

# 1

## O Início da Caminhada

### 1.1

#### Apresentando a pesquisa

O interesse em conhecer e investigar a prática docente em escolas militares surgiu no decorrer dos quatro anos em que sou coordenadora pedagógica da Escola de Saúde do Hospital Naval Marcílio Dias. Como coordenadora experiente o dia a dia de cursos do Nível Médio e Superior, pois atuo junto aos cursos de Auxiliar e Técnico de Enfermagem bem como as Residências Médicas, de Odontologia, de Enfermagem e Farmácia; além de cursos de curta duração, os “expeditos” em linguajar naval, equivalentes a cursos de aperfeiçoamento, ou pós-médios, como Suporte Básico de Vida (a distância) e Enfermagem Operativa. Funcionando como um elo entre a instituição, o corpo docente e o corpo discente e procurando achar o tom certo para cada momento entre os mesmos, percebo a emergência diária das várias questões de aprendizagem, de relacionamento, do planejamento, do militarismo... e dos vários saberes docentes, que precisam ser conhecidos e analisados, e as relações estabelecidas na tríade instituição - alunos - professores. Questões e relações embebidas no contexto da escola e no trajeto de vida de cada um dos professores.

Apesar de os cursos desenvolvidos na Escola englobarem o Ensino Médio e o Ensino Superior, trato nesta pesquisa apenas dos docentes atuantes no Ensino Médio, posto que estes estão efetiva e fisicamente na escola, vivenciando suas rotinas, dificuldades e sucessos. Os demais docentes (Ensino Superior) ficam diretamente no hospital, dadas as particularidades dos cursos ministrados, por se tratarem de cursos com perfil de treinamento em serviço, tendo pouco contato com a organização escolar, distanciando suas práticas da sala de aula.

Mas quem são esses professores, civis e militares, que exercem seu ofício dentro de uma instituição militar? Como a cultura do militarismo atravessa sua prática em sala de aula?(se é que atravessa). Quem são esses professores que, além de sua condição docente, carregam em sua constituição outra característica

contundente na construção do *habitus*<sup>1</sup> professoral: são todos Enfermeiros. Qual a auto e hetero imagem profissional que esses sujeitos constroem acerca de suas práticas?

As relações interativas entre trabalhadores e trabalhados descritas por Tardif, comungam com a essência da prática da Enfermagem, que busca dia a dia, paciente a paciente, a síntese entre arte e ciência, filosofia e técnica, sociedade e natureza, em seu sentido mais humano.

As questões aqui propostas não representam a única faceta da identidade docente militar, e nem têm essa pretensão, pois se tratando de uma identidade coletiva possui incontáveis pontos de vista. Como também não é de minha intenção mapear todas as nuances da Educação e nem da Enfermagem, posto que seria impossível. Me foco parte de minha prática como pedagoga, mas, as referidas questões me parecem acertadas para iniciar a caminhada pelo conhecimento dos saberes docentes e as interações estabelecidas nestas instituições.

Tomando-se Dubet (2002), a Enfermagem, assim como a docência, são profissões relacionais, sua base é o relacionamento estabelecido com o “outro” paciente, o “outro” aluno. Além dos cuidados com os alunos e/ou pacientes, das diversas atividades de ensino em sala de aula ou no atendimento hospitalar, está em jogo em sua prática profissional a capacidade de “entrar em relação” com o paciente/aluno, de visualizá-lo como sujeito e considerar sua individualidade no processo. Tendo sua ação fundamentada nos valores, aqui especificamente no cuidar e no educar, o ator é qualificado como sujeito na medida de suas relações sociais, de sua integração e inter-relação com o grupo, sejam alunos ou pacientes.

Partindo-se da hipótese de que as interações construídas em salas de aula contribuem para constituição da atividade docente no que tange a seleção e construção diária de saberes docente, somado ao fato do contexto de trabalho ser

---

<sup>1</sup> *Habitus*: nesta pesquisa utilizaremos a noção de *habitus* “sistema de disposições duradouras e transponíveis que, ao integrar todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, tornando possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma”. (Bourdieu, 1972, p. 178-179), sob a ótica de Perrenoud, que o descreve como “gramática geradora” de nossos pensamentos e atos, onde são articulados todos os nossos esquemas. Esquemas estes pertinentes à descrição piagetiana: “aquilo que em uma ação, é transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação para outra, isto é, o que há de comum às diversas repetições ou aplicações da mesma ação”. (Piaget, 1973, p.23-24)

um espaço-tempo de produção de identidades (Costa e Silva, 2007, p.93); e que conforme Perrenoud, a profissão docente é também construída dia-a-dia no local de trabalho, esta pesquisa objetiva investigar a prática docente na Escola de Saúde do Hospital Naval Marcílio Dias, seus saberes, a construção de seu *habitus* profissional docente-enfermeiro.

O militarismo, apesar de fazer parte de literatura histórica, antropológica, política e tecnológica, em relação ao *modus operandi* do ofício docente, dentro de uma instituição militar, embebido em seus ritos e tradições e permeado por seu poder simbólico não foi explicitamente discutido. As Forças Armadas, diferentemente de outras instituições sociais, possuem o monopólio do uso “legítimo” da violência. E tal legitimidade é raramente discutida por se tratar de instituição nacional. Mas, este cunho bélico não é a única atividade das Forças, e o ensino que acontece na caserna e para a caserna?

Para certo silêncio sobre este assunto. Em pesquisa realizada no Portal CAPES, utilizando-se a palavra de busca “**ensino militar**”, apareceram 217 dissertações de mestrado e 45 teses de doutorado. Dentre as dissertações, apenas 10 efetivamente tratam (conforme os resumos disponíveis) do ensino militar, o discurso presente nestas instituições, a história destas instituições e sua participação na história da educação e das políticas públicas, ou ainda o perfil dos alunos dessas instituições e sua relação com o meio civil. Dentre as teses, apenas 03 discorrem sobre tais assuntos. As demais, tanto dissertações quanto teses, utilizam como palavra de busca “ensino militar” ou “militarismo”, mas sua presença se deve a utilização dos termos como balizadores cronológicos, não sendo usados nem em seus resumos. Mas em apenas 01 dos resumos o discurso do professor, tido como veículo de poder, aparece como um dos pontos estudados. Configura-se a necessidade de pesquisas que busquem mapear os saberes e as práticas docentes e a cultura institucional aí imbricada.

A prática educativa, em contexto tão particular, com atores tão diferenciados, requer saberes e interações peculiares. Faz-se necessário estudar como esses profissionais construíram suas identidades como docentes, como sua prática acontece nesta singular instituição escolar.

Nesta pesquisa, pretendo contribuir para um maior conhecimento dos saberes necessários à prática educacional nas escolas militares, para um

desvelamento e compreensão do trabalho docente ali realizado e sua valorização perante a sociedade civil.

## **1.2 Alicerces históricos**

A Marinha do Brasil, erguida sobre a Hierarquia Disciplina e Tradição, tem sua história muito presente em suas práticas diárias. Seria impossível falar seus ritos, suas tradições, seus hábitos e ignorar sua história, servindo como tema, motivação ou pano de fundo para várias atividades rotineiras.

Remetendo-nos ao momento histórico após o descobrimento do Brasil, conforme relatos do Serviço de Documentação da Marinha (SDM), dispostos em sua página da internet<sup>2</sup>, encontramos Portugal, fascinado pelas riquezas do Oriente, abandonando a nova terra ao próprio destino, a mercê de invasores de todo o mundo. Ao longo de mais de um século, a partir de 1504, os franceses foram se estabelecendo em diversos locais entre o Cabo de São Roque e o Rio de Janeiro. Seguiu-se um período de batalhas frequentes entre portugueses e invasores, tendo ambos seus próprios aliados entre os índios.

Somente em 1567, após inúmeras batalhas, Mem de Sá, no comando de uma esquadra, chega ao Rio de Janeiro, apoiado pelos índios de Martim Afonso Araribóia e pelo padre José de Anchieta, numa batalha decisiva, foram os franceses expulsos da Baía de Guanabara.

Pela primeira vez, indígenas formaram ao lado dos portugueses, reforçando-lhes a esquadra com embarcações a remo e contribuindo para a expulsão dos invasores, caracterizando tal batalha como a pedra de fundação da Marinha do Brasil.

A dissolução da empresa francesa na Baía de Guanabara não fez os franceses desistirem de seus empreendimentos no Brasil, mas fez desviar para o Norte suas expedições, as quais, até 1610, limitavam-se ao comércio e à exploração da região. A partir daí, decidiram se estabelecer no Maranhão, onde, em 1612, construíram um forte e fundaram uma cidade, a de São Luís. Até 1615, foram consolidando sua colônia. Diferentemente do Rio de Janeiro, território controlado por Portugal, o segundo projeto foi estabelecido em setor costeiro até

---

<sup>2</sup> [www.sdm.ma.mil.br](http://www.sdm.ma.mil.br) (01.06.07)

então fora da órbita portuguesa, não obstante tentativas esporádicas de colonização.

A reconquista, pelos luso-brasileiros destas terras constitui verdadeira epopéia naval, decidida em nosso favor após termos logrado conquistar o domínio do mar. Em ambos os casos, contudo, a repulsão do invasor foi levada a cabo por forças navais, integradas por portugueses, indígenas e brasileiros natos. Destacando-se, no episódio da expulsão dos franceses do Maranhão, o brasileiro Jerônimo de Albuquerque comandante de uma parcela da esquadra, tornando-se, no longínquo ano de 1615, o primeiro comandante naval brasileiro.

Documentalmente, a Brigada Real da Marinha foi a origem do Corpo de Fuzileiros Navais do Brasil. Criada em Portugal em 28 de agosto de 1797, por Alvará da rainha D. Maria I<sup>3</sup>, chegou ao Rio de Janeiro, em 7 de março de 1808, acompanhando a família real portuguesa que se mudava para o Brasil, resguardando-a das ameaças dos exércitos invasores de Napoleão. Dizia o Alvará:

Eu, a Rainha, faço saber aos que este Alvará com força de lei virem, que tendo-me sido presentes os graves inconvenientes, que se seguem, ao meu Real Serviço, e à disciplina da Minha Armada Real, e o aumento de despesa que se experimenta por haver três corpos distintos a bordo das naus e outras embarcações de guerra da Minha Marinha Real, quais são os Soldados Marinheiros: sendo conseqüências necessárias desta organização, em primeiro lugar, a falta da disciplina que dificilmente se pode estabelecer entre os Corpos pertencentes a diversas repartições: em segundo, a falta de ordem, que nascem de serem os Serviços de Infantaria e de Artilharia, muito diferentes no mar do que são em terra: e ser necessário que os Corpos novamente embarcados aprendam novos exercícios a que não estão acostumados. Sou servida mandar criar um Corpo de Artilheiros Marinheiros, de Fuzileiros Marinheiros e de Artífices e Lastradores debaixo da Denominação de Brigada Real da Marinha...

Criada em 28 de julho de 1736, pelo Rei de Portugal, a Secretaria D'Estado dos Negócios da Marinha, foi reorganizada por D. João VI quando da sua chegada ao Brasil em 1808. Ocasão em que foi nomeado para a pasta do então Ministério da Marinha e Domínios Ultramarinos o antigo detentor do cargo, D. João Rodrigues de Sá e Menezes - Conde de Anádia, considerado dessa forma como o nosso primeiro Ministro da Marinha.

Com a proclamação da independência do Brasil em 7 de setembro de 1822, D. Pedro também estava declarando guerra à metrópole lusitana.

---

<sup>3</sup> Alvará disponível para consulta na página da internet do Comando Geral de Fuzileiros Navais. [www.mar.mil.br/cgcfm](http://www.mar.mil.br/cgcfm).

Quando o primeiro Governo do Império brasileiro se instalou em outubro de 1822, somente a área de Minas -Rio - São Paulo era completamente leal à causa brasileira, obrigando o recém nascido Governo brasileiro a consolidar seu Poder Marítimo, para que pudesse estender e consolidar sua autoridade sobre uma nação espalhada ao longo de uma extensa fronteira marítima. Somente ganhando o domínio do mar poderia o Imperador expulsar os portugueses, impedir a chegada de reforços de Lisboa, forçar o Norte a submeter-se, e colocar as diversas províncias sob a autoridade imperial. Era inadiável a criação da Marinha Imperial.

Segundo o SDM, no porto do Rio de Janeiro encontravam-se alguns navios da Armada portuguesa que haviam caído sob o controle do Império brasileiro: seis naus, três fragatas, duas corvetas e três brigues, porém, dentre as naus (principal navio de linha da época) somente a Martins de Freitas estava em boas condições. A Príncipe Real estava desarmada e as outras irreparáveis. Mas, com a ajuda de uma subscrição nacional, o apoio dos marinheiros brasileiros e de muitos portugueses, que se tornaram brasileiros por adoção, criou-se a Esquadra Nacional, composta pela Nau Pedro I, três fragatas, duas corvetas e cinco brigues. O Brasil confecciona assim sua primeira esquadra, uma Força Naval respeitável, em condições de fazer frente aos portugueses.

O Imperador convida, para comandar a recém-criada Armada brasileira, o Almirante inglês Lord Alexander Thomas Cochrane, o qual trouxe consigo mais quatro oficiais. O Almirante Cochrane assumiu o Comando-em-Chefe da Esquadra Imperial em 21 de março de 1823, quando içou, no mastro da Nau Pedro I, o seu pavilhão de 1º Almirante da Marinha do Brasil.

### **1.2.1 A Saúde Naval**

Em 1834 passa a funcionar na Ilha das Cobras o Hospital da Marinha da Corte (atual Hospital Central da Marinha), mas apenas em 1848 o Corpo de Saúde da Marinha é organizado, constituído apenas por médicos e farmacêuticos. É em 1857 que se cria a Companhia de Enfermeiros, com graduações de sargento para baixo.(Caminha, *apud* Alcântara, 2005, p.23).

O embrião do Hospital Naval Marcílio Dias dos dias atuais, local onde a Escola de Saúde, campo de pesquisa desta dissertação, se encontra situada,

remonta à “Casa de Marcílio Dias”, instituição filantrópica criada em 1926 por esposas de oficiais da Marinha e destinada a prestar assistência social e educacional a filhos de praças da Marinha. Em 1934 foi instalado em terreno anexo à Casa de Marcílio Dias o Instituto Naval de Biologia (INB), para a realização pesquisas experimentais e ensino técnico. Em 1940 é erguido o Pavilhão Carlos Frederico, destinado ao tratamento de pacientes tuberculosos em estágio avançado. Em 1946 é a vez do Pavilhão Heraldo Maciel, destinado a pacientes que necessitavam de isolamento. Em 1949 o INB passa a se chamar Hospital Naval de Doenças Infecto-Contagiosa, e em 1951, Hospital Naval Marcílio Dias (HNMD). É em 1952 que passa a Centro Médico Naval Marcílio Dias (CMNMD), responsável por coordenar, controlar e prestar assistência médica na área do 1º Distrito Naval, bem como pelas atividades de ensino e pesquisa. Com a conclusão do Pavilhão Meirelles no mesmo ano, o complexo descrito acima passa a funcionar como hospital geral.

A criação do Fundo de Saúde da Marinha (FUSMA) e o aumento da clientela naval impele a Marinha a criar um hospital de base. Sua pedra angular é lançada em julho de 1975. Sendo inaugurado em 1980 o novo HNMD voltado apenas para parte assistencial até 1988, ano de extinção do CMNMD, quando passou a acumular a responsabilidade de formação técnica de pessoal e pesquisa médica, atribuições do então CMNMD. Constituindo-se atualmente num dos mais avançados Complexos Hospitalares do Brasil. Pronto para o atendimento tanto à família naval como às outras Forças e à população em situações emergenciais.

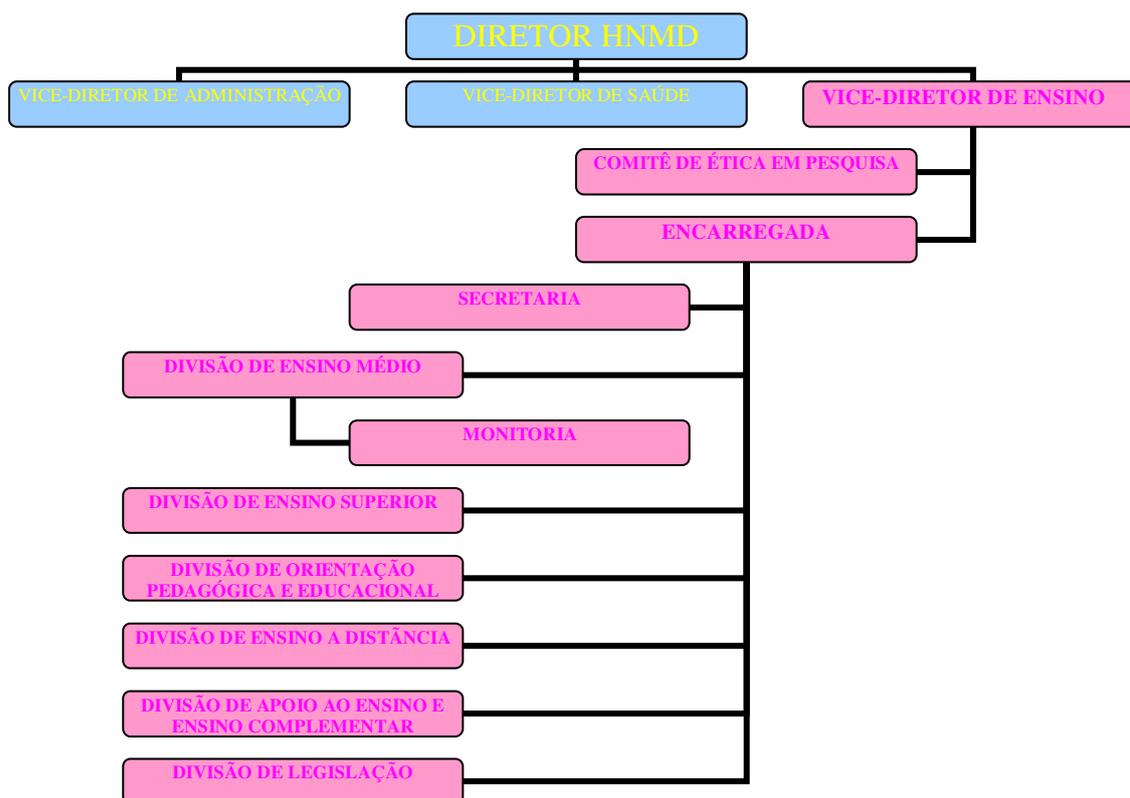
### **1.3 A Escola de Saúde**

A primeira escola de Enfermagem da Marinha do Brasil foi criada em 1916 e funcionava nas dependências do Hospital Central da Marinha, destinada exclusivamente a militares e objetivava o preparo do pessoal embarcado em navios e unidades militares. A Escola de Auxiliares de Enfermagem para civis, do sexo feminino, foi criada em 1949, na então Associação Médica de Saúde da Armada (AMSA), hoje extinta. Em 1975, ambos os cursos passaram à subordinação do CMNMD. A Escola de Saúde só veio a ser instituída em 1979 pelo Decreto 8316 de 12/02/1979 e integrada ao Sistema de Ensino Naval (SEN) através da Lei 5450/79.

Apesar de pertencer ao SEN, a Escola tem buscado sempre caminhar junto à legislação educacional vigente em meio civil. Por meio do parecer 290/85 da SEE/RJ a Escola recebeu seu credenciamento, bem como a autorização de funcionamento pela Portaria 6113/DAT/85. Sendo pioneira nesta busca dentro da própria Marinha, pois em 2004 a Escola teve seus cursos de Enfermagem cadastrados junto ao MEC, através do Cadastro Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

Em seus 29 anos de existência, a constante busca por esse reconhecimento e emparelhamento do meio civil na formação de nossos alunos e seus respectivos cursos, mesmo não sendo uma Organização militar independente, pois é parte integrante do HNMD, é demonstrada na maneira como a Escola encontra-se hoje organizada administrativa e estruturalmente:

**Figura 01 \_ Organograma da Escola**



Ao fazer parte do organograma do HNMD (em azul), o que aponta para uma de suas inúmeras peculiaridades – é uma escola administrativa e fisicamente pertencente a um hospital - a estrutura organizacional da Escola (em rosa) busca a estrutura administrativa de uma escola do meio civil.

Para elucidar seu funcionamento escolar passarei a uma breve descrição dos setores componentes do organograma e suas atividades, buscando clarificar tal paralelismo:

1. Vice-Diretor de Ensino está para o Diretor de escola;
2. Encarregada da Escola está para a vice-diretora ou diretora adjunta;
3. O comitê de Ética em Pesquisa funciona da mesma forma, seguindo as mesmas normas, dos pares civis;
4. A secretaria trata de assuntos administrativo-burocráticos inerentes a qualquer escola;
5. A divisão de Ensino Médio trata dos cursos de nível técnico, coordenação, planejamento, atuação junto aos docentes para fins didático-administrativos, aquisição de recursos instrucionais, eventos escolares, documentação discente, compilação de notas, punições, determinações do COREN/ COFEN...
- 5.a. Auxiliada pela Monitoria, que funciona como inspetores escolares, zelando pela ordem e disciplina, acompanhando a presença, falta, atraso de alunos;
6. A Divisão de Ensino Superior também acompanha e coordena todos os processos descritos na Divisão de Ensino, diferindo em 03 pontos: a) não possui a monitoria, pois diferentes dos alunos do Ensino Médio que efetivamente tem aulas no prédio da Escola, os alunos de nível superior, somente 02 vezes por semana tem aulas na Escola, quais sejam, Metodologia da Pesquisa e Bioestatística, nos demais dias os alunos ficam diretamente nas clínicas referentes às especialidades que estão cursando; b) o corpo docente do Ensino Superior é composto por militares e civis que estão em efetivo serviço e acumulam a docência. O ensino e o atendimento hospitalar são simultâneos, dando caráter iminente prático aos cursos, e volante aos docentes, pois a cada ano, clínicas e serviços do HNMD elencam diferentes profissionais para exercerem a função; c) como nos hospitais públicos e privados que possuem Residências Médicas e afins, a divisão de Ensino Superior, junto com a Vice-Diretora, com docentes representantes

das clínicas e alunos representantes, constituem a Comissão de Residência Médica (COREME) do HNMD, como determina a Comissão Nacional de Residência Médica.

7. A Divisão de Ensino a Distância conduz cursos da área de Saúde, nos moldes dos existentes em meio civil, objetivando a formação continuada dos profissionais da MB no extenso território nacional;
8. A divisão de Ensino Complementar e Apoio ao Ensino trata de estágios disponibilizados a alunos de outras instituições, públicas ou privadas, nas dependências do hospital, em nível técnico e superior, e de cursos pós-médios (“expeditos” em linguagem naval).

Todas essas divisões que coordenam e conduzem cursos e alunos, encaminham seus dados, notas, dados de matrícula e conclusão de cursos, para a divisão de Legislação, onde são expedidos os certificados, históricos, declarações, requerimentos, publicação em diário oficial, visitas e determinações do MEC e Secretaria Estadual de Educação, enfim, toda a vida legislativo-acadêmica dos alunos, como uma secretaria escolar de fato. E, dando suporte psico-pedagógico a docentes, discentes, coordenadores, monitores, assistindo aulas, realizando reuniões periódicas, acompanhando o desempenho discente e docente, em nível médio e superior, presencial e a distância, está a Divisão de Orientação Pedagógica e Educacional, na qual trabalho há quatro anos, e que com as descobertas feitas diariamente me motivaram e impeliram a desenvolver esta pesquisa.

A Escola possui hoje um corpo discente de, aproximadamente, 500 alunos, divididos em diversos cursos, por diferentes níveis:

- Nível Médio – Especialização em Enfermagem C-Esp-Ef (auxiliar de enfermagem), Aperfeiçoamento em Enfermagem C- Ap-Ef (técnico em enfermagem);
- Pós – Médios (expeditos/ especiais em linguajar naval) – Prótese dentária, Medicina Nuclear, Radioproteção, Radioterapia, Enfermagem Operativa, Suporte Básico de Vida à distância;

- Ensino Superior – Residência Médica e em Enfermagem, Aperfeiçoamento de Oficiais da Saúde (equivalente à residência/ especialização lato sensu) em Medicina, Enfermagem, Odontologia e Farmácia.

Além de receber estagiários de diversas instituições públicas e privadas, de nível médio e superior. Seu corpo docente em 2007, conforme o Cadastro Docente Integrado<sup>4</sup> pode ser visualizado assim:

**Quadro 1 - Corpo Docente Integrado**

CATEGORIA DE DOCENTE	PROF.	OFICIAIS	PRAÇAS	SERV. CIVIL	TOTAL
1- MAGISTÉRIO CIVIL MARINHA	10				10
2 - INSTRUTORES DA ATIVA					
3 - CONTRATADOS PARA PRESTAÇÃO DE TAREFA POR TEMPO CERTO (TTC) (*)		17			17
4 - MAGISTÉRIO MILITAR TEMPORÁRIO – RM2	02				02
5 - CONTRATADOS (AUTÔNOMOS)(**)	07				07
6 - DOCENTES EVENTUAIS (***)		179	07	20	206
7 - DOCENTES CONVIDADOS (****)					
8 - ASSESSORIA TÉCNICA – CONTRATO (PROFESSORES DE UNIVERSIDADES OU OUTRAS INSTITUIÇÕES)					
<b>TOTAL</b>	19	193	07	18	237

(\*) São militares e civis, que já se aposentaram pela MB, e retornam como contratados)

(\*\*) São profissionais contratados pelo período de três meses, civis sem vínculo empregatício com a MB.

(\*\*\*) São os militares e servidores de uma OM cuja atribuição principal é técnica ou administrativa, e têm como encargo

colateral a instrutoria.

(\*\*\*\*) São militares e servidores de outras OM que ministram disciplinas ou parte das disciplinas na OM de Ensino

<sup>4</sup> O Cadastro Docente Integrado (CDI), é um documento que todas as OM de ensino devem enviar, trimestralmente, à DEEnsM, onde são lançados dados como vínculo com a OM, regime de trabalho, carga horária, formação e atuação, sobre todos os docentes daquele ano.

A fim de facilitar a compreensão dos personagens selecionados para a composição deste recorte do corpo docente da Escola de Saúde, apresentarei a seguir a forma como se organizam por seus perfis, subdivididos em subgrupos, de acordo com sua categoria funcional para a MB, quais sejam conforme o quadro acima: “Magistério Civil da Marinha”, “Magistério Temporário da Marinha – RM2”, e “Docentes Eventuais – praças”.

**QUADRO 2 - Magistério Civil da Marinha**

<b>Professor</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano de formação</b>	<b>Enfermagem como 1ª opção no vestibular</b>	<b>Especialização</b>	<b>Outros cursos</b>
V	50	1978	Sim	Administração hospitalar e Metodologia do Ensino Superior	Mestrado em Educação; Técnicas de Ensino(MB)
F	50	1979	Sim	Licenciatura	BTLS; ACLS; Técnicas de Ensino(MB)
M	47	1987	Sim	Enfermagem Pediátrica	Técnicas de Ensino (MB)
P		1998	Sim	Diabetes	Técnicas de Ensino (MB)
D	29	2002	Sim	Saúde da família; Enfermagem do trabalho.	Pedagogia para área de Saúde.
K	28	2003	Não	Licenciatura	Mestrado em Enfermagem.
S	28	2003	Sim	Licenciatura	BTLS; ATLS.

Neste grupo constam apenas os professores civis, enfermeiros de nível superior, que atuam junto ao ensino médio, complementam esse quadro docente ainda uma Psicóloga e dois outros Enfermeiros, estes dois últimos atuavam junto ao nível médio, mas agora atuam somente junto ao Ensino a Distância.

Estes professores foram selecionados por meio de concurso público, e o pré-requisito para o preenchimento do cargo de professor de Ensino Médio, para ministrar aulas para os cursos de C-Esp-Ef e C-Ap-Ef, é a graduação em Enfermagem. Mas, no decorrer do ano letivo eles podem dar aulas em outros cursos de enfermagem que a Escola execute como a Enfermagem Operativa, por exemplo.

QUADRO 3 - “Docentes Eventuais – praças”<sup>5</sup>

Instrutor	Posto	Idade	Enfermagem como primeira opção (MB)	Ano de formação	Graduação	Especialização	Outros Cursos
Q	1SG	42	Não	1998	Psicologia	-	Técnicas de Ensino (MB)
A	1SG	40	Sim	1998	Enfermagem (em curso)	-	Técnicas de Ensino (MB)/ Autores e Tutores em EAD; Web designer.
A	2SG	36	Não	1999	Pedagogia	-	Técnicas de Ensino (MB); SBV
C	3SG	34	Sim	2003	-	-	Técnicas de Ensino (MB); BTLS; Emergências Médicas CBERJ
E	3SG	33	Sim	2003	Direito (incompleto)	-	Técnicas de Ensino (MB); BTLS;
A	3SG	34	Sim	2003	-	-	Técnicas de Ensino (MB); BTLS; FAB
B	3SG	32	Sim	2004	-	-	Técnicas de Ensino (MB); BTLS; Emergências Médicas - CBERJ
M	3SG	34	Não	2004	Contabilidade (incompleto)	-	Técnicas de

<sup>5</sup> A Marinha do Brasil, bem como o EB, a FAB, e por semelhança, as Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros, possui diversos postos e quadros, cada um com distintivos (símbolos) diferentes. Mas, para fins de entendimento civil, de maneira geral, a Marinha é dividida hierarquicamente em Oficiais (superiores hierarquicamente) e Praças (inferiores hierarquicamente).

F	3SG	31	Sim	2005	Tecnologia da Informação e Direito	-	Ensino. Técnicas de Ensino (MB); SBV
G	3SG	30	Não	2005	Pedagogia; Psicologia (em curso)	Psicopedagogia	Técnicas de Ensino (MB); SBV

Estes militares ingressam na MB por meio de concurso público, mas o concurso é de nível fundamental, quando eles ingressam nas Escolas de Aprendiz-Marinheiro, onde cursam o Ensino Fundamental, segundo segmento. Apenas após três anos de concluída a Escola de Aprendiz-Marinheiro é que eles serão convidados a elencar, em ordem de preferência, a profissão que querem seguir na MB. São, em média, vinte especializações, como carpinteiro, barbeiro, maquinista, sinaleiro, taifeiro... e enfermeiro. Aí eles cursarão o C-Esp-Ef (Curso de Auxiliar de Enfermagem) e aproximadamente 04 anos depois o C-Ap-Ef (Curso de Técnico de Enfermagem). Mas, nem sempre a ordem de preferência disposta pelo militar é respeitada, e alguns cursam a enfermagem sem ter optado por ela a priori. O quadro acima demonstra esse conflito de interesses, onde quatro dos dez instrutores<sup>6</sup> afirmam que a enfermagem não foi sua primeira opção. Alguns como o Sgto. Q e o Sgto. A fizeram questão de frisar que na verdade foi sua última opção. A trajetória militar destes sujeitos é a mesma percorrida pelos alunos de ensino médio da Escola de Saúde.

**QUADRO 4 - “Magistério Temporário da Marinha – RM2”**

Oficial	Posto	Idade	Enfermagem como primeira opção	Ano de formação	Especialização	Outros Cursos
M1	1T	40	Sim	1992	Administração hospitalar	Auxiliar de Enfermagem em 1988; Autores e Tutores em EAD; ABTLS.

<sup>6</sup> Apesar de não possuírem graduação em Enfermagem, tais militares somam a sua formação de técnicos de Enfermagem o curso de Técnicas de Ensino da MB e cursos de atendimento pré-hospitalar. Sua atuação docente é focada em atividades práticas do ensino da Enfermagem, como resgates em áreas de difícil acesso, por exemplo.

M2	1T	38	Não	1996	Metodologia de Ensino Superior para Saúde.	Mestrando em Educação; Autores e Tutores em EAD; ABTLS.
----	----	----	-----	------	--	---

Os oficiais ingressam na MB, com nível superior, por meio de concurso público quando efetivos, ou por processo seletivo, através de banca examinadora e exame curricular, se temporários. Quando oficiais do corpo a instrutoria ou é voluntária ou compulsória, ficando como atividade colateral do militar. No caso dos oficiais acima eles são temporários e foram selecionados exclusivamente para a função de instrutoria, porém isso não os exime de exercer outras funções na Escola. O acúmulo de funções no militarismo, conhecido como “encargos colaterais”, é comum em qualquer OM, em qualquer especialidade, em qualquer patente.

Ainda compõem o corpo docente professores civis que são contratados por tempo certo, para acompanhar os alunos de nível médio em campo de estágio. E os profissionais da saúde, médicos, enfermeiros, farmacêuticos e dentistas (199 em 2007) que recebem e acompanham os alunos de nível superior nas atividades práticas, que acontecem no HNMD, em seus ambulatórios e centro cirúrgicos. Porém, estes profissionais não serão estudados nesta pesquisa por constituírem um corpo docente “flutuante”.

Compulsória ou voluntária, função principal ou colateral, o magistério é valorizado na Força, recebendo inclusive uma menção simbólica – um brevê – os instrutores usam em sua farda um distintivo, uma medalha que simboliza esta atividade. A importância do simbolismo no dia-a-dia do militarismo será aprofundada e discutida no Capítulo II.

### 1.3.1 Algumas referências de análise

Para que pudéssemos conhecer e analisar o que a observação prática ia desvelando sobre a prática e os saberes dos professores, foram escolhidos alguns autores fundamentais para nos servirem de balizadores como: Erving Goffman e a descrição das instituições “totais” e o poder simbólico que as configura. Michel

Foucault e o poder disciplinar em ação. Maurice Tardif e seus estudos sobre os saberes construídos pelo professor no exercício de seu ofício e o papel da interação neste ofício. Para compreender a dinâmica de ação entre o *habitus* e os saberes professorais. E Ángel Ignacio Pérez-Gómez e Antonio Nóvoa, para que possamos vislumbrar a importância de cultura escolar como cenário da prática docente. Contando ainda com a participação de outros pesquisadores para ampliação dos temas.

Para que possamos entender a instituição militar e suas dinâmicas peculiariaras recorremos aos estudos de Goffman e Foucault. Para Goffman (2005), uma instituição, visualizada pela lente de suas tradições e cultura, é uma prática social que se repete diariamente, e se legitima enquanto se repete. As instituições implementadas em organizações e estabelecimentos não apenas realizam os objetivos oficiais para os quais foram criadas, mas produzem determinada subjetividade. Sujeitos são fundados no interior das práticas, sujeitos ao mesmo tempo constituídos no e constituintes do cotidiano institucional. O pensamento costuma reificar objetos e sujeitos que só existem enquanto se produzem e são produzidos dentro de determinadas práticas institucionais. Os quartéis, as prisões, os manicômios e as escolas são caracterizados por essa dinâmica, sendo classificadas por Michel Foucault de Instituições Completas ou Totais. Para Foucault (2000), tais instituições se operacionalizam por meio do poder disciplinar, que é para o autor uma forma de dominação, uma sofisticação tecnológica derivada dos procedimentos disciplinares monásticos.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do copo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. (Foucault, 2000, p.119)

Retomando Goffman, há mais coisas em comum entre uma prisão e um convento, um asilo de loucos e um campo de concentração, entre um navio em alto-mar e um internato escolar do que parece à primeira vista. Todos estes estabelecimentos utilizam mecanismos de segregação, estratificação social e modelagem da subjetividade, alternando punições, recompensas e a estratégia de dividir para reinar, que não são necessariamente diferentes das relações de dominação e subjetivação dos processos de poder em vigor em toda e qualquer

sociedade. Mas nestes estabelecimentos, os mecanismos produtores de subjetividade são exacerbados, por se tratar de situações extremas. De certa forma, são estabelecimentos específicos e como que purificados, revelam as engrenagens do poder de modo mais explícito e evidente.

Os procedimentos estruturados para a modelagem subjetiva e formas de repressão específicas são efetuadas dentro dos muros das instituições totalitárias( quartéis, prisões e manicômios). A subjetividade (modos de ser, sentir, pensar e agir constitutivos do sujeito em determinado momento histórico) é tecida, no contexto institucional, pela rede de micropoderes que sustenta o fazer cotidiano (institucional), operando efeitos de reconhecimento/desconhecimento dessa ação concreta.

A produção de subjetividade remete fundamentalmente ao plano micropolítico, microfísico das relações instituintes e instituídas da formação no contexto institucional. Nesta perspectiva, as relações pedagógicas, terapêuticas, educativas entre a equipe dirigente e os internos não se configuram como relações estáticas entre pólos constituídos, mas apresentam-se em permanente constituição e ordenação - plenas de vicissitudes - em constante transformação dos lugares e posições no interior das relações, numa pulverização dos lugares instituídos e instituintes.

Os "detalhes" (Foucault *apud* Benelli, 2003) aparentemente insignificantes do cotidiano institucional demonstram o plano microfísico das relações intra-institucionais superando a pura e simples dimensão administrativa e mergulhando nas diferentes estratégias nas quais o poder se ramifica, circula, domina e produz saberes, práticas, subjetividade. Goffman (1987) analisa as práticas não-discursivas, o não-dito institucional, mas que é claramente visível (e não oculto).

Tendo como pano de fundo o poder simbólico próprio das instituições "totais", busca-se conhecer a identidade coletiva dos docentes, seu *habitus*, em uma instituição que prima pelo individualismo proporcionado pela hierarquia.

Pérez-Gomez (2001) afirma que para estudarmos as práticas docentes não podemos descontextualizá-la, descolá-las do local de trabalho. Para o autor, o desenvolvimento das instituições, a escola inclusive e principalmente, está intimamente relacionado ao desenvolvimento dos humanos que a co-habitam, e vice-versa, o que não pode jamais ser desconsiderado quando estudamos o

trabalho docente. O trabalho docente não pode ser simplesmente descolado, descontextualizado da instituição onde ele acontece. Faz-se necessário considerar as idiosincrasias locais. Para Nóvoa (1998), as escolas são instituições especiais: “*As escolas são instituições de um tipo muito particular, eu não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (...) que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta*” (p.16).

Porém, não podemos conceituar a cultura escolar como uma sub-cultura da sociedade em geral. Nóvoa nos esclarece quanto a este ponto tomando por empréstimo a fala de Cândido: “*a vida interna da escola (...) reelabora, segundo sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade*” (Cândido *apud* Nóvoa, 2006, p.203).

Seguindo o raciocínio do autor, as organizações escolares, apesar de estarem inseridas em um contexto maior, mais amplo, que é a sociedade como um todo, produzem uma cultura interna, particular, onde são expressos os valores e crenças que seus membros compartilham. Diferenciando uma das outras. Assim, todas as ações do cotidiano são perpassadas pela cultura local, seja em sua linguagem, seus ritos, nas formas de organização ou confecção de currículos. Cada escola possuirá um matiz próprio, compatível com seu corpo docente e discente. Um dos fios principais desta trama da cultura escolar é a cultura docente, formada pelo conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes em cada grupo, sendo valiosos para sua maneira profissional de agir e se relacionar. Cabe observar que, segundo Dubet (2002), o contexto hospitalar, local primeiro do trabalho em enfermagem, faz a diferença no trabalho dos sujeitos, com suas regras de higienização, de organização, de medicação, de hotelaria, de protocolos técnicos... Fica então a pergunta: quem são os atores que constroem a cultura escolar e têm sua prática docente construída neste cenário?

O *habitus* corresponde a uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. O *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estético. É também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas.

Para Perrenoud (2002), o *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Estética do ato de ensinar, dos modos de ser e de agir do professor. Essa estética é também produzida por meio das influências inexoráveis dos condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente. É na prática diária, onde o professor irá misturar todos estes itens que ele verdadeiramente constrói seu ofício docente e se reinventa todos os dias. Esse *habitus* é a conexão especial entre os saberes e a situação que suscita a ação docente. Neste caso, numa escola de enfermagem militar, onde a cultura institucional somada às auto e hetero imagens dos profissionais, professores-enfermeiros, se apresenta em seu discurso sobre suas práticas.

A gênese do *habitus* professoral está embasada na aprendizagem teórica do docente e sua trajetória de vida, em sua herança sócio cultural, que se manifestará na prática do exercício que o convoca. Para Tardif:

...a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, pois ela é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte, nem podem ser reproduzidos “artificialmente”, por exemplo, num contexto de formação teórica na universidade ou num laboratório de pesquisa. (2005, p. 52)

Tardif (2005) afirma que o trabalho docente também pode ser descrito e analisado em função de como o mesmo é vivenciado e significado pelo e para o professor. O que pode ser visualizado de duas formas distintas: como processo de aprendizagem espontânea que permite ao professor adquirir certezas em relação a sua prática, crenças e hábitos cuja pertinência advém da repetição de situações e fatos; e, intensidade e significação das situações vividas pelo indivíduo.

Para o autor, a vivência da profissão, de maneira bem ou mal sucedida, além de constituir uma experiência individual é também uma categoria social, através da qual se define a coletividade. Essa condição da experiência se explica em Dubet, quando o autor afirma que tanto para docentes quanto para enfermeiros o profissionalismo se estrutura através das vivências dos sujeitos, e não através de papéis pré-estabelecidos, que obedecem a várias lógicas de ação simultâneas, na incessante busca da conquista da atenção do outro. Ao que Perrenoud concorda, se posicionando não só quanto à caminhada pós-formação, mas também ao momento de formação docente: “A ‘*revolução das competências*’ só acontecerá se, durante

*sua formação profissional os futuros docentes experimentarem-na pessoalmente”* (1999, p. 82).

Em suas pesquisas sobre as práticas docentes, Tardif (2002) afirma que os saberes docentes podem ser classificados como plurais, compósitos, heterogêneos, por trazerem em seu próprio exercício conhecimentos de fontes variadas e, conseqüentemente, de natureza diferenciada. São heterogêneos e de múltiplas naturezas, porque os professores têm como meta atingir diferentes objetivos, o que não exige os mesmos conhecimentos de competência ou de aptidão. Como afirma Perrenoud (2002), a ação pedagógica também é composta pela improvisação, pela urgência, pela intuição, onde o profissional necessita tomar decisões rápidas e acertadas, sem perder tempo perante o aluno que precisa conquistar, adequando seu esquema de ação ao contexto que se apresenta.

Somado a isto, Tardif afirma ser o trabalho interativo a característica chave para o trabalho docente, e não o inverso. O trabalho sobre o humano é intermediado pela linguagem, pela afetividade, personalidade do trabalhador com seu interlocutor, que responderá a tais instrumentos de maneira individual e coletiva. Da mesma maneira, questões de poder e conflitos de valores também afloram, posto que seu objeto, o outro, é detentor de juízos de valor.

Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, tudo o que ela é, torna-se de uma certa maneira, um instrumento de trabalho. Nesse sentido ela é um componente tecnológico das profissões de interação. Essa tecnologia emocional é representada por posturas físicas, por maneiras de estar com os alunos. (Tardif, 2002, p.142)

Além de ensinar, de fazer entender a lição, de planejar a ordem de apresentação dos conteúdos, o docente deve obter a adesão subjetiva dos alunos para que eles se proponham a entrar no universo intelectual que lhe é proposto. A enfermagem não escapa a esta regra, pois além dos protocolos técnico-científicos a serem realizados no atendimento hospitalar, os enfermeiros devem conquistar a colaboração do enfermo para que ele aceite adentrar no âmbito tratamento-cura.

Para fins de estudo desta pesquisa, é necessário que se tome a imagem dos enfermeiros de maneira geral, para que possamos analisar a identidade do docente-enfermeiro.

A Enfermagem coleciona, ao longo do tempo, imagens dúbias a seu respeito quanto à sua identidade profissional: anjos, santas prostitutas, bruxas, curiosas e símbolos sexuais: “A *identidade profissional das “mulheres enfermeiras” encontra-se oscilando entre a caricatura do anjo branco (sagrado-cristão) e a prostituta (lado profano).*” (Colpo, Camargo & Mattos, 2006 pg.68)

A construção desse tipo de imagem profissional possui raiz e sentido na história da profissão em que a mesma era exercida pela vocação e dedicação cristãs ou como penalidade aos desvios de caráter ou moral, além da mística existente ao redor das mulheres que detinham o poder da cura na Idade Média. Contudo, essas imagens, apesar da evolução do comportamento e do perfil profissional, ainda apresentam resquícios no imaginário sócio-profissional. (Colpo, Camargo & Mattos, 2006 pg.68)

Em pesquisas recentes (Gomes & Oliveira, 2005), as auto imagens descritas pelos profissionais, relatam a ausência de uma especificidade de ação ou delimitação de um papel próprio, o que tende a torná-lo invisível à instituição (escolar ou assistencial), à equipe de saúde, a sociedade. Ou ainda, caracteriza-se como amalgamador das diversas práticas profissionais da instituição, ou seja, o cimento que realiza a justaposição adequada não só de cada profissional, como também de suas ações.

Sua hetero imagem, construída no imaginário social, emana credibilidade em seu trabalho junto à população. São descritos como bondosos, preocupados com todas as dimensões que afetam a vida humana e dispostos a resolver as dificuldades do outro.

Alguns autores consideram que o enfermeiro não consegue delimitar o próprio papel em função de sua atitude pessoal e profissional, que se propõe a fazer tudo que diz respeito ao cliente, paciente ou aluno, ou à instituição na qual estão inseridos. Ao mesmo tempo, a identidade do enfermeiro e sua imagem possuem aspectos que não são meramente técnicos ou profissionais, mas incluem, além dos sentimentos humanos como solidariedade e empatia, a ética, a negociação política e a postura crítica.

A característica de humanidade presente em ambas as profissões como um traço relevante corrobora para a análise desse docente-enfermeiro. Sua competência é diretamente proporcional a sua habilidade de criar e recriar a partir dos fenômenos interativos de sala de aula. Em Perrenoud (1993, p.35) “a prática

*pedagógica nunca é um conjunto de receitas*”. Muitas vezes o professor é impelido a *“agir na urgência e decidir na incerteza”*.

## 1.4

### **Caminho metodológico**

#### **Os atores**

A pesquisa limitou-se ao corpo docente do Ensino Médio, de caráter fixo, da Escola de Saúde do Hospital Naval Marcílio Dias, conforme exposto anteriormente. O referido corpo docente é constituído por 19 professores, sendo 12 militares e 07 civis. Dentre os militares 02 são Oficiais, Enfermeiros, 10 são Sargentos, Técnicos de Enfermagem, 01 mulher e 11 homens. Entre os civis, 06 são mulheres e 01 homem, Enfermeiros, exceto uma Psicóloga.

Procurei investigar e conhecer suas práticas docentes, seus saberes e interações com as Turmas de Especialização em Enfermagem (correspondente ao Auxiliar de Enfermagem) e Aperfeiçoamento em Enfermagem (correspondente ao Técnico em Enfermagem); bem como com as turmas do Curso de Primeiros Socorros (Resgate), Curso de Suporte Básico de Vida à distância e Curso de Enfermagem Operativa, pois estes professores também atuam nestes grupos e o conteúdo trabalhado em todos eles é a Enfermagem, variando o foco ou o grau de aprofundamento.

#### **A pesquisa**

A pesquisa, de cunho qualitativo, constituiu-se num estudo de caso, de inspiração etnográfica, buscando uma apreensão mais ampla do objeto estudado e seu contexto. Trabalhei com instrumentos de coleta de dados diversificados, que me permitiram obter uma visão ampliada do grupo estudado. Observação direta das atividades do grupo, em sala de aula, exercícios operativos de resgate e reuniões mensais, bem como momentos de intervalo. Pretendi adotar a postura de “observador como participante” que, segundo Ludke e André (1986), ao revelar ao grupo estudado seus objetivos tem acesso amplo a variadas informações conforme a colaboração do grupo, apesar de ser filtrado pelo mesmo o que será exposto ao público. Foram feitas entrevistas onde apareceram pontos de sua

socialização familiar, escolar e profissional. A intenção de uso destes instrumentos é captar as interpretações dos atores envolvidos sobre os fenômenos que se apresentam.

Por querer pesquisar a construção do *habitus* professoral militar, correlacionando docência e enfermagem, foi necessário que a pesquisa de campo se desenvolvesse na unidade militar em que trabalho Escola de Saúde do Hospital Naval Marcílio, por ser a única, nesta área, na Marinha do Brasil. Porém, desde a seleção do tema a ser pesquisado, busquei a objetividade no trabalho, para não comprometer a validade do estudo. Quanto à minha subjetividade, o constante retorno à teoria me serviu de recurso controlador, e mesmo distanciador, necessário à fidedigna coleta de dados e análise dos mesmos. Somado a isto, conforme Ludke e André (1986), a clarificação dos critérios utilizados para seleção de dados, observações e entrevistas, bem como, a explicitação de como os fatos pesquisados me afetaram, na pesquisa, serviram de “protetores” de minha objetividade.

Num primeiro momento da pesquisa foi realizado o aprofundamento teórico junto aos autores mencionados anteriormente; em seguida realizei as observações participativas, e após realizei as entrevistas, pois achei que se realizasse as entrevistas paralelamente tanto as observações quanto as entrevistas ficariam contaminadas, pois talvez houvesse algum tipo de timidez ou constrangimento por parte dos docentes; e por fim, foi feita a análise documental. Todo o tempo a teoria foi revisitada exaustivamente.

As atividades de pesquisa de campo foram realizadas da seguinte forma:

*a) Observação de campo*

No período de maio a setembro de 2007, a observação de campo privilegiou três tipos de acontecimentos escolares: a sala de aula, exercícios de resgate entre docentes e reuniões do corpo docente. A observação em sala de aula aconteceu, de 2 a 3 vezes semanais, em blocos de 1h e 30 min. a 2h., percorrendo a aula de 12 professores, civis e militares. Duas práticas de resgate, envolvendo 5 professores, militares praças, com aproximadamente 2 h de duração cada. E reuniões do corpo docente, que neste recorte temporal, foram realizadas 05 reuniões regulares, que em geral, acontecem mensalmente, e 01 extraordinária, para apresentação dos professores recém-contratados aos professores antigos, e às

normas da Escola, ritmo da instituição, o que a equipe técnico-pedagógica esperava deles... Enfim.

Durante estas observações, conforme o roteiro de observação confeccionado foi focado certos pontos, como: a condição dos professores, civis ou militares; o momento da observação, sala de aula, horário coletivo de trabalho ou de lazer; se foi utilizado gestual ou linguajar próprio da instituição; se foi citada a experiência assistencial ou docente extra MB; se foi citado fato do itinerário de formação; postura; estratégia docente; comunicação entre os observados; a disciplinas, as regras de convivência; o movimento da atividade; e o material didático utilizado.

#### *b) Entrevistas*

Foram realizadas 06 entrevistas semi-estruturadas, onde 03 professores eram civis e 03 eram militares. Foram escolhidos apenas seis entrevistados para que a paridade entre civis e militares fosse respeitada. Hoje na Escola há um maior número de professores civis, com nível superior em Enfermagem, do que militares. Dos 06 entrevistados, 04 possuíam até 05 anos de Escola e 02 possuíam no mínimo 20 anos de casa. Dentre esses dois com maior tempo de carreira, um deles era uma militar recém aposentada, recém promovida à reserva. Todos Enfermeiros de Nível Superior. Quatro casados, com filhos, e duas solteiras.

As entrevistas, realizadas na Escola, na sala dos professores, em horários em que eles não estavam em sala de aula, objetivavam levantar as percepções dos mesmos sobre os seguintes pontos: 1) formação e itinerário profissional - quando e onde se deu a formação em Enfermagem e a formação pedagógica; há quanto tempo leciona; se mantém a atividade assistencial, quantas vezes por semana; quantas atividades escolares desenvolvem por semana; como se deu a entrada na instituição militar; e, se trabalha em outra instituição de ensino. 2) Exercício e socialização da profissão - a imagem social do enfermeiro e do professor; a auto-imagem de enfermeiro e de docente; como essas imagens atravessam, se é que atravessam, a sala de aula; quais os saberes/ competências necessários ao ensino da Enfermagem; qual a contribuição da prática assistencial para a prática docente; e, para os militares, qual o peso da imagem da farda em sala de aula. 3) Exercício e Instituição - como é dar aulas em uma instituição militar; a visão sobre o aluno militar e as relações/ interações que são estabelecidas; se percebe diferença nas interações entre alunos e professores civis

ou militares; a visão sobre o corpo docente; e, como as normas, a hierarquia e os ritos da instituição atravessam, se é que isto acontece, a prática em sala de aula.