

## UM OLHAR SOBRE OS DOCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS EM RADIOLOGIA

Raphael de Oliveira Santos

### RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar o desenvolvimento preliminar das reflexões sobre o perfil dos docentes e de suas práticas pedagógicas nos cursos técnicos em radiologia. Do surgimento dos cursos para habilitação do operador de raios X, em 1957, à regulamentação profissional, em 1985, os cursos técnicos expandiram-se sobremaneira. A procura por docentes aumentou, e os programas de licenciatura não foram capazes de suprir a demanda. Diante disso, a experiência em serviço tornou-se o único requisito à prática docente. É nesse contexto que se insere o trabalho docente nos cursos técnicos em radiologia. Quais os atributos relevantes para uma educação que valorize a formação integral do trabalhador? Como conceber uma prática pedagógica consciente dos aspectos sócio-históricos do trabalho que tenha o aporte teóricometodológico necessário à uma prática mais crítica na educação profissional?

**Palavras-chave:** Cursos Técnicos. Radiologia. Práticas Pedagógicas. Perfil Docente.

## UM OLHAR SOBRE OS DOCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS EM RADIOLOGIA

### 1 INTRODUÇÃO

Neste presente artigo, o objetivo é apresentar as reflexões preliminares sobre a pesquisa que tenho desenvolvido como mestrando, sobre o perfil dos docentes dos cursos técnicos de radiologia e de suas práticas pedagógicas.

Dos primeiros estudos com raios catódicos à descoberta dos raios X – realizada pelo físico alemão Wilhelm Conrad Roentgen, em 1895 –, muitos estudos foram desenvolvidos para fins de adequação dessa nova radiação ao diagnóstico médico. Da mesma forma, após a disseminação das práticas médicas com raios X, foi necessário organizar os primeiros processos formativos para sistematizar a qualificação dos trabalhadores.

Inicialmente, os cursos de radiologia eram ministrados por médicos e “eram ofertados de forma pontual, predominando a formação em serviço” (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p.210), que não caracterizava um processo educativo formal. Além disso, eram desenvolvidos tanto em universidades quanto nas próprias instituições hospitalares. O “avanço das técnicas em radiologia médica diagnóstica e terapêutica, e a crescente expansão de médicos especializados ocasionaram aumento na demanda por auxiliares” (*ibid*, p.211), tornando o treinamento de recursos humanos para operar com raios X cada vez mais necessário. Nesse sentido, foi concebida a ocupação de auxiliar de raios X, em que trabalhadores assistiam os médicos durante a realização de procedimentos diagnósticos. No entanto, segundo Ferreira Filho, a “formação dos realizadores de tal tarefa (realizar radiografias) tinha como suporte o aprender fazendo por meio do método mestre-aprendiz” (2010, p.31), ou seja, o mestre de ofícios era quem possibilitava ao trabalhador o desenvolvimento e o domínio do ofício, caracterizando ainda a chamada capacitação em serviço.

Após a sanção da primeira lei que trata sobre os trabalhadores dos raios X, em 1950, foi determinado o cargo de operador de raios X para os auxiliares médicos. Em 1957, o Serviço Nacional de Fiscalização da Medicina e Farmácia (SNFMF) foi criado, por meio do decreto n. 41.904/57, em que tinha por competência fiscalizar o trabalho em saúde e certificar os trabalhadores. Assim, o exercício do ofício de operador de raios X passa a ser condicionado à uma habilitação obrigatória, por meio de uma avaliação certificativa, em que eram realizadas provas orais, práticas e escritas com os trabalhadores para fins de habilitação e registro profissional. A partir desse momento, observa-se a necessidade de uma estrutura educacional mínima, para controle da aprovação nessas avaliações.

Paralelamente, surgem os primeiros cursos de iniciativa privada, preparatórios para a esse exame, pré-requisito para obter o registro profissional. Esse tipo de procedimento ainda não caracterizava uma capacitação formal, visando mais à fiscalização do exercício profissional do que, de fato, à formação (FERREIRA FILHO, 2010). As primeiras escolas voltadas efetivamente para a formação do operador de raios X surgem entre as décadas 1950 e 1960, em quantidades reduzidas, em sua maioria no estado do Rio de Janeiro, e exigiam uma formação com nível de escolaridade muito baixo, o que desfavorecia o ensino de conceitos teóricos e priorizava os treinamentos em serviço (*ibid*). Esse processo de capacitação e regulamentação do exercício da profissão do técnico em radiologia passa a ser oficial a partir da elaboração da lei n. 7.394, em 1985 (BRASIL, 1985).

Com a regulamentação da lei n. 9.394/96 (LDB) e do decreto n. 2.208/97, os cursos técnicos expandiram-se sobremaneira. Esses documentos autorizam os cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, regulamentando a Educação Profissional Técnica e Nível Médio (EPTMN), permitindo a expansão das escolas-curso para formação técnica isolada, que passa a alcançar

não somente os egressos do ensino médio, mas também todos os trabalhadores que necessitavam de requalificação para se adequarem ao mercado, cada vez mais flexível e instável. Desde então é que a procura por docentes aumentou, fazendo com que os programas de licenciatura não suprissem a demanda. A experiência em serviço, portanto, passa a ser o único requisito à prática docente no âmbito da educação profissional.

Como consequência dessa falta de critérios para a admissão, os professores que se inscreviam nos cursos não eram (e ainda não são) devidamente qualificados para exercer a atividade pedagógica. De uma maneira geral, na formação técnica dos professores da educação profissional, identifica-se, entre outros problemas, a dificuldade de se atualizarem em suas áreas profissionais, o que aponta para a necessidade de uma formação não só inicial – e pedagógica –, mas contínua, em serviço (PETEROSI, 1994). Isso também ocorre especificamente no campo da radiologia.

Diante disso, era frequente o emprego da “concepção bancária” de educação, tão criticada por Paulo Freire: aulas caracterizadas por longas exposições orais, típicas de uma educação de “cuspe e giz”, pelo uso exagerado de apostilas e questionários, estudos dirigidos para a memorização dos conteúdos, avaliações repetitivas e uso de recursos midiáticos sem objetivos práticos. Com relação às disciplinas práticas, os docentes reproduziam em sala as técnicas e protocolos realizados no ambiente hospitalar, condicionando o ambiente educativo às necessidades do posto de trabalho.

Em oposição ao modelo existente, Ferreti (2009) apresenta uma proposta educacional<sup>1</sup> baseada nos manuscritos do pensador Karl Marx e na concepção de politecnia, cuja ideia é se desenvolver o domínio das ciências para além do manejo da maquinaria, proporcionando também condições para a organização e controle do processo produtivo e a expressão da criatividade e subjetividade humana na resolução dos problemas cotidianos.

Nessa lógica de educação, integral e com uma perspectiva sócio-histórica do trabalho, caberia ao professor não somente o papel de participar do desenvolvimento científico das habilidades profissionais, mas também de preservar a integralidade do indivíduo por meio de práticas docentes que reconheçam a diversidade social entre os alunos e que valorizem as particularidades de cada grupo. Para que isso seja possível, é importante repensar a trajetória de formação desse professor.

Considerando os aspectos até aqui mencionados, levanto as seguintes questões: quais os atributos relevantes para uma educação que valorize a formação integral do trabalhador? Como conceber uma prática pedagógica consciente dos aspectos sócio-históricos do trabalho que tenha o aporte teórico-metodológico necessário a uma prática mais crítica no ensino técnico? Essas indagações nortearão a nossa busca por compreender quem é esse professor e de que forma sua prática docente se construiu nesse percurso histórico. Apesar das duras condições de trabalho impostas pelas políticas econômicas, educacionais e pelo sistema capitalista, esse professor pode desempenhar um papel importante na formação de trabalhadores para os ambientes de saúde e tem condições de recontextualizar o seu discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996 *apud* CUNHA, 2013) no âmbito da educação profissional.

---

1 Vale ressaltar que a concepção marxiana de educação não foi concebida em sentido didático-pedagógico, mas sim, segundo Ferreti (2009), sob uma perspectiva histórica e sociopolítica. Apesar disso, considero como proposta diferenciada para a formação de um legítimo profissional, que compreenda e domine o processo produtivo com práticas profissionais autônomas, consciente de sua posição econômica, política e cultural na sociedade e de sua capacidade de transformação da mesma.

## 2 ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM RADIOLOGIA

Na perspectiva do trabalho docente e das práticas pedagógicas, o saber e a prática docente são compostos por vários níveis de complexidade, pois estão envoltos em valores e aspectos distintos. O trabalho do professor em sala de aula abrange aspectos culturais, sociais e históricos, caracterizando-se como um ato essencialmente político (FREIRE, 1989). A ação educativa pode ser sistematizada em razão da interação desses fatores, de modo que ocorra tanto em espaços formais quanto informais, portanto reconheço que não somente a escola seja o espaço adequado para desenvolver o ato educativo, mas também o ambiente de trabalho, embora não ocorra com a mesma sistematização.

A grande questão, portanto, é entender se existe alguma especificidade na formação dos professores para a educação profissional. É importante, antes de tudo, admitir que esse profissional também é professor e, como tal, precisa de uma formação avançada e não somente uma perspectiva especializada (SANTOS & FURTADO, 2011), que alude às questões de fragmentação/complementação do conhecimento. De acordo com Schön (2000), a formação do professor para a educação profissional, assim como para toda formação docente, deve priorizar o domínio do trabalho e desenvolvimento intelectuais de modo a favorecer a capacidade de criação de novos conhecimentos e conceitos relacionados a uma determinada prática.

No contexto das Escolas de Aprendizizes e Artífices – ainda na década de 1940 – identifica-se, conforme Peterossi (1994), os professores normalistas e os profissionais recrutados das oficinas e fábricas para lecionar, para ensinar o “aprender trabalhar”. É possível associar os normalistas aos professores da formação geral e os profissionais recrutados do mercado aos nossos atuais “profissionais-professores”. Com relação aos últimos, é evidente a falta de uma base teórica, de conhecimentos técnicos e pedagógicos, que se tornam empecilhos para uma prática docente mais sólida, predominando a reprodução das práticas laborais nas salas de aula ou em oficinas-modelo, implantadas nas próprias escolas.

Os professores ‘não normalistas’ traziam como diferencial de sua formação a bagagem de experiência profissional, vivenciada na prática ou as experiências obtidas em seu curso inicial de formação para o trabalho, o que transformava as instituições de ensino formal nas primeiras oficinas-escolas (SANTOS & FURTADO, 2011), aproximando-se muito do modelo vigente de escolas-curso, evidentes após a LDB n. 9.394/96 e ao decreto n. 2.208/97, com a possibilidade legal da oferta dos cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio. No entanto, não havia uma sistematização nesse tipo de prática. Assim, a ausência do caráter pedagógico e científico inviabilizava a construção de novos conhecimentos e sua problematização com as situações reais de trabalho.

No período de 1942 – com a Lei Orgânica do Ensino Industrial – até 1961, antes da LDB n. 4.024/61, não havia uma sistematização acerca da formação docente, por mais que as diretrizes dessa lei mostrassem a importância da elevação do nível de conhecimento dos professores e de sua competência pedagógica. A partir da LDB, a formação docente para o ensino técnico recebe as primeiras diretrizes que, no entanto, não se davam da mesma forma que a relacionada aos professores do ensino médio, mas estava ligada a cursos especiais em caráter emergencial por causa da falta de recursos humanos para a demanda técnica.

Segundo Peterossi (1994), acentua-se a dualidade educacional também na formação docente, uma vez que passa a existir uma dicotomia ensino técnico e ensino médio e formações distintas para cada perfil de professor. Em 1968, com a lei n. 5.540, se estabelece a formação para o magistério em nível superior como padrão para ambos, ainda que as universidades estivessem despreparadas para isso.

Entre propostas de cursos de curta duração para a capacitação pedagógica e disputas de projetos legais para a consolidação da formação docente – em nível geral e técnico – se delineiam

as primeiras diretrizes legais para a formação do magistério, unificada também ao nível técnico. Assim, por meio da portaria n. 432/71, são criados os Cursos de Esquema I e II, justificados pela compulsoriedade da profissionalização conferida ao 2º grau, na lei n. 5.692/71. Em razão da necessidade da formação docente em nível superior, imposta por essa lei, os Cursos de Esquema sofrem modificações e, com a Resolução CFE n. 3/77, passaram a se configurar em cursos de licenciatura plena.

Diante dos avanços e retrocessos no período pré-redemocratização, Santos e Furtado (2011, p.66) asseveram que a formação docente ainda permanecia sob a “iniciativa de órgãos diretamente ligados ao ensino técnico, com o Cenafor<sup>2</sup> e do Conselho Nacional de Educação”, revestindo-se da descontinuidade e da emergencialidade das políticas econômicas.

Mesmo após a redemocratização, os traços de continuidade permaneceram. O decreto n. 2.208/97 determinava, em seu artigo 9º, que as disciplinas técnicas poderiam ser ministradas por instrutores e monitores, trazendo à tona o aspecto pontual do preparo desses professores. Além disso, Santos e Furtado (2011) entendem que os professores, nesse contexto,

deveriam ser selecionados principalmente pela experiência profissional, que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia dar-se em serviço, e manteve a admissão de programas especiais de formação pedagógica (p. 66).

É possível observar, na elaboração da Resolução CNE n. 2/97, mais um mecanismo de manutenção da oferta emergencial dos programas especiais de formação pedagógica. Além de acentuar cada vez mais a dualidade por se tratar de um programa “especial”, não houve uma preocupação com políticas para reformulação do processo de formação docente, de forma a integrar a educação profissional nele; e sim, a redução cada vez maior da carga horária e a desresponsabilização dos programas quanto ao estágio, já que a resolução garante que “a formação prática seja realizada em serviço, quando o professor-estudante já estiver envolvido em atividade de docência” (SANTOS & FURTADO, 2011, p.67).

Saliento, à luz do decreto n. 5.154/04, a necessidade em rever a formação de professores de forma a articular-se com os campos de conhecimento da educação profissional. Além disso, uma licenciatura como formação docente para a educação profissional faz-se importante, uma vez que a formação de trabalhadores se dá em caráter inicial e continuado, ocorrendo também em programas de pós-graduação (SANTOS & FURTADO, 2011).

Seria importante um aprofundamento teórico, metodológico e técnico da formação inicial, além de uma formação humana e social acerca do processo ensino-aprendizagem e uma elevação da capacidade intelectual e científica e investigativa do docente, por meio de uma formação “capaz de integrar trabalho, ciência, técnica e tecnologia, humanismo e cultura geral, buscando o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das pessoas que atuam nessa esfera educativa” (SANTOS & FURTADO, 2011, p.68), resultando na preparação de sujeitos providos de autonomia intelectual, ética e política, preparados para atuarem no contexto de disputas que envolvem a formação de trabalhadores.

No caso da radiologia, observa-se que existem, em tese, três perfis de professores nos cursos técnicos, a saber: o recém-formado dos cursos técnicos ou superiores de tecnologia (CST); o profissional proveniente dos postos de ocupação e o profissional graduado em outras áreas da saúde, que também atua nos cursos técnicos de radiologia.

Com relação aos professores recém-formados, sua prática tende a se pautar no que eles chamam de “transmissão dos conhecimentos teóricos”, visando a articular o conteúdo apreendido em sua formação com o material técnico (livros e outras ferramentas) selecionado para

2 Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195366>. Acesso em: 12, abr., 2015

a ministração das aulas. Esta forma de atuação não atende, efetivamente, às necessidades dos alunos por dois motivos específicos. O primeiro aponta à ausência de fundamentos pedagógicos na formação desse professor. Nesse caso, a falta de uma formação docente não permite uma prática didático-pedagógica mais ampla, o que contribuiria para o aprendizado dos alunos. O segundo se refere à falta de experiência do professor com a prática em serviço, prejudicando a associação da teoria ensinada com a prática efetiva no campo profissional. Consequentemente, os alunos tendem a aprender a trabalhar em serviço, com treinamentos e o acompanhamento dos profissionais mais experientes (LOPES, 2013).

Por sua vez, analisando os professores provenientes dos postos de trabalho, é possível observar que, em suas aulas, voltam-se a reproduzir técnicas de serviço desenvolvidas nos postos de ocupação. Isso se dá, muitas vezes, porque esse técnico dispõe apenas de sua experiência acumulada ao longo dos anos ou dos diversos contextos de trabalho vivenciados, embora sua prática profissional devesse ser uma ação humana, de caráter laboral, embasada e sistematizada por princípios e fundamentações teóricas mais amplas. Essa lógica desencadeia em sala uma proposta pedagógica que pretende apenas “ensinar a trabalhar”, reduzindo o conhecimento técnico-científico às necessidades do posto de trabalho e conformando o ensino ao processo produtivo. Assim, ao que tudo indica, a próxima geração de técnicos em radiologia, oriunda desse sistema de formação aligeirada, tenderá ainda mais a reduzir o que se aprendeu para se adequar às condições de trabalho, e assim sucessivamente. Em suma, esse tipo de prática docente, evidentemente, pode desqualificar tanto o processo de formação quanto, consequentemente, o próprio trabalhador.

Já profissional graduado com licenciatura em outro campo da saúde parece desenvolver uma prática docente módica, pela falta de conhecimentos específicos da área. É comum encontrarmos, por exemplo, professores com formação acadêmica em Enfermagem com dificuldades em conduzir suas aulas por falta de conhecimentos de ordem teórica e prática do trabalho com técnicas radiológicas, mesmo com todo o aporte de sua formação acadêmica. Portanto, a falta de uma formação básica em radiologia – seja em nível técnico ou superior –, dificulta sua habilitação para lecionar nos cursos da área, tanto em disciplinas gerais como em disciplinas específicas.

Entendo, nesse sentido, que não bastaria uma capacitação pedagógica, que apenas se comprometesse em complementar a formação do profissional das técnicas radiológicas e habilitá-lo ao ensino. Considero necessária uma nova concepção de formação docente, cujos princípios fossem a recontextualização de sua formação inicial e o aprofundamento teórico-metodológico dos conhecimentos em sua formação profissional para além da aquisição de conhecimentos pedagógicos, abrangendo dimensões sociais e culturais.

### **3 PERFIL DOS DOCENTES: UMA QUESTÃO DE ESCOLHA?**

As atuais políticas de formação docente para a educação profissional, a prática pedagógica, bem como as condições de trabalho oferecidas ao professor podem ser os principais fatores de enfrentamento no processo de formação profissional. Para discutir essas questões, parece interessante traçar o perfil dos docentes dos cursos técnicos de radiologia e estabelecer relações entre as características que serão apresentadas por esses professores no desenvolvimento de minha pesquisa com as questões já discutidas em trabalhos anteriores da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz: por meio dos resultados das pesquisas de Ferreira Filho (2010), é possível estabelecer relação do trabalho docente com os aspectos da formação profissional; e com os resultados de Lopes (2013), com a percepção dos técnicos quanto à sua prática no posto de ocupação.

Lopes (2013) aponta que a formação técnica não é satisfatória, pois as atividades “priorizam os procedimentos técnicos, deixando a desejar no que se refere à abordagem sobre relações humanas no trabalho” (*ibid*, p.72). Afirmar, também, que a formação deve valorizar uma visão integral do trabalhador, para que o profissional reconheça o paciente como um ser completo, com limitações e anseios, reconhecendo seus saberes e necessidades.

Além disso, a autora afirma a necessidade do estreitamento de relações entre o curso técnico e os serviços de saúde: é importante que as práticas educativas “se aproximem da realidade das práticas em saúde” (*ibid*, p.72) por meio da valorização do período de estágio.

Assevera ainda que o estágio “carece de acompanhamento e supervisão por parte da escola” (*ibidem*), o que raramente é feito por causa da falta de docentes qualificados. Assim, conclui que a formação e a prática docente estão aquém das necessidades reais do serviço de saúde. O profissional aprende no posto de trabalho, com treinamentos e capacitação em serviço, e alega que o processo formativo pouco contribuiu para o exercício da profissão (LOPES, 2013). Nesse âmbito, quais têm sido as contribuições do professor? Qual a importância atribuída ao estágio pelos docentes?

Sobre o processo formativo, Ferreira Filho (2010) aponta que a educação profissional na área deve ter “o entendimento da educação enquanto prática social que inclui dimensões políticas e éticas na busca da formação de um ser humano integral” (*ibid*, p.87). Isto é, o técnico no seu campo de trabalho não pode representar “apenas uma subordinação ao avanço tecnológico” (*ibid*, p.83), mas deve ir além do manuseio de equipamentos para que haja uma posição crítica diante da realidade. O atual processo de formação, portanto, não atende às reais necessidades da prática profissional em radiologia.

De forma preliminar e muito incipiente, sobre os docentes dos cursos de radiologia, Ferreira Filho (2010) aponta, entre outras práticas, o ensino de múltiplas disciplinas pelo mesmo professor, muitas vezes sem bagagem teórica suficiente para isso. Observou-se ainda “uma inexistência de critérios para o exercício docente nas instituições, o que deprecia especificidades no aporte do conhecimento direcionado aos alunos” (*ibid*, p.70). Em razão dessa “multiplicidade de disciplinas” ministradas pelo mesmo professor, as ferramentas pedagógicas e a abordagem teórico-prática insuficiente “podem ser impróprios, inadequados, inespecíficos [...] e, isso incide de modo direto ou indireto” sobre a formação do aluno (*ibidem*). Por fim, o autor ressalta que “existe uma carência nesse profissional técnico de ter conhecimento e domínio do componente pedagógico, para assim melhor conduzir o processo ensino/aprendizagem” (*ibid*, p.84). Esses aspectos reforçam a necessidade de uma pesquisa mais aprofundada e específica sobre o assunto, corroborando minha tese de que os docentes precisam ser analisados e inseridos em uma nova lógica pedagógica.

Embora as questões políticas, socioeconômicas e culturais interfiram direta e indiretamente no trabalho do professor, é preciso analisar qual dos projetos de formação profissional em disputa tem-se privilegiado com as atuais políticas de qualificação docente: a qualificação para o mercado ou para a integralidade humana.

A falta de um aprofundamento teórico dos conhecimentos específicos, a base deficitária de conhecimentos gerais do Ensino Médio, a ausência de conhecimentos pedagógicos, científicos e metodológicos em sua prática docente, assim como a baixa remuneração oferecida pelos cursos e as múltiplas jornadas de trabalho – em serviços de saúde e em outras escolas – podem ser elencadas como possíveis entraves na formação profissional e no desenvolvimento de uma prática docente em radiologia crítica.

É importante, assim, traçar o perfil dos professores e de suas práticas pedagógicas para discutir o processo de qualificação docente na área, propondo críticas ao modelo vigente e novas discussões sobre a formação docente para esses cursos. Para que isso seja possível, novas pesquisas devem se debruçar sobre a EPTMN, estabelecendo não apenas relações entre sua trajetória

histórico-política no Brasil e o processo de capacitação dos docentes, para o campo da saúde e da radiologia especificamente, mas também envolvendo outros tipos de problema como, por exemplo, por que cursos como esses são oferecidos em sua maioria por escolas da rede privada etc.

A pesquisa ainda está em andamento, sob processo de análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/EPISJV) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Muito ainda tenho a investigar, todavia, não tenho pretensão – nem aqui nem na em minha pesquisa de mestrado – de esgotar a complexidade da questão. Entretanto, sigo afetado pelo compromisso com a mudança de um grupo de trabalhadores que está à margem, sem esperança e a tomar posse de um posto de trabalho considerado não qualificante. Mesmo assim, entendo que é possível, por meio da recontextualização, transformar a realidade mediante a luta e a resistência da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 1.234 de 14 de novembro de 1950**. Confere direitos e vantagens a servidores que operam com Raios X e substâncias radioativas. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/11234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/11234.htm). Acesso em: 17 de out.2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.394 de 29 de outubro de 1985**. Regula o Exercício da Profissão de Técnico em Radiologia. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7394.htm). Acesso em: 17 de out.2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15, jan., 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 41.904, de 29 de julho de 1957**. Aprova o Regimento de Serviço Nacional de Fiscalização da Medicina e Farmácia, do Ministério da Saúde. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-41904-29-julho-1957-380811norma-pe.html>. Acesso em: 31, mai., 2015.