pois a realidade mostra que pode ser frequente o trabalho do professor sem formação pedagógica. Além do campo legal, também há a necessidade de analisar a educação na perspectiva de formar o professor como potencial para a construção de visão crítica e compromisso com a formação do trabalhador, em perspectiva favorável à consolidação do SUS. Para a presente análise, o foco de discussão serão os aspectos históricos da formação docente na educação profissional no campo da saúde e suas contradições.

O artigo 200, da Constituição Federal de 1988 traz em seu inciso III que compete ao SUS, a atribuição de ordenar a formação de recursos humanos na área da saúde (Brasil, 1988). No Brasil, o grande número de trabalhadores sem qualificação adequada nos serviços de saúde em meados dos anos 1980 levou à necessidade de formação de trabalhadores de nível médio e elementar. Em 1981, foi criado o Projeto de Formação em Larga Escala de Pessoal de Nível Médio e Elementar para os Serviços de Saúde, conhecido como Projeto Larga Escala (Costa; Lima; Castro, 2017).

Por considerar o ambiente de trabalho como objeto de estudo no processo de ensinagem do setor saúde, o Projeto Larga Escala foi um marco para a Educação Profissional em Saúde no país (Costa; Lima; Castro, 2017). O Projeto Larga Escala viabilizou a articulação setorial entre saúde e educação promovendo a efetivação de Centros Formadores nos diversos estados brasileiros para que os cursos pudessem atender, pelo princípio da descentralização, às necessidades de formação dos trabalhadores em seus locais de trabalho. (Rodrigues, 2009). Assim, o conceito de ‘Escola Função’, defendido pela Enfermeira Izabel dos Santos, no qual a escola vai até o estudante, fundamentou a descentralização dos cursos, conduzindo a formação a municípios mais distantes (Rodrigues, 2009).

O Projeto Larga Escala promoveu o uso da problematização e do currículo integrado como uma inovação na perspectiva de uma educação de adultos emancipadora e da busca do desenvolvimento integral do indivíduo em suas dimensões técnica,

política, pedagógica, social e humana. Os docentes eram profissionais de saúde da área correspondente à formação que precisavam incorporar em sua prática de ensino os princípios político-pedagógicos da proposta do Projeto Larga Escala. Com isso, deu-se a necessidade de realização das capacitações pedagógicas, na perspectiva de instrumentalizá-los e prepará-los para o trabalho na educação profissional de adultos (Rodrigues, 2009).

O Projeto Larga Escala serviu como referência para a implantação e execução de outros projetos, como o Projeto de Qualificação Profissional dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE) entre 2000 a 2007 com o objetivo de qualificar os trabalhadores de nível técnico que atuavam nos serviços de saúde do SUS. Instituída em 2009, a rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS) também teve influência do Projeto Larga Escala (Costa; Lima; Castro, 2017).

Como dispositivos voltados à formação e qualificação de trabalhadores de saúde para o desenvolvimento do SUS e atendimento às necessidades de saúde da população, o Ministério da Saúde lançou a Portaria nº 198, de 13 de fevereiro de 2004, a qual instituiu a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do SUS para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor saúde, bem como a Portaria nº 1.996, de 20 de agosto de 2007, que dispõe sobre as diretrizes para a implementação dessa política (Brasil, 2004, 2009).

Atualmente, a formação de trabalhadores técnicos de nível médio no âmbito do SUS segue as diretrizes e orientações da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde constantes na Portaria nº 1.196 (Brasil, 2007), do Ministério da Saúde. O plano de curso dos projetos de formação profissional de nível técnico no âmbito do SUS é elaborado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, estabelecidas pelo Ministério da Educação (Brasil, 2009).

De acordo com as diretrizes e orientações da Portaria nº 1.196 (Brasil, 2007) as instituições executoras dos processos de formação necessitam ser preferencialmente: Escolas Técnicas do SUS/Centros Formadores, Escolas de Saúde Pública vinculadas à gestão estadual ou municipal e Escolas de Formação Técnica Públicas. O plano de curso dos projetos de formação carece contemplar metodologia pedagógica para formação em serviço e estratégias para acompanhamento das turmas descentralizadas, assim como a descrição da qualificação profissional necessária e forma de seleção do pessoal docente e técnico. O Plano de Formação Pedagógica para Docentes deve ser realizado antes do início do curso, a carga horária mínima preconizada na referida portaria é de 88h, sendo

o módulo inicial de no mínimo 40h. É necessário também apresentar os temas que serão abordados, as estratégias e metodologias utilizadas, assim como as estratégias de avaliação (Brasil, 2009).

Outrossim, Corrêa e Sordi (2018) apontam que na formação de trabalhadores de nível médio no âmbito do SUS, uma dimensão que se destaca refere-se ao trabalho de professores quase sempre desprovidos de formação para a docência, como já visto na história dos profissionais da educação que trabalham em cursos técnicos. Corrêa e Sordi (2018) discutem algumas contradições na formação de trabalhadores técnicos de nível médio para atuar na área da saúde. Uma delas é decorrente do fato dessa formação se fundamentar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a qual vem materializando os rumos que as políticas de educação profissional está tomando no Brasil, principalmente a partir dos anos 90, visando ao atendimento à lógica do mercado e aos interesses do capital.

Quanto aos docentes das escolas técnicas do SUS, Siqueira e Leopardi (2019) afirmam que existem dois aspectos que precisam ser considerados: o primeiro deles consiste no fato de que, de um modo geral, os profissionais da saúde são formados para trabalhar na assistência ou na gestão em saúde e não foram formados para exercer a docência, necessitando de formação para tal. Outro aspecto apresentado pelas autoras é referente ao local onde trabalham, pois em muitas instituições ainda prevalece o modelo biomédico, centralizado no médico, reproduzindo a relação hierárquica em relação ao conhecimento, da mesma forma que a escola tradicional na qual em sua maioria foram formados, o que pode influenciar sua prática docente.

Costa, Lima e Castro (2017) destacam que devido à totalidade de contradições existentes na sociedade brasileira em decorrência do sistema capitalista, a construção e consolidação do trabalho pedagógico para a educação profissional em saúde, devem ser avaliadas para que não percam sua essência, referenciais políticos-pedagógicos e epistemológicos necessários para a formação de trabalhadores do SUS.

Diante dessa reflexão, percebe-se a necessidade de aprofundar a discussão sobre como a formação docente pode ser fortalecida tanto na EPT quanto no âmbito do SUS, superando as limitações de abordagens fragmentadas e específicas. Em particular, a escassez de licenciaturas específicas no contexto da saúde evidencia a urgência de desenvolver programas formativos mais estruturados e contínuos, que vão além das propostas pontuais e dos programas especiais de formação pedagógica. É nesse cenário que emergem os desafios e as perspectivas na formação de professores para a EPT e no

âmbito do SUS, em que se explora as complexidades dos modelos de formação docente e as implicações políticas e ideológicas que moldaram o processo histórico de formação de professores no Brasil.

Desafios e perspectivas na formação de professores para a EPT e no SUS

Diante do exposto, os desafios presentes no processo de formação de professores são muitos, mas Saviani (2009) destaca o impasse derivado dos modelos de formação docente: dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos; e o pedagógico-didático, que considera que a formação do professor só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Tendo em vista o processo histórico de formação de professores brasileiro, fica evidente que o impasse entre esses dois modelos é resultante de interesses políticos-ideológicos nos diferentes momentos históricos.

Saviani (2009) marca que os conteúdos culturais-cognitivos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos integram o processo de formação de professores e devem estar articulados adequadamente para a tentativa de superar as situações embaraçosas que cada um propõe. Saviani (2009) salienta ainda que esse conflito derivado dos modelos de formação de professores resultou da dissociação de dois aspectos indissociáveis do ato ou função docente: a forma e o conteúdo. Portanto, a saída para superar o desafio seria a recuperação dessa referida indissociabilidade, e eue os processos didático-pedagógicos que caracterizam o ato docente se ligassem aos conteúdos tornando-os assimiláveis no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com a palestra do Professor António Nóvoa (2017), os desafios do trabalho e da formação docentes no século 21 são imensos. Fazendo um panorama geral, Nóvoa (2017) enfatiza como obstáculos: às políticas públicas erradas em relação aos professores, o recrutamento de professores sem a formação adequada, a desprofissionalização, desvalorização e desmoralização da profissão docente, as ilusões tecnológicas, os poderosos interesses privados, dentre outros.

Nóvoa (2017) chama atenção que não há nenhum setor do mundo em que a tecnologia seja mais avançada e poderosa do que a área da saúde. No entanto, geralmente, ninguém se atreve a questionar a importância do médico enquanto profissional dessa área, nem da sua formação ou da sua capacidade de trabalho, mas o mesmo não ocorre com o docente e a área de ensino.

Nóvoa (2017) também ressalta que não se sabe o que vai ser do futuro em razão do mundo digital que se vive. Enquanto projeto de futuro, o atual modelo escolar acabou. Então o grande desafio é repensar a profissão docente em um novo modelo de escola (maneira de estar na escola). Ao repensar a nova maneira de estar na escola, duas dimensões são importantes: a aprendizagem e a mudança do ambiente escolar. A missão da escola é educar as pessoas pelo conhecimento. Portanto, é necessário alterar a forma de trabalhar dos professores dentro e fora da escola.

Com relação à formação docente, Nóvoa (2017) afirma que há um vácuo entre as universidades e as escolas. Entre esses dois pólos está a profissão docente. Nesse sentido, na formação inicial e continuada de docentes, o desafio é construir uma posição como profissional docente que envolva sua disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica e exposição pública.

No que concerne à formação de professores no âmbito do SUS, Corrêa e Sordi (2018) enfatizam que é fundamental considerar as relações entre a formação de professores na educação profissional para cursos de formação do trabalhador técnico de nível médio e o SUS que se almeja consolidar, confrontando a lógica de mercado e a lógica emancipadora como bases que têm implicações diversas na formação em saúde. O desafio é estruturar propostas político-pedagógicas que considerem a docência além de sua dimensão técnica, incorporando a dimensão ético-política e articulando a política de formação às condições concretas de trabalho do professor, desempenhando-a com reconhecido compromisso social (Corrêa; Sordi, 2018).

A partir dos desafios para a formação de professores para o trabalho na EPT e no SUS, a perspectiva é a formação docente para além da dimensão técnica e com compromisso social, considerando as especificidades do campo da saúde e da EPT, as diretrizes das políticas públicas e demais legislações vigentes.

Considerações finais

O objetivo do presente estudo foi analisar os desafios e as perspectivas da formação docente no âmbito do SUS. A partir de uma pesquisa bibliográfica em artigos e dissertações, bem como a análise documental da legislação pertinente à temática da investigação, conclui-se que a formação docente vem se constituindo um campo de estudos de interesse dos pesquisadores, com muitos avanços e desafios. A partir de um breve contexto histórico foi possível perceber que a formação docente passou por inúmeros acontecimentos até chegar à atualidade, considerando as publicações e

legislação pertinente ao período entre 2009 a 2024. Os desafios da formação de professores na contemporaneidade são muitos, mas assim como Saviani (2009) considera-se o de maior destaque aquele resultante da dissociação do ato docente entre a forma de ensinar e o conteúdo a ser ensinado, duas dimensões do processo didático-pedagógico indissociáveis.

Quanto à formação de professores para a EPT, um dos principais desafios refere-se à formação docente no âmbito das políticas públicas, de modo a priorizar mais o ser humano do que as relações do mercado de trabalho. A formação docente deve ser crítica, reflexiva e orientada para a responsabilidade social. Além disso, a falta de rigor na exigência de formação do docente para trabalhar na EPT é um problema estrutural do sistema educacional e da sociedade, uma vez que reflete a ausência do devido reconhecimento social e do mundo do trabalho quanto à importância da profissão docente para a sociedade.

Quanto à formação docente na educação profissional no campo da saúde, a literatura aponta que é frequente o trabalho de professores com formação em bacharelado, com experiência prática na área, mas sem formação para a docência e, portanto, necessitam de formação para tal. Levando em conta as particularidades dos profissionais de saúde que trabalham como docentes na Educação Profissional no âmbito do SUS, considera-se que o reconhecimento e a valorização da formação em licenciatura como formação inicial e a possibilidade de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* são opções com diversas potencialidades, devendo-se analisar a viabilidade dessas alternativas. Além disso, para a formação continuada de professores necessita ser promovida e incentivada pelas instituições educacionais, que não devem considerar apenas as estratégias de curto prazo provisórias, emergenciais ou especiais. Diante de muitos desafios e contradições, acredita-se que a perspectiva é a formação de professores considerando as especificidades do campo da saúde e da EPT, as diretrizes das políticas públicas e demais legislações vigentes, para além da dimensão técnica e com compromisso social.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez, 2010.

BONFIM, Maria Inês; GOULART, Valéria Morgana Penzin; OLIVEIRA, Lêda Zorayde de. Teacher education in health: assessment, issues and tensions. **Interface (Botucatu)**, v. 18, n. 51, p. 749-758, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

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 (EPTNMFormação). 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 set 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 198, de 13 de fevereiro de 2004**. Institui a política nacional de educação permanente em saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 2004.

CASTAMAN, Ana Sara *et al.* Formação docente na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (2008-2022): políticas, contextos e desafios. **Revista Desenvolvimento e Civilização**. v. 5, n. 1, p. 26-61, jan-jun, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/80061/49904>. Acesso em: 11 ago. 2024.

CORRÊA, Adriana Katia; SORDI, Mara Regina Lemes de. Educação profissional técnica de nível médio no Sistema Único de Saúde e a política de formação de professores. **Rev. Texto & Contexto Enfermagem**, v. 27, n. 1, p; 1-8, 2018.

COSTA, Thais Paulo Teixeira; LIMA, Rafael Rodolfo Tomaz de; CASTRO, Janete Lima de. Iniciativas de Educação Profissional em saúde no Brasil: Caminhos dos anos 2000. *In: IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional*. Natal: IFRN, 2017.

DAMIANCE, Patrícia Ribeiro Mattar *et al.* Formação para o SUS: uma análise sobre as concepções e práticas pedagógicas em saúde coletiva. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n.3, p. 699-721, set./dez. 2016.

FERREIRA, Liliana Soares. Sobre ‘formação’ e trabalho pedagógico dos professores: ‘parece que o vento maneja o tempo’. **Acta Educ.**, Maringá, v. 44, e55174, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012022000100219&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 mar. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho e formação docentes**. YouTube, 06 de junho de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-jlrM>. Acesso em: 26 jul. 2024.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente. **Scientia**, v. 01, n. 01, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, Tereza Miranda. **Políticas de Educação Profissional em Saúde: Projeto Larga Escala e Educação Permanente: uma análise comparativa**. 2009. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

RODRIGUES, Márcio Urel (org.). **Análise de conteúdo em pesquisas qualitativas na área da educação matemática**. Curitiba: Editora CRV, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Vinício Oliveira da; PINTO, Isabela Cardoso de Matos. Produção científica sobre docência em saúde no Brasil. **Saúde Debate**, Rio De Janeiro, v. 43, n. especial 1, p. 134-147, ago. 2019.

SIQUEIRA, Márcia Cristina Godoy; LEOPARDI, Maria Tereza. O processo ensino-aprendizagem na formação de trabalhadores do SUS: reflexões a partir da experiência da ETSUS. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 119-136, jan./abr. 2016.

Submissão: 26/09/2024. **Aprovação:** 18/08/2025. **Publicação:** 29/08/2025.