

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ

Luciana Freitas dos Santos

**A PRESENÇA DA PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE NA
FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO EM SAÚDE NA ETSUS/RR**

Rio de Janeiro

2018

Luciana Freitas dos Santos

**A PRESENÇA DA PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE NA
FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO EM SAÚDE NA ETSUS/RR**

Dissertação apresentada à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional em Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José da Silveira Lobo Neto

Rio de Janeiro

2018

Catálogo na Fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

Marluce Antelo CRB-7 5234

Renata Azeredo CRB-7 5207

S237p

Santos, Luciana Freitas dos

A presença da pedagogia libertadora de Paulo Freire na formação dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em saúde na ETSUS/RR / Luciana Freitas dos Santos. - Rio de Janeiro, 2018.

79 f.

Orientador: Francisco José da Silveira Lobo Neto

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018.

1. Educação Profissionalizante. 2. Formação Docente. 3. Política Educacional. 4. Pedagogia.
I. Lobo Neto, Francisco José da Silveira.
II. Título.

CDD 370.113

Luciana Freitas dos Santos

**A PRESENÇA DA PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE NA
FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO EM SAÚDE NA ETSUS/RR**

Dissertação apresentada à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional em Saúde.

Aprovado em 11/12/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco José da Silveira Lobo Neto
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz)
Orientador

Prof.^a Dra. Ialê Falleiros Braga
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz)
Examinadora

Prof. Dra. Milta Neide Freire Barron Torrez
Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP/Fiocruz)
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de chegar até aqui. Por ser minha fortaleza nos momentos difíceis, onde a vontade de desistir e as lutas diárias me consumiram, com tudo isso, ELE não permitiu que eu me desviasse dos objetivos almejados.

Minha família, e aqui destaco minhas tias superpoderosas (Di, Rosa e Wal) por cuidarem dos meus filhos com tanto amor e zelo, nos momentos que precisei ausentar, meu pai Agripino por zelar e cuidar da minha casa, plantas e cachorros, minha mãe Sonia por sempre ter uma palavra de alento nos momentos de desânimo e meu irmão Leandro, que com seu jeito sutil, me chamava atenção quando necessário. Obrigada família, pelo apoio incondicional, em todas as etapas deste Mestrado.

Meus filhos Júlio Cezar e Ana Julia, e também, meu namorado Gilmar, por terem sido pacientes, compreensivos e solidários durante o tempo em que estive focada na pesquisa, e por terem suportado meu mau humor, meu estresse e minhas crises de ansiedade, até quando nem eu mesma me suportava.

Meus tios Alcir e Jô, que sempre faziam uma visita a “Casa Amarela”, além do carinho, levavam uma gostosura, que eu compartilhava, no nosso café da manhã, com minhas amigas e companheiras de estudo.

Muitas são as pessoas especiais, que também colaboraram nesta caminhada: Ananias Noronha, Cleres, Ana Rafisa, Nara, Tânia, Taynah, Neyle. Agradeço por entenderem minhas ausências nos “Encontros das Divas”, nos finais semana e até mesmo por telefone.

As minhas amigas de caminhada acadêmica e de convivência coletiva: Mônica e Rivena, sentirei saudades! As amigadas construídas ao longo desta etapa em especial: Raquel, Deisy, Tânia, Ricardo e Isdenil, sempre motivando uns aos outros, cada um com sua peculiaridade. Desejo que nossa amizade seja duradoura.

Ao meu orientador Professor Lobo, pela paciência, generosidade, tranquilidade na condução deste processo, sempre me deixando livre para protagonizar esse momento de construção, (re)construção, aprendizagem e produção do conhecimento. Obrigada meu Mestre!

Aos professores do mestrado, por compartilhar tantos ensinamentos e experiências.

À Patrícia Moço, pela simpatia, cuidado e acolhimento a todos os mestrandos da RET-SUS, sempre disponível e proativa na resolução das problemáticas que surgiram ao longo dessa caminhada.

À revisora/amiga, Inaê Barbosa cujo cuidadoso trabalho, trouxe ainda mais valor ao nosso esforço.

Aos demais colegas de trabalho, pelo apoio indispensável durante a trajetória.

*“Quando a educação não é libertadora, o
sonho do oprimido é ser o opressor”.*
(Paulo Freire)

RESUMO

Este estudo, buscou discutir as políticas educacionais voltadas à formação docente dos profissionais que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na área da saúde, promovidas em Roraima pelo Ministério da Saúde, na Escola Técnica de Saúde do SUS em Roraima – ETSUS/RR entre os anos de 2006 a 2014. Considera-se a hipótese de existir a presença da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire nas atuais políticas e práticas de formação pedagógica para os docentes da EPTNM na área da saúde no âmbito do ETSUS/RR. Neste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa de investigação dos fenômenos da realidade social, por meio da análise documental do panorama das políticas educacionais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996, Diretrizes da Educação Básica e o Curso de Capacitação Pedagógica da ETSUS/RR. Na pesquisa bibliográfica trabalhamos com as principais obras de Paulo Freire, com a finalidade de conceituar as seguintes categorias: diálogo, conscientização, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização. Na análise das políticas educacionais de formação docente refutamos nossa hipótese, porém, no Curso de Capacitação Pedagógica da ETSUS/RR foi identificado um alinhamento à metodologia da problematização, o uso de metodologias ativas e a adesão ao pensamento de Paulo Freire.

Palavras-chave: Educação Profissional Técnica de Nível Médio; formação docente; Pedagogia Libertadora.

RESUMEN

This study aimed to discuss educational policies aimed at teacher training of professionals working in the Technical Higher Education (EPTNM) in the health area, promoted in Roraima by the Ministry of Health, at the Technical School of Health of SUS in Roraima - ETSUS / RR between the years 2006 and 2014. It is considered the possibility of the presence of Paulo Freire's Liberation Pedagogy in the current policies and practices of pedagogical training for the EPTNM teachers in the health area within the scope of the ETSUS / RR. In this study, we opted for the qualitative approach to investigate the phenomena of social reality, through documentary analysis of the panorama of educational policies based on the Law on Guidelines and Bases of National Education - LDBEN / 1996, Basic Education Guidelines and the Course of Pedagogical Training of ETSUS / RR. In the bibliographical research we work with the main works of Paulo Freire, with the purpose of conceptualizing the following categories: dialogue, awareness, theory-practice relationship, knowledge construction, democratization. In the analysis of the educational policies of teacher education we refute our hypothesis, however, in the ETSUS / RR Pedagogical Training Course, an alignment with the methodology of the problematization, the use of active methodologies and the adherence to the thought of Paulo Freire was identified.

Keywords: Vocational Education and Training; teacher training; Liberating Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa do Estado de Roraima	37
Figura 2	Paulo Freire ao lado do educador Ivan Illich, em Genebra	44
Figura 3	Dinâmica – Oficina Pedagógica	62
Figura 4	Arco de Maguerez utilizado por Berbel, a partir de Bordenave e Pereira	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese da trajetória histórica da Educação Profissional	25
Quadro 2	Síntese da trajetória da Educação Profissional na área da saúde.....	27
Quadro 3	Pensamento de Paulo Freire	54
Quadro 4	A formação de professores para Educação Profissional Técnica após a LDBEN/1996 e seus dispositivos	57

LISTA DE SIGLAS

ACS	Agente Comunitário de Saúde
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEE-RR	Conselho Estadual de Educação de Roraima
CEFET-RR	Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima
CIB	Comissão Intergestora Bipartite
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno
COREN-RR	Conselho Regional de Enfermagem de Roraima
CP	Conselho Pleno
CQP	Complementação da Qualificação Profissional
EAD	Programa de Educação a Distância
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETSUS/RR	Escola Técnica de Saúde do SUS em Roraima
ETSUS/TO	Escola Técnica do SUS – Tocantins
FECEC	Fundação de Educação Ciências Cultura de Roraima
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FUNDES/RR	Fundo Estadual de Roraima
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MS	Ministério da Saúde
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEPS	Política Nacional de Educação Permanente em Saúde
PNH	Política Nacional de Humanização
PNUD	Programa das Nações Unidas
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores de Enfermagem

PROFAPS	Programa de Formação Profissional de nível médio para a saúde
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RET-SUS	Rede de Escolas Técnicas do SUS
SEC	Serviço de Extensão Cultural
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional do Transporte
SESAU/RR	Secretaria de Estado da Saúde
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SUS	Sistema Único de Saúde
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	24
1.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO – EPTNM	24
1.2 FORMAÇÃO DOCENTE	29
1.3 CURSO DE CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA	29
1.4 PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE	30
1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	30
1.5.1 Pesquisa Bibliográfica	31
1.5.2 Pesquisa Documental	32
CAPÍTULO II – ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE DO SUS EM RORAIMA – ETSUS/RR	37
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTADO DE RORAIMA	37
2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DO PROF AE EM BOA VISTA – RORAIMA	39
CAPÍTULO III – PEDAGOGIA LIBERTADORA EM PAULO FREIRE	46
CAPÍTULO IV – PEDAGOGIA LIBERTADORA NA ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE	57
4.1 CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EPTNM	57
4.2 OFICINA DE CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA – ETSUS/RR	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	75

INTRODUÇÃO

Este estudo, buscou discutir as políticas educacionais voltadas à formação docente dos profissionais que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na área da saúde, promovidas em Roraima pelo Ministério da Saúde, na Escola Técnica de Saúde do SUS em Roraima – ETSUS/RR entre os anos de 2006 a 2014 tendo como foco a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. De cunho documental e bibliográfico, está diretamente vinculado à interseção de dois temas, a saber: a) políticas de formação docente dos profissionais que atuam na EPTNM na área da saúde; b) a pedagogia freiriana libertadora a partir de suas obras fundamentais.

A Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a criação do Sistema Único de Saúde – SUS, determina como sua função “ordenar a formação de recursos humanos na área da saúde”. (BRASIL, 1998)¹

Assim, atendendo a competência definida na Constituição, o Ministério da Saúde (MS) promove políticas públicas voltadas para a formação docente dos profissionais de saúde, que atuam na formação técnica de nível médio dos trabalhadores inseridos na rede de serviços integrantes do Sistema Único de Saúde -SUS. Prioritariamente, estas políticas são voltadas para as Escolas Técnicas do SUS - ETSUS e outros Centros ou Institutos integrantes da Rede de Escolas Técnicas do SUS – RET-SUS, que atualmente é composta por 41 escolas, responsáveis em promover a formação dos trabalhadores do SUS.

No contexto das ETSUS, cabe destacar que o papel da docência é desempenhado pelos profissionais de saúde preferencialmente vinculados ao SUS. O trabalho docente na área da saúde, além de articular os saberes técnicos-científicos das respectivas profissões aos saberes pedagógicos, deve estabelecer uma conexão com a dimensão ético-política dos sujeitos envolvidos, formando profissionais preparados para enfrentar os desafios do SUS.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996) a formação de professores para a educação básica deve-se realizar em cursos de licenciatura (Art.62, na redação dada pela Lei 13.415/2017) ou notório saber (Art. 61, alínea IV, na redação dada pela Lei 13.415/2017). Neste sentido, a Educação Profissional de Nível Médio, por situar-se na educação básica, se enquadra nesse requisito. No entanto, observamos ao longo da história, um déficit de profissionais habilitados para

¹ Título VIII (“Da Ordem Social”), Capítulo II (“Da Seguridade Social”), Seção II (“Da Saúde”), encontramos no Artigo 200, inciso III.

atuarem nas diferentes etapas da educação básica, e aqui vamos enfatizar os docentes que atuam na EPTNM na área da saúde.

A temática da formação de professores para atuar no ensino médio, num contexto geral, tem sido apontada de forma enfática como problemática. Corroborando com essa afirmação, encontramos essa abordagem no Relatório produzido há 11 anos atrás, pela Comissão Especial da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação/ (CNE/CEB) com o título: “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais” (BRASIL, 2007).

A Comissão Especial responsável pela elaboração deste documento, mostrou que existia, em 2007 (quicá com dados de 2006 ou anteriores) uma necessidade de cerca de 235 mil professores para atuar no Ensino Médio no País, e buscou apresentar medidas para a superação do referido déficit. O documento citado indica, inclusive, a possibilidade de um “apagão de professores” no ensino médio em geral nos próximos anos e apresenta como soluções para enfrentar esse apagão o investimento em ações tanto de natureza estrutural quanto emergenciais.

Entre as ações estruturais são apontadas: a formação de professores em licenciaturas polivalentes; a estruturação de currículos específicos para a formação de professores, especialmente em se tratando das Licenciaturas Plenas em Física, Química, Matemática e Biologia (com Ciências), envolvendo a formação pedagógica; a instituição de programas de incentivo às licenciaturas; a criação de bolsas de incentivo à docência; o estabelecimento de critérios de qualidade na formação inicial de professores na modalidade de educação a distância; a promoção de maior integração da Educação Básica com o Ensino Superior; e o incentivo ao professor universitário que se dedica à Educação Básica.

Como soluções emergenciais, o documento indica: “contratação de profissionais liberais como docentes”; “aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes”; “distribuição de bolsas de estudos para alunos carentes em escolas da rede privada”; “incentivo ao retardamento das aposentadorias de professores”; “incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente”; “contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas”; “uso complementar das telessalas”.

É importante destacar, que em nenhum momento, nesse documento, é mencionada a formação dos professores para ministrar disciplinas do núcleo técnico (profissionalizantes) nos cursos de EPTNM e, aqui, vamos salientar também a formação para a área da saúde. Essa formação encontra-se ainda em estágio de grande indefinição, particularmente no que se

refere aos aspectos pedagógicos da atuação docente, agravada pela precariedade de contratação dos docentes das ETSUS e centros formadores de profissionais de saúde.

A Resolução nº 6, do Conselho Nacional de Educação- Conselho Pleno (CNE/CP), de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelece, no seu Título IV, artigo 40, que “A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.”

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, define as metas e estratégias educacionais para o Brasil no período de dez anos (2014-2024). Nele, são apresentadas preocupações em relação à formação de professores e estabelece os seguintes temas e suas respectivas metas:

- a) Tema_15: “Formação dos profissionais da educação/professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam)” (BRASIL, 2014, p.35), que traz a seguinte meta:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art.61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

- b) Tema_16: “Formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica/ Formação Continuada na área de atuação” (BRASIL, 2014). Meta:

Formar em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

Nos dias atuais, grande parte dos professores que atuam na EPTNM na área da saúde, ministrando as bases tecnológicas e técnicas, não possuem formação específica para a docência. Há cerca de vinte anos, Kuenzer (1999) já apontava a necessidade de uma formação específica para os que atuam como professores, pois o professor deverá:

[...] ser capaz de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva,

as teorias e os processos pedagógicos, de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade. (KUENZER, 1999, p.170)

Nesse contexto, entendemos que o professor necessita de uma formação ampla, que contemple os conhecimentos específicos de sua área, mas também conhecimentos pedagógicos, havendo assim uma integração entre o geral, específico e pedagógico, sobretudo na educação profissional.

Sobre essa temática, Kuenzer (1999) enfatiza a necessidade das faculdades de educação se organizarem para atender as novas demandas educacionais, principalmente do ensino médio e educação profissional que estão diretamente ligadas ao mundo do trabalho. Nesse sentido, a autora fala que a formação de professores permitirá que,

ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios de cada conteúdo. (KUENZER, 1999, P.172)

A EPTNM, especialmente na área da saúde, necessita de professores que articulem conhecimentos escolares com conhecimentos sociais, tecnológicos e do trabalho, através de metodologias adequadas. É preciso garantir uma formação que fomente a discussão dos fundamentos da educação e do trabalho como princípio educativo, para que possam efetivar esse conhecimento em suas práticas educacionais. Por fim, entendemos que existe a necessidade de políticas públicas que promovam ações para transformar essa formação.

Corroborando com essa afirmação, a partir do Seminário sobre Educação Profissional, realizado em 2010 pelo Ministério da Educação - MEC, PACHECO (2012) no documento síntese destas discussões, indica que, para a efetivação de uma política, é necessário admitir o desmonte da Educação Profissional no país em virtude do Decreto no 2.208/97, que resultou, entre outros problemas, na falta de um quadro de professores efetivos de Educação Profissional, principalmente nos estados.

Os estados, com este Decreto, tinham acesso a financiamento para educação profissional, este vinculado ao Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, porém, sem previsão de recursos para garantir sua manutenção, como a contratação e estruturação de carreira para os docentes e demais servidores da educação necessários ao funcionamento das escolas.

Ainda no contexto da docência, o referido Decreto possibilitou a atuação de profissionais do mercado de trabalho, sem licenciatura, na função de monitores e instrutores. Estabeleceu também, que a formação pedagógica dos monitores e instrutores seria “[...]”

através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica”. (BRASIL, 1997, p.3)

O Decreto Nº 2.208/97 contemplou a iniciativa privada, ou seja, oficializando o ensino profissionalizante aos empresários que vendem educação. De acordo com Pereira (2015), a LDBEN em seu texto demonstra interesses embutidos, pois, quando descreve que a educação dos trabalhadores deve se dar “em cooperação com instituições profissionais especializadas em educação profissional”, a redação já estava adequada ao Decreto, aprovado no ano seguinte.

Em síntese, Martins (2000) pontua as críticas tecidas ao formato de educação profissional que se estabelece no Brasil no final da década de 1990, por meio do Decreto nº 2.208/97, a saber:

- 1) foi elaborado autoritariamente;
- 2) é anacrônico, pois reordena a formação profissional nos moldes já superados pela própria dinâmica cambiante do processo produtivo atual;
- 3) a modularização proposta, não se coaduna com a lógica da produção atual, o que tem como implicação a deterioração da qualidade das instituições com nível mais elevado de excelência;
- 4) deteriora, em especial, a qualidade das escolas técnicas federais;
- 5) reproduz a dualidade existente na sociedade;
- 6) constitui um filtro ao ensino superior;
- 7) abre possibilidade de repasse de verbas do erário às instituições privadas;
- 8) compromete a soberania nacional (MARTINS, 2000, p. 91).

Mais recentemente a Resolução nº 2, CNE/CP de 01 de Julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, em seu Art.11 define o que deve ser garantido a esse docente:

- I – articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;
- II – efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura;
- III – coordenação e colegiados próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- IV – interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;

V – projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;

VI – organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;

VII – recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;

VIII – atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores.

Essas ações, visam atender a demanda de formação existente e promover debates pelas instituições de formação, especialmente em relação ao modelo e à concepção de formação a ser desenvolvida. Implica, pois, discutir e propor indicadores para uma formação que possa contribuir potencialmente para a oferta de uma educação emancipatória para os brasileiros da classe trabalhadora que buscam a formação profissional técnica de nível médio.

Além disso, a Resolução N° 2, CNE/CP de 01 de julho de 2015, apresentava também, a possibilidade de formação docente, em nível de atualização, extensão, aperfeiçoamento e especialização para formação inicial na perspectiva de licenciatura ou de pós-graduação *lato sensu*, em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES).

Em sentido contrário, no campo da saúde, o texto das Diretrizes e Orientação para a Formação dos Trabalhadores de Nível Técnico no Âmbito do SUS da Política de Educação Permanente em Saúde, descreve algumas exigências na formatação dos Planos dos Cursos Técnicos. Vamos aqui dar ênfase no Plano de Formação Pedagógica para Docentes, com carga horária mínima de 88h, e com o módulo inicial de no mínimo 40h, realizada pela Equipe Técnico-Pedagógica das ETSUS e centros formadores, e destinada aos profissionais que atuarão como docentes (selecionados, credenciados) nos Cursos. Essa formação acontece num período definido pela escola, de acordo com o calendário de início das aulas. Essa orientação consta na Portaria de Educação Permanente n° 1.996/2007, e da Portaria n° 3.189/2009 que dispõe sobre as diretrizes para a implementação do PROFAPS². “O Plano de Formação Pedagógica para Docentes, por sua vez, deverá apresentar carga horária mínima de 88h, sendo o módulo inicial, de no mínimo 40h [...]” (BRASIL, 2007; 2009).

Esse mesmo documento, indica também, que as instituições executoras dos processos de formação dos profissionais de nível técnico no âmbito do SUS deverão ser

² A Portaria n° 3.189/2009, que dispõe sobre as diretrizes para a implementação do Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (PROFAPS), em seu art. 1º, enseja que: “§ 1º A educação profissional a que se refere esta Portaria será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização em todos os níveis de escolaridade, e a educação profissional técnica de nível médio desenvolvida, de forma articulada, com o ensino médio. § 2º O programa de formação profissional técnica de nível médio em áreas estratégicas para a saúde deve considerar as especificidades regionais, as necessidades de formação e a capacidade de oferta institucional de ações técnicas de educação de nível médio na saúde” (BRASIL, 2009).

preferencialmente as Escolas Técnicas do SUS ou Centros Formadores, Escolas de Saúde Pública (vinculadas à gestão estadual ou municipal) e Escolas de Formação Técnicas Públicas (BRASIL, 2009).

É importante destacar, que, nesse momento histórico as circunstâncias que levaram a criação e ampliação das ETSUS, ultrapassavam a questão documental (certificação), existia também, uma demanda reprimida no mercado de trabalho e requerida pelos trabalhadores da área e, a necessidade de melhoria no processo ensino-aprendizagem, considerando que as iniciativas de profissionalização do nível médio da saúde eram realizadas na concepção de treinamentos, configurando ações mecanicistas (PEREIRA e RAMOS, 2006).

Recentemente a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 traz em seu Art.61 alínea IV uma situação bem preocupante, ou seja:

“Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36”.

Nesse sentido, e de acordo com a Lei supramencionada, se no âmbito da Saúde a formação dos trabalhadores de nível técnico, de acordo com as Diretrizes já sinalizavam para uma formação docente aligeirada e fragilizada, agora teremos mais esse agravante do “notório saber”.

A Lei de Diretrizes da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) aponta as bases para as novas políticas de formação de professores nos artigos 61 a 67. Segundo critérios estabelecidos pelos Sistemas de Ensino o Art.61 alínea IV da LDB, na redação dada pela Lei nº 13.415/2017, considera “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” e no artigo 62, afirma que “a formação dos profissionais a que se refere o inciso III do Art.61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas”.

Porém, esses artigos não demonstram claramente como deverá ser a formação de professor da educação profissional. Diante do exposto, questionamos: Qualquer pessoa com formação superior ou notório saber reconhecido poderá ser um docente da EPTNM na área da saúde? Com essa formação docente proposta, conseguiremos ter uma educação libertadora?

Durante 13 anos desempenhei minhas funções na Escola Técnica de Saúde do SUS em Roraima – ETSUS/RR, como pedagoga, mais especificamente na Direção Técnico-Pedagógica. Durante minha trajetória profissional na Escola, pude vivenciar inúmeras

dificuldades e angústias relacionadas ao fazer pedagógico e ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido nos cursos técnicos e de qualificação.

No âmbito do PROFAE, foi ofertado o Curso Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem, em pós-graduação *lato sensu*, na modalidade de educação à distância, com momentos presenciais, fomentando a formação dos enfermeiros-docentes responsáveis pela qualificação dos auxiliares de enfermagem. O curso foi desenvolvido pelo Programa de Educação à Distância da Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz – EAD/ENSP/FIOCRUZ, co-responsável pela sua condução política e pela execução das atividades de coordenação e acompanhamento técnico-pedagógico. A primeira Turma foi iniciada em agosto de 2001, e em maio de 2004, sua abrangência, em números, 45 Núcleos de Apoio Docente em 45 Universidades/Instituições de Ensino Superior, 6.389 enfermeiros-docentes já concluintes, 7.637 em processo de formação, 482 tutores formados, dos quais 367 em atividade.

A ETSUS/RR não participou deste processo de formação, pois foi instituída através da Lei Nº 433 de 07 de maio de 2004, vinculada à Secretaria de Estado da Saúde e ao Fundo Estadual de Saúde – FUNDES/RR.

Inicialmente, no contexto da Escola, podemos afirmar que seus documentos normativos: PPP; Regimento Interno; Oficina de Capacitação Pedagógica; não possuíam a identidade da Instituição, pois foram elaborados às pressas e tendo como referências documentos de outras ETSUS.

A ETSUS/RR, em seu Projeto Político Pedagógico, define a realização de capacitações pedagógicas, com carga horária total de 88 horas, divididas em três momentos: 44 horas iniciais, 24 horas no desenvolvimento do Curso (momentos de planejamento, integração e relatos das experiências vivenciadas pelos docentes) e 24h finais de avaliação do processo formativo.

Os docentes, em sua grande maioria, são profissionais dos serviços públicos de saúde com conhecimento técnico, porém, não possuem licenciaturas. Em virtude dessa realidade, e pensando no processo ensino-aprendizagem, faz-se necessário a participação na oficina pedagógica, antes da execução de qualquer curso ofertado pela ETSUS/RR, seja de qualificação inicial ou formação técnica. Vale destacar, que a participação na Oficina é requisito obrigatório no processo de seleção dos docentes, prevista no Edital dos Processos Seletivos Simplificado.

Na oficina pedagógica, são contemplados alguns conteúdos, que nesse processo aligeirado, não garantem embasamento pedagógico para o processo ensino-aprendizagem, e

são trabalhados com mais ênfase os instrumentos pedagógicos que serão utilizados em sala de aula (plano de curso, plano de aula, preenchimento de diários, elaboração de material didático).

Observa-se algumas limitações na formação docente ofertada pela ETSUS/RR, dificultando assim, a apropriação das metodologias propostas e a reflexão, para além do Plano de Curso (matriz curricular). Compreendemos também, que na trajetória da formação acadêmica das profissões que tem titulação de bacharel, não são fornecidas as ferramentas, que capacitem estes sujeitos para atuarem como docentes.

Essa afirmação é confirmada, quando um curso está em execução, em alguns momentos conseguimos observar, em sala de aula, há predominância da exposição oral dos conteúdos, as repetições de técnicas para garantir a memorização dos conteúdos, mesmo que, durante o processo de formação docente, tenha sido priorizada a problematização real de situações cotidianas e as metodologias ativas.

Entendemos que nosso papel, como escola, é promover em nossos docentes e educandos uma aprendizagem significativa, para além da habilidade técnica, ou seja, uma formação integral.

Diante desse cenário, o nosso problema situa-se na necessidade de compreender se as políticas educacionais voltadas à formação docente dos profissionais que atuam na EPTNM na área da saúde apresentam ou não os princípios da pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Freire defendia a educação social, a necessidade de o aluno se conhecer e conhecer os problemas sociais da sua realidade concreta. A educação, para ele, era muito mais que um instrumento de escolarização e profissionalização, era o meio pelo qual se deve “[...] estimular o povo a participar do seu processo de emersão na vida pública engajando-se no todo social” (GADOTTI, 1996, p. 36).

Diante da problematização anunciada, tem-se como objetivo geral analisar os documentos que explicitam as políticas de formação docente dos profissionais da EPTNM na área da saúde, implementadas pelo Ministério da Saúde no Estado de Roraima, na ETSUS/RR, identificando nelas a presença da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, aprofundando o conhecimento referente a formação pedagógica na EPTNM. Para atender ao objetivo geral proposto, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar as ideias/categorias da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire: conscientização, diálogo, libertação, cidadania;
2. Analisar os documentos sobre formação pedagógica dos docentes originados no âmbito do Ministério da Saúde e Ministério da Educação, a saber: LDBEN/1996;

Diretrizes da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 04/10), do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 02/12), da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 06/12), Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Resolução CNE/CP nº 2/2015), e fundamentalmente, o documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base” (BRASIL, 2007), o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014, de 25 de Junho de 2014, definindo as metas e estratégias educacionais para o Brasil no período de dez anos (2014-2024), Lei nº 13.415/2017;

3. Analisar os textos normativos e normatizantes sobre formação pedagógica dos docentes elaborados no Estado de Roraima (PROFAE; PROFAPS; Curso de Capacitação Pedagógica para docentes da ETSUS/RR), considerando a concepção de referência às idéias freirianas da Pedagogia Libertadora.

Organizamos o texto em capítulos para melhor entendimento. O Capítulo I trabalha as bases teóricas deste estudo. Apresentamos, os caminhos metodológicos na análise documental e revisão bibliográfica, como também a identificação das categorias da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

No Capítulo II serão apresentados o contexto loco regional do Estado de Roraima, um resgate histórico do desenvolvimento do PROFAE no Estado e a criação da ETSUS/RR com todas as peculiaridades, organização e situação atual.

No Capítulo III será apresentada toda a riqueza da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, dando ênfase nas categorias: conscientização, diálogo e ação transformadora - do sujeito em si, do contexto social, cultural, político e econômico.

No Capítulo IV discutiremos a Pedagogia Libertadora na elaboração das políticas de formação docente para EPTNM em saúde. Nos propomos discutir as bases empíricas para provável identificação das categorias elencadas a partir da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

CAPÍTULO I - REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Segundo Minayo (2014, p. 54), “o conhecimento científico se produz pela busca de articulação entre teoria e realidade empírica. O método tem uma função fundamental: tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas ao investigador”.

Assim, partimos da seguinte indagação: “Existe a presença da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire nas atuais políticas e práticas de formação pedagógica para os docentes da EPTNM na área da saúde no âmbito da ETSUS/RR? ”. Para responder a nossa indagação, foi necessária uma aproximação com vivências docentes na educação profissional na área da saúde (bases empíricas) e com documentos normativos e normatizantes selecionados com objetivo de identificar algumas categorias (conscientização, diálogo, libertação, cidadania) que demonstram o pensamento freiriano na formação docente.

Optamos, inicialmente como categorias de conteúdo: Educação Profissional Técnica de Nível Médio; a Formação Docente e o Curso de Formação Pedagógica da ETSUS/RR; por manterem relação direta com a pesquisa. Além dessas categorias, iremos imergir totalmente na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire por ser a gênese desse estudo. A seguir, apresentamos o referencial teórico pertinente a cada uma dessas categorias.

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO – EPTNM

Historicamente, a educação brasileira traz consigo a marca da dualidade estrutural que se caracteriza pela existência de tipos diferentes de escola para classes sociais distintas, atribuindo-se a esta, o caráter de formação inferior àquela. (Kuenzer, 2005).

No Brasil, a formação do trabalhador teve seu início no período da colonização do país, tendo como primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, considerados as classes mais baixas da sociedade. À elite destinava-se a educação propedêutica, de caráter acadêmico, preparatória para a continuidade dos estudos. Essa elite, considerava o trabalho manual, ou seja, atividades artesanais e manufatureiras, como a serralheria; a tecelagem; a construção; como uma atividade indigna.

Um dos motivos, possivelmente que tenha colaborado para essa situação foi o fato dessa formação ser ofertada fora das escolas padronizadas e sim, em espaços como escolas paroquiais ou colégios. Essa questão é explicada por Manacorda (2002, p. 161): “Eram realizados nos engenhos, nas minas e arsenais, portanto, fora do contexto escolar formal”. Sales e Oliveira (2011, p.166) mencionam que:

O trabalho manual era considerado uma atividade indigna para o homem branco e livre. Atividades artesanais e manufatureiras, como carpintaria, serralheria, construção e tecelagem eram repudiadas por se tratarem de ocupações de escravos. Esse repúdio gerou a formação compulsória daqueles que não tivessem outra opção, os advindos da Casa da Roda (órfãos), garotos de rua e delinquentes.

A seguir apresentaremos um quadro síntese com principais pontos da trajetória histórica da Educação Profissional:

Quadro 1: Síntese da Trajetória Histórica da Educação Profissional

ANO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL
1909	O Decreto-Lei nº 7.562, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, instituiu oficialmente a educação profissional brasileira que, vista como instrumento de capacitação ou adestramento para atender ao crescente desenvolvimento industrial e ao ciclo de urbanização, tinha caráter assistencialista em relação à massa trabalhadora. Ocorreu a criação de 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes Artífices, difundidas com o intuito de preparar gerações vindouras para a continuidade dos ofícios, suprindo, assim, o mercado produtivo, dominado pela burguesia emergente, formando profissionais advindos das classes mais baixas da sociedade. O ensino profissional foi delegado ao Ministério de Indústria e Comércio.
1910	Foram ofertados cursos de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas ministradas nas 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes Artífices.
1930	Ocorreu a instalação de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo (início da Industrialização do Brasil). A partir da década de 1930, o ensino profissional se expandiu no Brasil, incluindo, em seu público-alvo, a elite e as classes mais baixas da sociedade.
1937	A Constituição de 1937 fez menção às escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados.

1940	Amplitude de atendimento: criação das instituições responsáveis pela formação de mão-de-obra para os dois principais pilares da economia: a Indústria e o Comércio. Surgimento do chamado Sistema S.
1942	Criação do SENAI (S pioneiro). Criação da lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Secundário.
1943	Criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Comercial.
1946	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Social da Indústria (SESI). Criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Primário, Normal e Agrícola.
1990	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), do Serviço Nacional do Transporte (SENAT), do Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo (SESCOOP) e do Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE).

Fonte: Autora (2018) com base nos autores: Ferreti e Silva Junior (2002) e LIMA, J. C. F. *et al* (2009).

Quadro 2: Síntese da Trajetória Histórica da Educação Profissional na área da Saúde

ANO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL
1980	Período decisivo na implantação de uma Política de Formação dos Trabalhadores de nível médio e elementar na área da saúde. PPREPS – Programa de Preparação Estratégica de Pessoal em Saúde criado em 1976, resultado do acordo firmado entre a Organização Pan--Americana da Saúde, o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação e Cultura. Seu propósito consistia em promover a adequação da formação de recursos humanos para a área da saúde, onde naquela época era composta por 65% de trabalhadores de nível médio e elementar.
1981	Projeto de Formação em Larga Escala de Pessoal de Nível Médio e Elementar para os Serviços de Saúde, conhecido como “Projeto Larga Escala”, foi criado e marcou o processo de ensino aprendizagem do setor saúde e a educação profissional em saúde, considerando o ambiente de trabalho como objeto de estudo. Projeto Larga Escala desencadeou a constituição de uma rede de escolas técnicas de saúde, atualmente conhecida como Escolas Técnicas do SUS.
1999	Instituição e execução do Projeto de Qualificação Profissional dos Trabalhadores de Enfermagem (PROFAE), em 15 de outubro de 1999, através da portaria nº 1.262 do Ministério da Saúde, tinha como objetivo a qualificação dos trabalhadores de nível técnico que já estavam inseridos nos serviços de saúde.
2004	O Ministério da Saúde (MS) instituiu a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), por meio da portaria nº. 198/GM, no dia 13 de fevereiro de 2004; Programa de Formação de Agentes Locais de Vigilância da Saúde - PROFORMAR NACIONAL - qualificação de trabalhadores de vigilância em saúde de todo país.

2009	Divulgação do PROFAPS (Programa de Formação Profissional de nível médio para a saúde em dezembro de 2009 pela Portaria Nº 3.189 - Ampliar a formação técnica em saúde em áreas estratégicas para a garantia da qualidade do Sistema Único de Saúde (SUS).
2011	Criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) pelo Governo Federal, em 2011, através da Lei 12.513/2011.

Fonte: Autora (2018) com base PRONKO et al., 2011.

Nas décadas de 1980 e 1990, as políticas de formação de professores no Brasil, como também as políticas da etapa final da educação básica, foram motivo de intensas reflexões. A ascendência de um governo alinhado aos propósitos dos organismos multilaterais garantiu a implantação das políticas neoliberais³ que, nesse período, espalhavam-se com grande eficácia em toda a América Latina e também em escala mundial. As políticas públicas, de maneira geral, incluindo-se as políticas de formação de professores, articularam-se à reestruturação do Estado no sentido da manutenção do modo de produção em vigor.

Atualmente, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 do CNE), tem por objetivo a formação geral do educando e a preparação para o exercício de profissões⁴ técnicas. A preparação geral para o trabalho pode ser desenvolvida na forma integrada ao ensino médio, oferecida ao estudante que já tenha concluído o ensino fundamental. Os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído e organizado pelo Ministério da Educação (Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de dezembro de 2014).

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio de acordo com o Art.5º da Resolução CNE/CEB nº 06/12 “têm por finalidade proporcionar ao estudante os

³ Os anos 1990 foram marcados, no Brasil, por um clima de perplexidade e de aflição geral no que diz respeito à educação. Os governos Collor e Cardoso, de orientação neoliberal, caracterizaram-se por uma política educativa incoerente, combinando um “discurso sobre a importância da educação” e um “descompromisso do Estado” no setor, com um papel crescente da iniciativa privada e das organizações não-governamentais (ONGs) (SAVIANI,1996).

⁴ Considerando a aprovação recente, pelo Conselho Nacional de Educação, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, em 08 de novembro de 2018, alinhadas com a Lei n. 13.415/2017, certamente estará sendo revista ou revogada também a Resolução Nº.06/2012 do CNE/CEB que traça as DCNs da ETPNM.

conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais”.

Além de todo o contexto legal específico da educação profissional (Legislação e Resoluções), também, iremos ter como base os estudos da Educação Profissional no Brasil produzidos por: Frigotto (2006), Ramos (2005), Ciavatta (2006), Kuenzer (2007) e Freire (1967,1994,2011).

1.2 FORMAÇÃO DOCENTE

A Formação Docente além de ser uma exigência legal para o exercício da profissão, tem papel primordial na estruturação de uma educação mais crítica. A Formação Docente para prática pedagógica na educação profissional é um tema atual e que necessita de mais estudos, especificamente os voltados para a área da saúde. Aqui, temos que levar em consideração o índice percentual de professores não licenciados que atuam nessa modalidade de ensino. Para fundamentar teoricamente este estudo, será utilizada a produção na área de Formação de Professores de autores como: Frigotto (2006), Saviani (2013), Nóvoa (1992), Kuenzer (2007), Tardif (2002).

1.3 CURSO DE CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA

O curso de Capacitação Pedagógica da ETSUS/RR é o documento normatizante, que define as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Baseado no Projeto Político Pedagógico da Escola, são apresentadas as bases científicas e epistemológicas relacionadas a essa prática.

Bordenave (1994, p.20), coloca que todos os processos educativos, assim como suas metodologias e meios, têm por base uma determinada pedagogia, isto é, uma concepção de como se consegue que as pessoas aprendam alguma coisa e, a partir daí, modifiquem o seu comportamento.

Gadotti (2008), em seu prefácio à obra de Freire (1979), aponta que os temas conscientização e mudança estão presentes em todos os seus trabalhos, ressaltando o papel da educação, como meio através do qual a conscientização vai ocorrer.

Buscamos artigos e capítulos de livros que discorrem sobre as temáticas pertinentes a capacitação pedagógica, como: concepções pedagógicas, metodologias, conscientização, transformação.

1.4 PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

Refletir a luz do pensamento de Paulo Freire não é uma tarefa fácil, pois nos leva a repensar nossas práticas cotidianas. A formação de educadores é um tema amplamente discutido por ele, e podemos observar o entrelaçar de vários conceitos/categorias de pensamentos: diálogo, conscientização, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização e com muita clareza a politicidade da educação, essa última com poder de transformação.

Na Pedagogia Libertadora, a busca da autonomia da educação é fator essencial, com destaque a politização e criticidade do ato educativo. Freire recomenda a estratégia da ação-reflexão-ação, utilizando-se de ferramentas como: incentivo à curiosidade, à postura ativa e experimentação do educando, promovendo a análise crítica da realidade durante a formação. Essa pedagogia parte do social e vai para além da escola.

1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa de cunho documental e bibliográfico, é de natureza qualitativa e prevê, inicialmente, diferentes fontes de estudo, tais como pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, levantamento quantitativo. Considerando que em pesquisa não há caminho predefinido e que nenhum campo de conhecimento consegue responder a tudo, outros elementos poderão ser utilizados em função de inflexões que possam ocorrer no desenvolvimento dos atos da pesquisa.

A pesquisa que desenvolvemos valeu-se do materialismo histórico, como teoria do conhecimento e orientação metodológica. O materialismo, de acordo com Gadotti (2012, p.22) refere-se a “uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la”.

Assim, entendemos que o materialismo histórico dialético dispõe de condições epistemológicas suficientemente elaboradas para o fazer científico, pois constitui instrumento lógico de interpretação da realidade, não sendo necessário apelar a outro método na construção deste trabalho (MARTINS, 2006).

O materialismo histórico-dialético “funda-se sob as categorias: totalidade, contradição, mediação, ideologia e práxis” (FRIGOTTO, 2010, p. 83).

Essas categorias, expressas também no pensamento de Cury (1985) serão utilizadas em nosso estudo, por entendermos que determinantes históricos, econômicos, políticos e culturais, nos dão embasamento para refletirmos o movimento e as contradições nos processos de formulação e implementação das Políticas Educacionais de formação docente, especificamente para a EPTNM na área da saúde.

1.5.1 Pesquisa Bibliográfica

Segundo Gil (2010, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já foi produzido e registrado a respeito do tema de pesquisa. Assim, além de permitir o levantamento das pesquisas referentes ao tema estudado, a pesquisa bibliográfica permite ainda o aprofundamento teórico que norteará a pesquisa.

Nessa perspectiva, a caracterização da pesquisa se constitui também, como um estudo de caso uma vez que a mesma será estudada numa realidade específica, ou seja, no contexto da ETSUS/RR. “Estudos de caso são aqueles nos quais o pesquisador explora em profundidade, um programa, um fato, uma atividade, um processo ou uma ou mais pessoas” (CRESWELL, 2010 p.32).

Gil (2010) colaborou na fundamentação desta caracterização quando diz:

Os estudos de caso requerem a utilização de múltiplas técnicas de coleta de dados. Isso é importante para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como conferir maior credibilidade aos resultados. (GIL, 2010, p. 119).

O primeiro passo metodológico envolve a coleta de informações privilegiando as fontes primárias. Nesse contexto realizamos a leitura exploratória-analítica das principais obras de Paulo Freire: Educação como prática da liberdade (1ª. Edição em 1967); Pedagogia do Oprimido (1ª. Edição em 1968); Cartas a Cristina – 11ª Carta (1ª. Edição 1994); Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica (1ª. Edição 1996).

Realizada a seleção bibliográfica, iniciamos os fichamentos dos textos e a análise dos conceitos buscando identificar as ideias/categorias da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire: conscientização, diálogo, ação transformadora (social, cultural, política e econômica), libertação, cidadania, com isso produzir o material básico para a discussão estruturada na forma de texto.

Com o desenvolver desse processo, sentimos necessidade de buscar novamente fontes primárias e secundárias, ampliando o processo de coleta de dados em outras obras freirianas, além de revisitar as anteriormente analisadas, sempre buscando apreender as ideias/categorias de Paulo Freire.

O Diálogo, essa dimensão relacional e dinâmica do pensamento freiriano, é fundamento da ação pedagógica, é mediação entre sujeito e realidade, realiza-se como discurso e prática de compreensão e de intervenção na realidade. Na *Pedagogia do Oprimido* (1994) essa categoria aparece de forma bem detalhada. No terceiro capítulo, por meio do conceito de educação dialógica, ele aprofunda nessa temática.

A Conscientização centra-se na educação como prática da liberdade, com papel de mola propulsora da realidade social, da realidade do ato de ensinar-aprender e assim trocar conhecimentos da vida e para a vida, uma vez que:

A conscientização implica, pois que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza o homem (FREIRE, 1980, p. 26, grifos do autor).

A Liberdade resultado de uma ação transformadora, é concebida como fonte que alimenta e atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar validade, eficiência, utilidade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. A concepção freiriana de educação se propõe a uma historicidade humana concreta e tem como essência a libertação dos seres humanos das amarras que os oprimem.

Na sequência, após a coleta de material bibliográfico, realizaram-se visitas à ETSUS/RR, mediante prévio agendamento, momento esse, que possibilitou o contato com documentos referentes ao tema da pesquisa, como Projeto Político Pedagógico da Escola, Plano de Curso de Capacitação Pedagógica, Relatório de Gestão (contempla todas as atividades realizadas pela escola).

1.5.2 Pesquisa Documental

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador e permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social (CELLARD, 2012).

Lakatos e Marconi (1996, p.66) também contribuíram para o entendimento da finalidade da análise documental, ou seja, “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi dito, escrito ou filmado sobre determinado assunto”.

O método de análise documental apresenta algumas vantagens, como baixo custo (GIL, 2002; OLIVEIRA, 1998) na estabilidade das informações, por ser uma “fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p. 46) e no fato de ser uma técnica a qual não altera o ambiente ou os sujeitos (OLIVEIRA, 1998).

A seleção dos documentos para realização do estudo caracteriza um desafio, pois é necessário constituir um *corpus* documental consistente. Os documentos serão constituídos de fonte primária (documento a partir do qual as análises são realizadas, são os documentos originais, base empírica da pesquisa) e de fontes secundárias (material que será utilizado pelo pesquisador para viabilizar sua análise). Partindo-se do pressuposto de que o sujeito é produtor de conhecimento, conclui-se que o corpus documental é por ele definido, analisado e compreendido.

Para Severino (2007, p. 122), no caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não somente documentos impressos, mas, sobretudo outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, leis e decretos. Ainda afirma Severino (2007, p. 123), “nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”.

É fundamental que o pesquisador conheça a conjuntura socioeconômica, cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento. Tal conhecimento possibilita aprender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, reações e identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão. A análise do contexto é necessária para o pesquisador compreender as particularidades da forma de organização, e, ainda, para evitar a interpretação do conteúdo em função da história do tempo presente.

A pesquisa documental contemplou a legislação educacional pertinente a temática: LDBEN/1996; Diretrizes da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 04/10), do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 02/12), da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 06/12), Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Resolução CNE/CP nº 2/2015), e fundamentalmente, o documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base” (BRASIL, 2007), o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014, de

25 de Junho de 2014, definindo as metas e estratégias educacionais para o Brasil no período de dez anos (2014-2024), Lei nº 13.415/2017.

Procuramos também, analisar o documento que representa a experiência de formação docente, no âmbito da ETSUS/RR, e documentos legais que contribuíssem com a identificação de características da Pedagogia Libertadora, listados a seguir:

- Curso de Formação Pedagógica – ETSUS/RR;

Desse curso, além do Plano de Execução dessa formação pedagógica, foi selecionado também o Projeto Político Pedagógico da Escola.

A análise documental (SHIROMA, 2004) nos possibilitará apreender parte uma realidade, como também o “não dito” nos documentos, possibilitando outras interpretações.

Para realizar a análise da política educacional, entendendo os conceitos, o conteúdo e os discursos presentes nos documentos de organismos nacionais, é importante o desenvolvimento da pesquisa documental. O discurso presente nos documentos oficiais é de extrema relevância para pesquisadores de políticas públicas em educação, pois eles [...] fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Nesse estudo, será abordada uma perspectiva qualitativa de investigação dos fenômenos da realidade social, por meio da técnica de análise temática de conteúdo proposta por Bardin (2011) e reconhecida por Minayo (2014).

A análise temática de conteúdo, por sua vez, pode ser conceituada como “uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (BAUER, 2002, p. 191), em que um texto é estudado tendo em vista sua inserção em um contexto social mais amplo. Os materiais textuais, documentos e cursos, serão trabalhados de forma sistemática, tentando evitar que a análise seja confundida com uma interpretação subjetiva aleatória.

Na fase de interpretação dos dados, o pesquisador precisa retornar ao referencial teórico, procurando embasar as análises, dando sentido à interpretação, uma vez que as interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, a análise de conteúdo.

As múltiplas leituras dos textos escolhidos para análise documental, as diferentes interpretações e reinterpretções podem provocar a contestação de seus significados e resultados ou sinais, sendo especialmente relevantes quando se trata de políticas públicas sociais.

Esta possibilidade autoriza vislumbrar resistência aos objetivos ou propósitos originais; o campo da política educacional é ao mesmo tempo processo e produto, o que lhe permite ser contestada e modificada, sempre num estado de vir a ser [...] Autores não podem controlar o significado de seus textos, então se esforçam para atingir a “correta” leitura. Mas é crucial reconhecer que políticas são produtos de compromissos nos vários estágios, na micropolítica da formulação da legislação no debate entre parlamentares e na micropolítica da articulação dos grupos de interesse (BALL, 1994, p. 16 apud SHIROMA; CAMPUS; GARCIA, 2005, p. 436).

Segundo Minayo (2014, p. 315),

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado. Tradicionalmente, a análise temática era feita pela contagem de frequência das unidades de significação, definindo o caráter do discurso. Para uma análise de significados, a presença de determinados temas denota estruturas de relevância, valores de referência e modelos de comportamento presentes ou subjacentes no discurso.

A utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Para Godoy (1995, p. 24-25) as fases acontecem da seguinte forma:

A pré-análise pode ser identificada como uma fase de organização. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Normalmente envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e/ ou objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Embora todo esforço de pesquisa se inicie a partir de algumas questões básicas, será o exame inicial da documentação que nos permitirá definir, com mais acuidade, quais documentos são mais promissores para se analisar esse problema, quais os objetivos da pesquisa, algumas hipóteses provisórias, assim como a especificação do campo no qual deveremos fixar nossa atenção.

A partir das hipóteses previamente elaboradas e dos referenciais teóricos pesquisados, tendo como base os procedimentos metodológicos definidos, passa-se à segunda etapa da análise de conteúdo. Nesta fase, segundo Godoy (1995, p. 24-25) “caberá agora ao pesquisador ler os documentos selecionados, adotando, nesta fase, procedimentos de codificação, classificação e categorização”. A terceira fase do processo visa à apresentação e análise dos resultados, estabelecendo a relação entre estes e o referencial teórico construído. De acordo com Godoy (1995, p. 24-25):

Apoiado nos resultados brutos, o pesquisador procurará torná-los significativos e válidos. Utilizando técnicas quantitativas e/ ou qualitativas, condensará tais resultados em busca de padrões, tendências ou relações implícitas. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, conforme indicado anteriormente, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

Vale ressaltar que trabalhamos com a criação de categorias como sugerido por Bardin (2011) e Godoy (1995). O critério utilizado foi a análise da legislação educacional atual

pertinente a temática, além do documento (Curso de formação pedagógica) que representa a experiência de formação docente, no âmbito da ETSUS/RR.

A simples leitura do material não daria conta de uma análise e reflexão mais consistentes desses textos para o que se pretende neste estudo. Foi preciso buscar uma técnica que permitisse à pesquisadora interpretar os dados contidos nos documentos vistos, como texto, buscando a análise temática dos seus conteúdos para a posterior proposição da existência das categorias do Pensamento de Paulo Freire no Curso de Formação Pedagógica da ETSUS/RR e as bases legais selecionadas.

Trata-se de ir além de simplesmente ler, mas realizar uma leitura que possibilite a identificação do que está sendo dito. Pelo conteúdo das mensagens de cada texto, cabe aqui considerar o dito e o não dito, levando em consideração os diferentes aspectos que envolvem a produção dos documentos pesquisados, inclusive o contexto no qual ocorreu o curso analisado e também aquele em que cada documento foi construído. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais - legislação, relatório, documento - para que se possa compreender o que “dizem” e ainda captar o que “não dizem” explicitamente.

Para responder às questões objeto desta pesquisa, realizamos uma categorização do material analisado que, conforme Bardin (2011, p. 147), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Na fase de exploração do material, segunda fase da análise temática de conteúdo, foram confirmadas como categorias de conteúdo: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Formação Docente e Pedagogia Libertadora de Paulo Freire por estarem diretamente ligadas com a proposta da pesquisa.

Com o alcance dos resultados dessas etapas, pretende-se contribuir para o problema em questão e, se positiva, apresentar a presença das categorias elencadas do pensamento de Paulo Freire na formação docente da ETSUS/RR e na legislação analisada.

CAPÍTULO II – ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE DO SUS EM RORAIMA – ETSUS/RR

Este capítulo tem como objetivo apresentar o contexto regional do Estado de Roraima, o PROFAE, a trajetória da Escola Técnica de Saúde do SUS em Roraima – ETSUS/RR apresentando aspectos da conjuntura atual, cursos e sua estrutura.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTADO DE RORAIMA

Inicialmente, para descrever o contexto e as práticas desenvolvidas pela Escola Técnica de Saúde do SUS em Roraima - ETSUS/RR, é de suma importância entendermos a realidade loco regional do Estado.

O Brasil é um país com grandes disparidades socioeconômicas, principalmente nas regiões nordeste e norte, de acordo com dados divulgados pelo Programa das Nações Unidas – PNUD (2015).

Localizado na Região Norte, o estado de Roraima faz uma tríplice fronteira formada por Brasil, Venezuela e Guiana Inglesa.

A fronteira nessa área tem um papel delimitador, que burocraticamente divide o cidadão habitante dessa vasta região. Mas a fronteira demarcada não impede o deslocamento do cidadão, que se movimenta entre os territórios delimitados, ultrapassando rios, montanhas, se desviando dos marcos, que não se tornam impedimentos. As “barreiras” impõem regras, estipulam tempo, definem o consumo, porém dificilmente impedem os acessos. A flutuação das moedas em função do dólar varia e isso estabelece o poder de compra, sinalizando quando e onde é melhor comprar: no Brasil, na Venezuela ou na Guiana. A economia local, portanto, se relaciona com a global, pois a cotação do dólar é importante na fronteira tríplice; ela define os mercados, tornando a fronteira também globalizada.

Assim, a fronteira tríplice se configura atualmente, como uma zona de relações entre Brasil, Venezuela e Guiana Inglesa que compartilham o suporte despretensioso instalado e praticam um comércio formal e informal.

De acordo com COSTA (1992, p.52), analisando a geografia política clássica a partir de Camille Vallaux, a fronteira:

(...) devem ser concebidas muito mais como zonas que como linhas formais. A zona-fronteira constituiria assim, antes de tudo, uma área que se destina simultaneamente às interpenetrações e às separações entre os Estados, assumindo desse modo, respectivamente, um conteúdo econômico (o incessante movimento de mercadorias

e bens em geral que circulam amplamente) e político (os territórios sob jurisdição de cada Estado). Pela sua natureza complexa, as fronteiras constituiriam antes de tudo uma “zona viva”, sejam elas naturais (quando se identificam com um dos elementos físicos), ou artificiais (linhas formais).

De acordo com censo (IBGE, 2010) Roraima, com apenas 15 municípios, é o estado menos populoso e o de menor densidade demográfica do Brasil. Com 450.479 habitantes, revela uma densidade demográfica de 2,01 habitantes por quilômetro quadrado.

Parece contraditório, mas Roraima, apesar de ser pouco habitado, demonstra uma diversidade cultural elevada, com presença de imigrantes das diversas partes do Brasil e atualmente enfrentando o êxodo desordenado dos venezuelanos, em virtude da crise existente em seu país.

Além da presença marcante dos imigrantes, cerca de um décimo da população geral do Estado de Roraima é formada por indígenas. O censo do IBGE (2010) revela 50.406 pessoas residentes em terras indígenas, das quais 40.220 declaram-se indígenas; 6.285 não se declaram indígenas, mas se consideravam como tais; e 314 negam qualquer vínculo étnico indígena.

A população indígena representa mais de 10% da população roraimense e se divide entre as etnias: Yanomami, Ye'kuana, Ingaricó, Macuxi, WaiWai, Taurepang, Patamona, Sapará e Wapichana.

O acesso às terras indígenas, bem como à sede de alguns dos quinze municípios do Estado, segue diferentes padrões, visto que Roraima apresenta uma geografia singular, onde parte do Estado é coberto de lavrados, enquanto em outra parte predomina a floresta amazônica, com sua vegetação densa.

Figura 1: Mapa do Estado de Roraima



Fonte: Adaptado de Silva (2008).

2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DO PROF AE EM BOA VISTA – RORAIMA

Inicialmente, vale destacar que o Estado de Roraima possui 30 anos de criação. Por ser um Estado novo, a produção científica referente à formação dos trabalhadores da saúde é escassa, diante disso, acreditamos ser um longo caminhar a construção da caracterização dessa formação.

Primeiramente, vamos contextualizar como se deu a assistência à saúde no Estado.

A influência Católica trouxe para o extremo norte do Brasil a Ordem dos Beneditinos. Esta ordem foi responsável pela construção e administração do primeiro hospital, denominado Hospital Nossa Senhora de Fátima fundado entre os anos de 1920 e 1930. Não há uma certeza sobre o ano de fundação do Hospital, em virtude da carência de fontes anteriores ao período de 1945 no arquivo da Diocese de Roraima, onde foi realizada a pesquisa.

Em 1948, assumem a missão do Rio Branco as Missionárias da Consolata e que permanecem no Estado até os dias atuais. O Hospital Nossa Senhora de Fátima funcionou até 1985. Segundo Araújo (2006):

O encerramento de suas atividades deu-se num contexto em que as relações entre os missionários da Consolata e os grupos políticos locais chegaram a impasse. Esse impasse vinculou-se à configuração de um contexto que colocou em xeque interesses relacionados a não demarcação das terras indígenas e a consequente manutenção das fazendas e garimpos existentes em território indígena. As relações entre os missionários da Consolata e os grupos políticos locais começaram a se deteriorar a partir da mudança de percepção, no decorrer dos anos setenta, por parte dos missionários, no que se refere as relações entre índios e não índios”. (p.172)

De acordo com a autora, a Missão Consolata passa a atuar na assistência à saúde das populações indígenas. Entre as irmãs havia enfermeiras, professoras, administradoras, técnicas e auxiliares em enfermagem. Além de atuarem junto às populações indígenas, passaram a atender também, nos hospitais da cidade de Boa Vista. Assim, iniciou a preparação de atendentes de enfermagem dentro das próprias unidades de saúde, com treinamento em serviço, com cursos de 120 horas, bem como cursos de 70 horas voltados para o atendimento de primeiros socorros (COREN-RR, 1994).

No início da década de 1990, por iniciativa da Prefeitura Municipal de Boa Vista, através da Fundação de Educação Ciências Cultura de Roraima – FECEC – RR, foi oferecido o curso de formação em enfermagem, numa parceria estabelecida com a Escola de Enfermagem de Manaus.

Foram formadas duas turmas nos anos de 1991 e 1992, perfazendo um total de 62 (sessenta e dois) educandos. Em 1994, essa formação foi retomada, mas agora pela iniciativa privada. Essas empresas foram autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação de Roraima – CEE-RR e permaneceram ativas até 1998.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima – CEFET/RR (atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima) iniciou em 1998 a formação de Técnicos em Enfermagem e mantém a oferta até os dias atuais. Inicialmente, o Governo do Estado e a Prefeitura Municipal de Boa Vista mantinham convênio com a Instituição, com

objetivo de promover a formação aos trabalhadores de enfermagem que não possuíam habilitação específica.

O CEFET/RR, no período de 2000 a 2004, realizou a formação de 238 (duzentos e trinta e oito) auxiliares de enfermagem dentro da iniciativa do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores de Enfermagem – PROFAE. Foram atendidos 10 (dez) municípios do Estado, com turmas na capital, e descentralizadas em mais três municípios.

Com o advento do PROFAE, em 07 de maio de 2004, foi criada através da Lei Estadual Nº 433 a Escola Técnica de Saúde do SUS em Roraima – ETSUS/RR sendo uma entidade sem fins lucrativos, mantida pelo Governo do Estado e vinculada à Secretaria de Estado da Saúde de Roraima – SESAU/RR.

Tem como missão promover a educação profissional na área da saúde e a educação permanente para os trabalhadores de nível médio da rede pública de saúde, fomentando a incorporação dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) em suas ações e a integração ensino-serviço-comunidade.

Com 13 anos de existência, a Escola Técnica está devidamente credenciada no Conselho Estadual de Educação – CEE e atualmente possui três cursos autorizados, a saber: Curso Técnico em Hemoterapia, Curso Técnico de Agente de Saúde Comunitária e Curso Técnico em Enfermagem.

A Escola oferece cursos de qualificação e de formação técnica aos 15 municípios do Estado, com execução descentralizada e uma proposta pedagógica que contempla momentos presenciais e de dispersão. Seus cursos são demandados de acordo com a gestão dos municípios e pactuados na Comissão Intergestora Bipartite – CIB⁵. Os recursos financeiros para a execução dos cursos demandados são através do Ministério da Saúde.

Em sintonia com a sua missão e com a realidade locoregional a escola atua na formação e qualificação dos educandos/trabalhadores da saúde a partir de uma concepção pedagógica que valoriza tanto a atuação produtiva com foco na transformação e nas mudanças das práticas.

Como apresentado anteriormente, o estado de Roraima possui um número significativo de indígenas de diversas etnias. Assim, a ETSUS/RR, articulada com os Distritos

⁵ **CIB** - Espaços estaduais de articulação e pactuação política que objetivam orientar, regulamentar e avaliar os aspectos operacionais do processo de descentralização das ações de saúde. São constituídas, paritariamente, por representantes do governo estadual (indicados pelo Secretário de Estado da Saúde) e dos secretários municipais de Saúde - indicados pelo órgão de representação do conjunto dos municípios do estado, em geral denominado Conselho de Secretários Municipais de Saúde (Cosems). Os secretários municipais de Saúde, por meio de seus espaços de representação, debatem entre si os temas estratégicos, antes de apresentar suas posições na CIB. Os Cosems são, também, instâncias de articulação política entre gestores municipais de Saúde, sendo de extrema importância a participação dos gestores locais nesses espaços. As CIBs foram institucionalizadas pela Norma Operacional Básica nº 1 de 1993 e instaladas em todos os estados do País.

Leste e Yanomami realiza ações de qualificação dos Agentes Indígenas de Saúde, considerando e respeitando as especificidades de cada etnia.

Vale destacar que no início, a ETSUS/RR enfrentou e continua enfrentando muitos desafios, porém, à medida em que evoluía na elaboração dos Planos de Cursos, na captação de recursos financeiros, na execução das propostas, começava a conquistar sua credibilidade junto aos gestores municipais e educandos, outros desafios se apresentavam. Dentre eles, vamos destacar a questão docente. O lado “positivo” é o fato de serem profissionais da Rede SUS, conhecendo, assim, sua realidade e as diretrizes e, têm o trabalho como princípio educativo. Por outro lado, existe o ponto “negativo”, o vínculo desse docente é precário (contrato temporário), e a Escola é vista como um “bico”, com isso não temos o efetivo comprometimento desse profissional com a Proposta Pedagógica da Escola.

A ETSUS/RR começa efetivamente sua atuação em 2006, com a execução da Formação Inicial de 618 (seiscentos e dezoito) Agentes Comunitários de Saúde, em Polos previamente definidos e pactuados com a gestão municipal de saúde.

A Escola tem sua atuação bem delineada, e atende somente os trabalhadores da Rede SUS. Nesse contexto são desenvolvidas diversas ações como:

Seminários: ofertados aos educandos/trabalhadores objetivando a apresentação, discussão e debate em grupo de temas relevantes à área da saúde.

Curso Introdutório: Destinado aos trabalhadores do SUS, que necessitam de conhecimentos introdutórios e/ou básicos sobre o Sistema Único de Saúde ou conhecimentos específicos da área da saúde. Os cursos possuem duração variável, em dependência ao conteúdo a ser trabalhado, e podem ser desenvolvidos em Programas de Educação Permanente em Saúde.

Cursos de Atualização Profissional: têm por finalidade apresentar os conhecimentos técnico-científicos mais recentes para os profissionais da área da saúde. Podem ser desenvolvidos em Programas de Educação Permanente em Saúde.

Falando especificamente da EPTNM, a escola desenvolve cursos dentro das Políticas do Ministério da Saúde e de acordo com a demanda de formação apresentada pelos gestores municipais de saúde.

Sendo assim, os cursos técnicos possuem uma carga horária de 1800 horas, distribuídas em etapas formativas, sendo 1200 horas de aulas teóricas e práticas, complementadas por 600 horas de Estágio Profissional Supervisionado. São desenvolvidas atividades pedagógicas que possibilitam a articulação entre teoria e prática, ensino e serviço,

sendo operacionalizada com alternância regular de períodos de concentração (sala de aula/laboratórios/visitas técnicas) e outros de dispersão (retorno ao local de trabalho).

Na dispersão, o educando retorna ao município de origem, com atividades que serão desenvolvidas no local de trabalho. No retorno à escola, são promovidos momentos de debates e reflexões, referente ao que foi apreendido da unidade temática trabalhada, e como se deu o desenvolvimento das atividades de dispersão.

De acordo com o Plano de Curso, o Estágio Profissional Supervisionado poderá ocorrer ao final de cada etapa formativa, ou ao final da última etapa.

O período de concentração: é constituído de momento do resgate da prática para refletir sobre ela, teorizar e oportunizar fundamentos para uma nova prática. É o momento em que os educandos desenvolvem as sequências de atividades curriculares previstas e também são vivenciadas experiências de “natureza teórico – práticas”.

O período da prática supervisionada: é o momento pedagógico em que o educando retorna ao local de trabalho para o exercício das atividades profissionais, sob a supervisão de um docente que orienta, acompanha, avalia e registra sistematicamente seu desempenho conforme atividades programadas no material didático dos cursos. Nesse contexto, o educando cria e recria situações e, posteriormente, demonstra a construção da competência que adquiriu unindo o teórico e o prático numa situação concreta.

Assim, nos momentos de prática supervisionada, poderão ocorrer diversas atividades conforme previsto nos Planos de Curso, inclusive estágio profissional supervisionado ao final de cada etapa formativa, que, sendo uma vez incluído na matriz curricular do curso, torna-se obrigatório para todos os educandos.

A ETSUS/RR traz em sua proposta curricular o atendimento das demandas identificadas, sempre em harmonia com os princípios norteadores do SUS, como também propicia a inserção e a reinserção profissional dos seus educandos, nos serviços de saúde atual e futuro.

Finalmente, cabe uma referência que a ETSUS/RR procura desenvolver em seus educandos a capacidade de pensar criticamente, com ética, respeitando a autonomia de cada um. Isso nos remete a uma educação na perspectiva emancipatória, onde o docente tem papel transformador e a escola, espaço de contestação e transformação, proporciona uma construção crítica da sociedade.

Em 2008, a ETSUS/RR, assinou convênio com o Ministério da Saúde e promoveu a Complementação da Qualificação Profissional do Auxiliar de Enfermagem para Técnico em Enfermagem – CQP/PROFAE, com a formação de 81 servidores do SUS que não possuíam a

habilitação. Vale destacar que o PROFAE, como Política Pública, além de promover a formação dos trabalhadores de enfermagem, proporcionou também o fortalecimento da ETSUS/RR como Instituição Educacional voltada para atender os trabalhadores da Rede SUS, através de Projeto de Investimento possibilitou que a escola fosse equipada e mobiliada.

A ETSUS/RR atualmente enfrenta um problema, comum às demais, com a gestão administrativa dos recursos captados através das Portarias Ministeriais⁶. Os recursos da Escola, são repassados do Fundo Nacional de Saúde - FNS diretamente ao Fundo Estadual de Saúde - FUNDES, por estarmos vinculados a Secretaria de Estado da Saúde, todas as ações planejadas, necessitam de abertura de Processo Licitatório.

Este é um ponto que dificulta qualquer planejamento, pois para a execução de um curso, são necessários diversos processos (hora/aula, diárias, material de expediente, uniformes, material didático) e, infelizmente, esses processos tramitam de forma morosa.

Diante da situação mencionada, a Escola até o ano de 2015, possuía em caixa um montante de R\$ 10.076.605,34 (dez milhões, setenta e seis mil, seiscentos e cinco reais e trinta e quatro centavos), direcionados a execução de Cursos de Qualificação e Formação Técnica.

Em 29 de setembro de 2015, foi autorizado na Comissão Intergestora Bipartite o Plano de Aplicação de remanejamento dos recursos da ETSUS/RR.

Mesmo diante das dificuldades descritas, a Escola executou ações de qualificação e EPTNM, contemplando os 15 municípios. Mais de 2.360 trabalhadores do SUS foram qualificados/habilitados. Os cursos de qualificação ofertados pela ETSUS/RR possuem carga horária inicial de 40h e os de EPTNM possuem carga horária de 1.800h, sendo eles:

- Curso Técnico do Agente Comunitário de Saúde – I Módulo;

⁶ As portarias no âmbito do MS são utilizadas para: institucionalização de políticas; estabelecimento de diretrizes; definição e criação de planos e normas de procedimentos; nomeação, designação de ocupantes de cargos em comissão e funções de confiança; instituição de comissões, comitês, grupos de trabalho; aprovação de plano de trabalho de apoio às ações de saúde; instituição de programas de saúde; aprovação de regulamentos; autorização/cancelamento aos estabelecimentos de saúde, para retirada de órgãos, tecidos e transplantes às equipes especializadas; habilitação de serviços específicos aos hospitais e estabelecimentos de saúde; repasses de recursos financeiros e outros serviços dentro de sua esfera de competência, entre outros.

Portaria GM/MS Nº 1996/07, que dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde;

Portaria GM/MS Nº 2.953/09, que define recursos financeiros do Ministério da Saúde para a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, e dá outras providências;

Portaria GM/MS Nº 3.189/09, que dispõe sobre as diretrizes para a implementação do Programa de Formação de Profissional de Nível Médio para a Saúde - PROFAPS;

Portaria GM/MS Nº 4.033/09, que define recursos financeiros do Ministério da Saúde para a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, e dá outras providências;

Portaria GM/MS Nº 1.626/10, que define novos recursos financeiros do Ministério da Saúde para a implementação do Programa de Formação de Profissional de Nível Médio para a Saúde - PROFAPS;

Portaria GM/MS Nº 1.307/11, que define novos recursos financeiros do Ministério da Saúde para a implementação do Programa de Formação de Profissional de Nível Médio para a Saúde – PROFAPS.

- Curso de Complementação da Qualificação do Auxiliar de Enfermagem em Técnico em Enfermagem – CQP;
- Curso de Qualificação para servidores lotados em recepções ambulatoriais e serviços de arquivo e estatística – SAME;
- Curso Técnico em Hemoterapia;
- Curso Técnico em Saúde Bucal;
- Curso de Qualificação em Sistema Único de Saúde;
- Curso de Formação Inicial do ACS/ Família Brasileira Fortalecida;
- Curso de Formação de Apoiadores da Política Nacional de Humanização – PNH/SUS;
- Curso de Formação de Formadores para a Política de Humanização da Gestão e da Atenção à Saúde;
- Curso de Qualificação em Saúde Mental para profissionais do Centro de Atenção Psicossocial – CAPS;
- Curso de Formação Inicial do Agente Indígena de Saúde;
- Curso de Formação em Saúde Mental (crack, álcool e outras drogas) – para ACS e Auxiliares e Técnicos em Enfermagem da Atenção Básica.

CAPÍTULO III – PEDAGOGIA LIBERTADORA EM PAULO FREIRE

“Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente” (Freire, 2000, p. 83)

Figura 2: Paulo Freire ao lado do educador Ivan Illich, em Genebra



Fonte: Projeto Memória Paulo Freire

Neste capítulo iniciaremos com um breve histórico da vida de Paulo Reglus Neves Freire, ou apenas Paulo Freire, e da Pedagogia Libertadora. Nosso desafio é compreender sua trajetória pessoal e profissional e o porquê das suas convicções e escolhas filosóficas.

Para isso, vamos mergulhar em seus escritos, conhecer sua prática como educador, intelectual, pensador e pesquisador da Pedagogia do Oprimido.

Paulo Freire, ao longo de seus quase setenta e seis anos de vida, viveu momentos difíceis, consequências de suas opções e práticas, já que sua missão sempre esteve ligada a contextos de opressão.

O primeiro momento com esse cenário, acontece na sua infância e adolescência em Jaboatão, periferia da grande Recife, onde perdera seu pai e convivia com meninos camponeses e urbanos, filhos de trabalhadores rurais e citadinos.

Em Jaboatão experimentei o que é fome e compreendi a fome dos demais. (...) Convertei-me em homem graças a dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. (...) Em Jaboatão, quando tinha ainda dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens (FREIRE, 1979, p.14).

A presença constante do pai nos primeiros 13 anos de sua vida fora marcante. O professor pernambucano narra em entrevista em 1985, como foi perder o pai.

Meu pai, cuja presença me marca até hoje, morreu em 1934. Rio-grandense-do-norte, era capitão da polícia militar, tendo sido inicialmente sargento de Exército. Quando eu nasci, ou pouco depois, ele ficou muito doente e teve que se reformar. Os vencimentos dele eram bastante limitados. Havia, no entanto, um tio nosso, irmão da minha mãe, um comerciante que tinha casas de estiva no Rio de Janeiro, que ajudava a família. Com a Crise de 1929, que repercutiu dramaticamente em cima dele, teve de diminuir a ajuda que dava (CHASIN; DANTAS; MADEIRA, 1985, p. 2).

A situação relatada foi determinante em sua vida, pois a ajuda recebida do tio, Rodovalho Neves, proporcionava condições materiais à família. Porém, durante o agravamento da crise do capital, a ajuda foi reduzida drasticamente e, com essa nova realidade, a família de Freire se viu obrigada a sair da casa em que moravam, e passar a viver na periferia em condições precárias.

No início da década de 1930, conforme a história contada por Lutgardes Costa Freire, filho do educador, (SOUZA, 2003) foram tempos de crise, a família passava por necessidades materiais, reconhecimento da miséria da população marginalizada do nordeste, a dor de perder o pai, o sofrimento da mãe na criação dos filhos sozinha e a solidariedade existente entre a população da periferia, tudo isso acrescido da religiosidade e a fé inabalável, que influenciaram a formação da individualidade de Paulo Freire. De acordo com o filho do educador, existiram dias em que a fé e a necessidade foram postos frente a frente.

Décadas mais tarde (1947-1954), a convite, Freire vai trabalhar no Serviço Social da Indústria- SESI como Diretor do Departamento de Educação e de Cultura, onde desenvolveu suas primeiras experiências no campo da educação popular. Sua atuação na unidade do SESI em Pernambuco ficou marcada pela coordenação de ações formativas dirigidas a trabalhadores da indústria e seus familiares.

Freire reconhecia os interesses da instituição na qual trabalhava, mas identificou a contradição que lhe possibilitou conscientização. Certamente, a organização do Serviço Social da Indústria atendia aos interesses da classe dominante e não tinha a pretensão de formar os trabalhadores para superação da sua condição de exploração. Contudo, é no SESI que Freire, como ele mesmo evidenciou, “[...]começa a se aproximar da razão de ser do fenômeno da exploração de classe” (CHASIN; DANTAS; MADEIRA, 1985, p. 10) e ali ganha experiência

por mais de 10 anos, com a educação popular começando a formular, ainda sem comunicá-lo, o que viria a ser conhecido como Método Paulo Freire.

Conforme Saviani (apud FREIRE, 1959, p.321):

“A tese apresentada no concurso realizado em 1959 teve por título Educação e Atualidade brasileira”. O texto foi organizado com uma pequena introdução de 16 páginas e três capítulos não nomeados e dois pequenos anexos. Com menos de 100 páginas, a tese de Freire versou sobre a transição da sociedade brasileira no capítulo I, a inexperiência democrática da sociedade brasileira no capítulo II e sobre a base da antinomia “inexperiência democrática” versus “emersão do povo na vida pública nacional”.

Podemos considerar que, a partir deste trabalho, Paulo Freire inicia sua trajetória como pensador da realidade social brasileira. O conteúdo da sua tese, acabaria por ser incorporado, com alguns ajustes, a obra Educação como prática da liberdade. (IBID., p. 322).

Nos anos 1960, Paulo Freire engajou-se nos Movimentos de Educação Popular, e foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular - MCP em Recife. Realiza as primeiras experiências com os Círculos de Cultura, para alfabetização de adultos, no Centro Dona Olegarinha em Recife. Na Universidade do Recife, cria, junto com um grupo de intelectuais e técnicos, o Serviço de Extensão Cultural (SEC), unidade que, mais tarde, será o embrião da Extensão Universitária na UFPE.

Com base na sua convicção da educação como prática libertadora, Paulo Freire começa a pesquisar um Método de Alfabetização de Adultos, na perspectiva do diálogo e conscientização.

Na constituição, o método pedagógico de Paulo Freire fundamentava-se nas ciências da educação, principalmente a psicologia e a sociologia; teve importância capital a metodologia das ciências sociais. A sua teoria da codificação e da de-codificação das palavras e temas geradores (interdisciplinaridade), caminhou passo a passo com o desenvolvimento da chamada **Pesquisa Participante**.

Em 1963, o Método de Paulo Freire é aplicado em Angicos no Rio Grande do Norte, alfabetizando 300 trabalhadores em 40 horas. Esse método estava baseado na clássica pesquisa empírica, ou seja, ele realizou primeiramente todas as etapas da pesquisa, fez um teste com o método, para depois aplicá-lo em grande escala.

A elaboração e execução do método eram realizadas em cinco fases:

1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalharia;
2. Escolha das palavras, selecionadas entre as palavras investigadas;
3. Construção de cenários do cotidiano em que as palavras eram utilizadas;

4. Criação de Fichas-roteiro, que ajudariam os coordenadores de debate na aplicação do método;
5. Construção de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. (SAVIANI,2008, p.325)

Em 1963 o então Presidente do Brasil, João Goulart, convidou Paulo Freire para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização. Foi nessa ocasião, em função do golpe empresarial-militar de 1964, que a campanha nacional de alfabetização foi destruída e Paulo Freire perseguido. “[...] o Programa, que, oficializado em 21 de janeiro de 1964, pelo decreto n°. 53.465, foi extinto pelo governo militar em 14 de abril do mesmo ano, através do Decreto n°. 53.886” (BRASIL, 1964a, 1964b; FREIRE, 1996, p. 42) e assim como outras personalidades que compunham o governo, o educador em questão acaba preso, em decorrência do seu método de alfabetização (considerado uma ameaça).

Ficou preso durante 72 dias, às vezes em celas desumanas, que tinham mais ou menos 60 cm de largura por 1,70m de comprimento, com paredes de cimento muito ásperas. Recusava-se a ideia de se exilar; fora solto da prisão no Recife, mas após tomar conhecimento por familiares no Rio de Janeiro, de que seria preso novamente, decidiu se exilar na Embaixada da Bolívia (SOUZA, 2003, p.333).

A extinção das liberdades democráticas e das garantias do cidadão fizeram Paulo Freire exilar-se na Bolívia e, logo depois, no Chile, para preservar sua vida e da família. Em segurança, pôde intensificar suas ações com respaldo de instituições reconhecidas e se destacou trabalhando incansavelmente junto às classes subalternas, refletindo e escrevendo com maior fôlego. Foi no Chile que escreveu e publicou “Educação como Prática da Liberdade” e redigiu o manuscrito de “Pedagogia do Oprimido”, obra que só seria publicada mais tarde, nos Estados Unidos.

Em 1968, seu trabalho incomodava os democratas cristãos conservadores no Chile e foi oportunamente, nesse momento, que Freire é convidado para lecionar nos Estados Unidos e trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas. Decidiu atender aos dois chamados. Primeiro mudou-se com Elza e os filhos mais novos para Cambridge, Massachusetts, onde lecionou na Universidade de Harvard, como professor convidado.

Nos Estados Unidos, no final da década de 1960, a preocupação eminente dos educadores norte-americanos era a permanência da pedagogia tradicional, que Paulo Freire criticava e a classificava como educação bancária. Permaneceu nos Estados Unidos por quase um ano, de abril de 1969 a fevereiro de 1970, quando se mudou para Genebra, Suíça, para ser Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas (SOUZA, 2003).

Na função de consultor do Conselho Mundial das Igrejas, Freire viajou a diversos países da África, Ásia, Oceania, Europa e América. Nesses dez anos (1970 – 1980), além de ficar mundialmente conhecido, pôde aprofundar suas reflexões, e em alguns momentos mudar suas análises – devido a circunstâncias ou agora por influências de autores que anteriormente não conhecia, como Amílcar Cabral e Julius Nyerere. Mais tarde, essa influência é sentida em sua obra *Cartas a Guiné-Bissau* de 1977, que escreve com Antonio Faundez, um educador chileno, exilado na Suíça, que continua com um trabalho permanente de formação de educadores em vários países da África e América Latina.

Durante o desenvolvimento de suas atividades na África, principalmente em países como Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau, Freire vivenciou e se relacionou com diversas culturas e situações políticas diferentes, mas um ponto era comum nesses países, a questão da desigualdade social e miséria.

Com a Anistia (1979), retorna ao Brasil e reencontra-se com a universidade nos anos de 1980 para sua reintegração, que se faz na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Em 1986, após 42 anos de casado, fica viúvo. Elza, então com 70 anos, cinco a mais que ele, sofre um enfarte e não resiste. A companheira de toda uma vida, mulher, amiga, mãe dos filhos, parceira de reflexões e revisora de seus textos, partiu e o desencanto toma conta da vida do educador pernambucano. Por algum tempo, viu-se sem norte e desmotivado. Encontraria alegria novamente ao casar-se, dois anos depois, com Ana Maria Araújo Freire (SOUZA, 2003, p. 341).

Freire incansavelmente, prossegue na sua jornada como educador, lecionando no Brasil e viajando o mundo para dar cursos, palestras e ser homenageado. Mesmo com todo esse trabalho, ao receber o convite para assumir a Secretaria da Educação do Município de São Paulo, na função de Secretário, não hesitou. Isso aconteceu no governo de Luiza Erundina de Souza, companheira de militância no Partido dos Trabalhadores (PT), do qual Freire foi um dos fundadores em 1980, e atuou como supervisor para o programa do Partido para alfabetização de Adultos no período entre 1980 e 1986.

A formação de educadores é um tema amplamente discutido por ele, e podemos observar o entrelaçar de vários conceitos/categorias de pensamentos: **diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização** e com muita clareza a **politicidade da educação**, essa última com poder de transformação.

Ao ser entrevistado pelo professor Antônio Carlos Máximo (2008) explica sua ação no Partido dos Trabalhadores:

Enquanto educador, necessariamente, sou político. E, enquanto político, procurei um partido com cujos sonhos e utopias eu me sintonizasse. O partido se constituiu, para mim, algo absolutamente indispensável para que efetive minha briga, que não pode ser isolada e individual, mas dentro da prática social, a minha briga pela materialização do sonho. Porém, enquanto professor, educador, se de um lado eu me sinto obrigado, até por uma questão ética, a explicitar aos alunos minha opção, de outro, eu acho que é um dever do professor revelar aos seus educandos esse direito e esse dever que eles têm de optar e de ter uma participação não só vagamente política, mas decididamente partidária. [...] No entanto, preciso demonstrar aos educandos que eu opto, que eu não sou neutro (MAXIMO, 2008, p. 140).

As contribuições de Freire, referem-se a uma educação que tem como ponto de partida os saberes do educando, mas não se estaciona neles. Neste sentido, a educação não é concebida por ele somente como um direito fundamental, mas também como um elemento fundante para que o oprimido possa enxergar as contradições do mundo, alcançar a libertação, já que, para Freire, ela não é alcançada “pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela”. (FREIRE, 2005, p. 34).

Paulo Freire, na construção de sua proposta, utilizou-se de sua experiência como educador, a vivência na gestão pública e outras dimensões que para ele são primordiais no processo educativo: compromisso; conduta ética; ação política; relação entre pessoas; construção coletiva; humanização; envolvimento entre educador e educando.

Ao falarmos de gestão pública, achamos pertinente destacar duas ações implementadas por Freire, quando esteve à frente da Secretaria de Educação de São Paulo. Estas ações demonstrarão as categorias já citadas anteriormente, mas, agora na prática e de forma democrática.

Primeiramente, faremos um parêntese à sua capacidade administrativa, pois em quase dois anos e meio à frente da Secretaria de Educação, Freire constituiu uma equipe, composta de seis auxiliares que exerciam suas atividades com autonomia, e ainda, substituíam em qualquer situação emergencial. Reuniam-se, uma vez na semana, para articular, debater a política da Secretaria e, se fosse necessário, novos posicionamentos eram tomados. Paulo Freire, apesar de defender veementemente seus posicionamentos, sabia trabalhar em equipe. Sua autoridade era exercida de forma democrática.

Feito esse parêntese, destacaremos, duas ações efetivadas por Paulo Freire e que demonstram a importância do diálogo e da democracia. A primeira ação, foi recuperar o Regimento Comum das Escolas Municipais, que havia sido abolido na gestão anterior, por julgar ser um instrumento excessivamente democrático. Freire em sua trajetória, sempre oportunizou a participação da comunidade, nos **Círculos de Pais e Professores**.

A segunda ação, essa mais voltada à nossa pesquisa, foi o: O programa de formação permanente do professor.

Desde o início da administração, Paulo Freire insistia que estava profundamente empenhado na questão da formação permanente dos educadores. Seu programa de formação do magistério foi orientado pelos seguintes princípios e eixos básicos (FREIRE, 1991, p. 80):

- ✓ O educador é o sujeito da sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la através da reflexão sobre o seu cotidiano;
- ✓ A formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz;
- ✓ A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;
- ✓ O programa de formação dos educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola;

Esse programa de formação dos educadores teve como eixos básicos:

- ✓ A fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da proposta pedagógica;
- ✓ A necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
- ✓ A apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Nesse contexto apresentado, Paulo Freire pôs à prova a sua conhecida paciência pedagógica, com decisão política, competência técnica, amorosidade e sobretudo com o exercício da democracia. Acabou tendo enorme êxito nessa sua tarefa.

Ao pensar em um projeto educativo que contemple as dimensões mencionadas, podemos sim, vislumbrar um caminho viável para responder aos desafios da formação docente/pedagógica.

Paulo Freire formulou uma concepção de Pedagogia Libertadora, que tem seu fundamento numa visão humanista crítica. Nesse contexto, a prática pedagógica rejeita a neutralidade do processo educativo, o educando é conduzido a um pensar crítico da sua realidade. Sua proposta, baseia-se na inseparabilidade dos contextos e das histórias de vida na formação dos sujeitos, ocorrendo de forma dialógica e na relação entre educandos e professores.

Freire em suas contribuições, faz crítica a educação bancária (tem como referência o professor detentor exclusivamente dos conhecimentos dos conteúdos e o educando é visto como depósitos vazios a serem preenchidos). “Esta concepção bancária (...) sugere uma

dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 2005, p. 62).

Dentro da Pedagogia Libertadora, Paulo Freire propicia também, a discussão sobre os currículos, onde o autor considerava que esses deveriam ser diferenciados, ou seja, que contemplassem as especificidades regionais, por entender que nosso país possui grandes dimensões e muitas diferenças regionais, e não um único currículo para todo o Brasil. Freire ainda ressalta, que aquilo que é vivido pelos alunos deve ser considerado no interior da sala de aula, pois só dessa maneira a educação fará sentido.

Em sua obra **Educação Como Prática da Liberdade**, estudante e professor são os protagonistas do processo, que juntos dialogam, problematizam e constroem o conhecimento; sendo que, problematizar é considerada como exercer uma análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo. Para que isso ocorra, os sujeitos precisam voltar-se, dialogicamente, para a realidade mediatizadora, a fim de transformá-la e isso só é possível através do diálogo que é “desvelador da realidade”.

Nesse contexto, tanto o professor como o estudante tornam-se investigadores críticos, curiosos, humildes e persistentes.

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 2008, p. 39).

Freire ressalta a formação permanente dos professores: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2008, p. 39).

Esse tema, também aparece na obra **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**, onde Freire pontua que devemos estar atentos, pois a educação não é um ciclo, não tem um fim, ou seja, é um processo contínuo que exige aprimoramento, dedicação e compromissos.

Vale destacar que essa temática tem sido bastante discutida, com o objetivo de incentivar e concretizar propostas contra-hegemônicas de formação docente que se opõem a modelos pré-estabelecidos, considerando a complexidade dos contextos concretos de prática e reforçando a autonomia dos professores, de modo a mobilizar saberes teóricos e práticos para construir novos conhecimentos, analisar criticamente a realidade e transformá-la.

E nesse contexto, Nóvoa (1998, p. 172) reconhece o referencial de Paulo Freire:

“Freire é o mais importante pedagogo de língua portuguesa do século XX. A sua vida e a sua obra impõem-no como uma referência obrigatória, uma vez que transporta memórias e conceitos essenciais para o esforço científico de pensar a educação e a escola”.

De acordo com Gadotti (2005), Freire é considerado um dos maiores educadores deste século XX e vem marcando o pensamento pedagógico. Destaca-se a sua contribuição à teoria dialética do conhecimento, para a qual a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. Pensar o concreto, a realidade e não pensar o pensamento.

As ideias de Paulo Freire são atuais, e isso podemos comprovar pelo universo de estudos desenvolvidos nas Universidades, Centros de Pesquisa que abordam o seu pensamento, com questões sobre o diálogo, opressão, libertação e conscientização.

Buscando apreender essa atualidade de Freire em seus escritos sobre a educação libertadora, refletir sobre a educação como ato político não-neutro, para posteriormente à luz das políticas de formação docente, buscar identificar a presença de Freire será o nosso desafio.

A educação problematizadora proposta por Freire é capaz de levar o oprimido a compreensão da realidade, uma tomada de consciência. Na proposta existe uma relação dialógica, os educandos “são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também” (FREIRE, 1967, p.69).

A primeira categoria que iremos abordar é o **diálogo**, essa dentro da educação problematizadora é imprescindível, pois “sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p.83).

Através do conceito de educação dialógica, assunto abordado principalmente no terceiro capítulo do livro – **Pedagogia do Oprimido**, aprofunda seu conceito de diálogo. Segundo ele, para existência do diálogo são necessários elementos como: amor, fé, esperança, confiança, humildade e criticidade. Ressalta também, elementos que aparecem em decorrência do diálogo, são eles: a práxis e a pronúncia do mundo.

De acordo com Freire, é a partir da prática dialógica que o sujeito desenvolve suas potencialidades de comunicar, interagir, administrar e de construir o seu conhecimento desenvolvendo sua capacidade de decisão, humanizando-se. “O diálogo, como o encontro dos homens para a pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 1987, p. 134).

Nas leituras das obras de Paulo Freire, percebemos que o conceito de diálogo está diretamente ligado a “direito”, pois através do diálogo os seres humanos se apropriam do

contexto histórico, identificam o outro e com ele constroem novas possibilidades para modificar o mundo. Assim,

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1986, p.42).

Convém, entretanto, ressaltar que mesmo numa relação dialógica no contexto político (governantes e governados), a mudança da realidade só poderá ocorrer diante de luta política e efetivo exercício da cidadania, na qual cidadão significa “[...] indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” e que cidadania “tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (FREIRE, 1993, p.45).

No livro **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa** (1967), Paulo Freire expressa que o exercício da docência exige uma postura crítica e um constante questionamento diante da prática. Ao ser educador, ele se insere num processo, ao mesmo tempo em que ensina aprende, e ao ensinar não deve utilizar seu saber como verdades absolutas, e sim, através de uma postura crítica, desenvolver nos educandos a criatividade, a autonomia de um pensar e de um agir consciente, crítico e reflexivo.

Paulo Freire, neste livro, vai defender a ideia de que ser educador numa visão democrática e libertadora supõe uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e autonomia do educando.

Então, quando o docente consegue levar o oprimido à reflexão, a pensar sobre sua situação, inicia-se um processo de conscientização, para então, em seguida ocorrer a libertação. Pela consciência da opressão, gerada no âmbito de uma teoria social de reprodução das desigualdades, são gerados lutas e posicionamentos pelas conquistas sociais emancipadoras.

Assim, quando os oprimidos se libertam “[...] podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam” (FREIRE, 1987, p.24). A libertação dos oprimidos consiste em um processo não individual, não existe autolibertação, porque ao indivíduo se libertar, liberta a outros homens consigo. Sendo assim encontramos em Freire que “[...] a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de ‘coisas’, e ainda que ninguém se liberte sozinho, também não é libertação de uns feitas por outros”. (FREIRE, 1987, p. 29).

Apresentaremos a seguir o que foi apreendido na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire:

Quadro 2: Pensamento de Paulo Freire

PEDAGOGIA LIBERTADORA - PENSAMENTO DE PAULO FREIRE		
Contexto Histórico	Década de 1950 à década de 1990.	Obras
Concepção de homem	Ser histórico, cultural e inacabado.	Pedagogia da Autonomia (1996, p. 550)
Diálogo	Na concepção de Paulo Freire, o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Freire afirma: “ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação do mundo”.	Educação como prática da liberdade (1967, p. 66)
Práxis	Ação e reflexão dos indivíduos sobre o mundo. Está diretamente ligado com o diálogo.	Pedagogia do Oprimido (1987, p. 67)
Conteúdos	São retirados das vivências cotidianas dos educandos e expressos na problematização da realidade imediata	Pedagogia do Oprimido (1987, p.52)
Educador	É um mediador. Facilitador da leitura do mundo. Deve ser aberto ao diálogo, guiado pela amorosidade e humildade. Seu papel é possibilitar a conscientização.	Educação como prática da liberdade (1967, p. 66)
Educando	Acredita na capacidade de o aluno organizar sua própria aprendizagem. O educando é “sujeito, não objeto da educação”.	Pedagogia do Oprimido (1987, p.78)
Libertação	A finalidade da educação é libertar-se da realidade opressiva e da injustiça;	Pedagogia do Oprimido (1987, p. 67)
Educação	“Educação é um ato de amor, por isso é um ato de coragem”. Educar é uma relação interativa entre pessoas, isto é, sujeito-sujeito na perspectiva de “ler” e transformar realidades. Logo, uma relação sujeito-mundo.	Educação como prática da liberdade (1967, p.104)
Conscientização	Ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser desta situação, para constituir-se em ação transformadora desta realidade.	Pedagogia da Esperança (2006, p. 30)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas obras estudadas.

CAPÍTULO IV – PEDAGOGIA LIBERTADORA NA ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Apresentaremos nesse capítulo o contexto histórico das políticas de formação docente para EPTNM, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso. Discutiremos a Pedagogia Libertadora nessas políticas, como também, o curso de formação pedagógica da ETSUS/RR.

4.1 CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EPTNM

Iniciaremos nossa contextualização acerca da atual configuração EPTNM, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, por meio da Lei Nº 9.394/1996 – LDBEN e seus dispositivos de regulamentação.

Vamos destacar o Decreto Nº 2.208/1997, que de forma arbitrária estabeleceu a separação entre ensino médio e ensino técnico, fazendo da formação profissional uma etapa própria e independente, conforme seu Art. 5º “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.

Nesse cenário, o dualismo⁷ estrutural foi reforçado, ou seja, a formação geral e a formação profissional, característico da educação profissional brasileira, mantendo em sua estrutura a separação entre a formação geral - propedêutica - destinada a preparar para o ingresso no ensino superior, e a formação técnica, dedicada a preparar para o mercado de trabalho imediato.

A Resolução CNE/CEB Nº 04/1999 que dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, convalidou o Decreto acima mencionado, normatizando seu currículo por competências e desvinculando a educação profissional técnica dos cursos de nível médio. O que fica claro em seu Art.3º:

- I – independência e articulação com o ensino médio;
- II – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III – desenvolvimento de competências para a laborabilidade;
- IV – flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;

⁷A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É nesse nível de ensino que se revela, com mais evidência, a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes. O conhecimento sempre foi reservado a uma elite, aos filósofos, aos sábios, aos religiosos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 31).

- V – identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- VI – atualização permanente dos cursos e currículos;
- VII – autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Além disso, a educação profissional de nível técnico passou a ser constituída com base em vinte áreas profissionais: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes, Turismo e Hospitalidade. As instituições, a partir dessas Diretrizes, definiram as habilitações a serem desenvolvidas no seu contexto, em conformidade com as áreas profissionais estabelecidas. A resolução estipulou, também, as competências gerais e a carga horária mínima de cada área, bem como as competências específicas das habilitações profissionais.

No primeiro governo Lula – Luís Inácio da Silva, em 17-18 de agosto de 2004, foi realizado o **Fórum da Educação Profissional e Tecnológica**. Entre os temas, foi tratado a formação de professores para a educação profissional. Neste evento, Pereira (2004, p.3) afirmou que “em seus 95 anos, a história da educação profissional, muito caracterizada pelo “fazer” foi marcada pela forte ação de professores leigos”.

Posterior a esse Fórum, o Ministério da Educação (MEC), admite o fato de não se apresentar políticas públicas incisivas e contínuas no sentido da qualificação docente para a Educação Profissional e Tecnológica, situação essa que, ao longo do nosso texto, vem sendo pontuada.

No Governo Lula, a educação profissional é reorganizada por meio do Decreto N° 5.154/2004, o qual revoga o Decreto N° 2.208/97 e passa a admitir uma articulação com a Educação Básica.

A Lei N° 11.741 de 16 de julho de 2008, que altera os dispositivos da LDB, localiza a educação profissional técnica de nível médio no Capítulo II da Educação Básica e estabelece a articulação com o ensino médio na forma integrada, concomitante e subsequente.

Diante dessa situação, cinco anos após o Decreto e o Fórum acima mencionado, o MEC criou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) cujo objetivo é garantir aos professores da rede pública uma formação acadêmica conforme exigida na LDBEN. Os cursos ofertados no âmbito do PARFOR são:

- i) primeira licenciatura, para professores sem formação superior, em exercício na rede pública; ii) segunda licenciatura, para professores em exercício na rede pública da educação básica há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial e iii); formação pedagógica, para professores graduados, mas não licenciados, em exercício na rede pública (CAPES, 2011).

De maio de 2009, quando foi criado, a dezembro de 2012, o Parfor colocou em salas de aula 54,8 mil professores em turmas especiais, segundo balanço publicado pela Capes. No período, foram implantadas 1.920 turmas em 397 municípios. Professores das regiões Norte e Nordeste foram os que mais procuraram formação. Até 2012, o Parfor atendeu 28.073 educadores da região Norte e 20.781 do Nordeste. Na sequência, aparecem as regiões Sul (3.422 professores), Sudeste (1.847) e Centro-Oeste (753).

Nesse contexto, entendemos que o professor dessa modalidade deverá seguir o que preconiza as Diretrizes da Educação Básica, ou seja, docentes licenciados. Porém o Parecer CNE/CEB N°7/2009, traz uma contradição no momento em que autoriza à realização de um curso de especialização com fins de formação pedagógica.

A Resolução CNE/CEB N° 6 de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelece em seu Artigo 40:

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente [...] (BRASIL, 2012, p. 12).

Não identificamos, na referida Resolução, como devem ser estruturados estes cursos *lato sensu*. Esta apenas define que o prazo para o cumprimento da “excepcionalidade” se encerrará em 2020 (BRASIL, 2012, p. 13).

Quadro 3 - A Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica após a LDBEN N° 9.394/1996 e seus Dispositivos

Nº	Leis / Decretos Portarias	Síntese
01	Decreto Federal Nº 2.208/1997	Possibilitou que a docência na educação profissional fosse exercida não apenas por professores, mas também por monitores e instrutores, ou seja, profissionais sem licenciatura. O Decreto estabeleceu como se daria a formação pedagógica desses monitores e instrutores “[...] através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica” (BRASIL, 1997, p.3).

02	Resolução CNE/CP Nº2/1997	Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio (BRASIL, 1997).
03	Parecer CNE/CEB Nº 16/1999	Destaca a necessidade de cursos de licenciatura ou programas especiais aos docentes/profissionais com experiência. Outro ponto que o Parecer traz – “Em caráter excepcional, o docente não habilitado nestas modalidades poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério” (BRASIL, 1999, p. 27).
04	Lei Nº10.172/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, no contexto formação, o plano traz entre seus objetivos e metas: “Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores” (BRASIL, 2001).
05	Parecer Nº 9/2001	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
06	Parecer CNE/CEB N.º 29/2001	Consulta sobre o credenciamento do curso de Especialização em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem, a pedido do Ministério da Saúde, a ser ministrado pela Escola Nacional de Saúde Pública, com sede na cidade do Rio de Janeiro, RJ.
07	Decreto Nº 5.154/2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Nesse contexto, fica indefinido, a formação dos professores.
08	Ofício CNE/001229/ 2004	Em outubro de 2004, o então Presidente do CNE responde a nova consulta da Escola Nacional de Saúde Pública e reafirma a equiparação do curso de especialização à licenciatura.

09	Lei Nº 11.741/2008	Altera a LDB e, ao situar a educação profissional técnica de nível médio no Capítulo II da Educação Básica, automaticamente pressupõe que esse professor do ensino técnico deverá ter licenciatura, como os demais professores da Educação Básica, e com isso inviabilizando a equiparação do curso de especialização à licenciatura.
10	Parecer CNE Nº 07/2009	É reafirmado: [...] um curso de especialização em nível de pós-graduação, modalidade lato sensu, estruturado especialmente para o fim de propiciar adequada formação a docentes da educação profissional e tecnológica, como o proposto curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde, pode habilitar professores para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2009, p.6). Destacamos que esse Parecer vai de encontro com a Lei Nº 11.741/2008, pois sinaliza positivamente as especializações com objetivo de formação pedagógica.
11	Parecer CNE/CEB Nº: 11/2012	Esse Parecer traz a especificidade que difere a formação do docente que atua na Educação Profissional. Afirma que, “quem ensina deve saber fazer”. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. Este é um dos maiores desafios da formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Frisa que esses professores precisam estar “adequadamente preparados para o exercício da docência, tanto em relação à sua formação inicial, quanto à formação continuada e permanente, pois o desenvolvimento dos cursos técnicos deve estar sob responsabilidade de especialistas no segmento profissional, com conhecimentos didático-pedagógicos pertinentes para orientar seus alunos nas trilhas do desenvolvimento da aprendizagem e da constituição dos saberes profissionais”.

12	Resolução CNE/CEB Nº 2/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em seu Art. 22, aborda que “estas Diretrizes devem nortear a elaboração da proposta de expectativas de aprendizagem, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos e os sistemas e exames nacionais de avaliação”.
13	Resolução CNE/CP Nº 6/2012	Define as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelece em seu Art. 40: § 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação <i>lato sensu</i> , de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente [...] (BRASIL, 2012, p. 12).
14	Resolução CNE/CP Nº 02/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Estabelece em seu: Art.14 Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.
15	Lei Nº 13.415/2017	Altera as Leis Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

15	Lei Nº 13.415/2017	<p>Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei Nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.</p> <p>Um dos pontos polêmicos nessa Lei além da forma como foi imposta, é a questão do notório saber.</p> <p>Art.61. IV – Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art.36.</p>
----	-----------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Legislações.

Atualmente, a Pedagogia Libertadora vem sendo criticada publicamente, porém, este fato, só reforça que a mudança, como defende Paulo Freire, só virá através do diálogo, elemento imprescindível à conscientização que resulta na ação transformadora.

Em contraposição à Pedagogia Libertadora, temos a Lei Nº13.415 de 13 de Fevereiro de 2017, que altera as Leis Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei Nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Cabem algumas ponderações quanto à referida Lei e assinalar alguns pontos da formação docente. Primeiro ponto que merece destaque, amplamente criticado, diz respeito a forma arbitrária e autoritária que envolveu todo o processo, desde à edição da Medida Provisória Nº 746 em setembro de 2016, à ignorada discussão de pontos de vista contrário e, finalmente, a aprovação do Projeto Lei. E, note-se, tudo isso em tempo recorde.

Outro ponto que merece nossa reflexão, é referente a não participação dos profissionais da área (docentes, especialistas, pesquisadores) na discussão/debate da proposta, exclusivamente dentro do Ministério, constituindo-se surpresa o conteúdo da MP 746. Entendemos que esses profissionais que atuam e conhecem a real situação do ensino médio no Brasil, deveriam estar inseridos neste processo.

Nesta Lei, o papel do docente se restringe a organizar conteúdos, produzir propostas de Curso e com a especificidade de contemplar abordagens inovadoras de aprendizagem em conjunto com especialistas em tecnologia. Passamos a ter tutorias para acompanhamento da aprendizagem dos alunos, em desabono à relação presencial.

Outras questões contraditórias que merecem nosso olhar apurado é a ênfase no ensino técnico, a atuação de professores com notório saber e a abertura cada vez maior para as parcerias público-privadas, conforme explicita Kuenzer:

A flexibilização proposta pela Lei também atinge os docentes, em especial os da educação técnica e profissional, que poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional desde que atestado seu notório saber por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública, privada ou em corporações (Kuenzer, 2017).

4.2 OFICINA DE CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA – ETSUS/RR

Continuando a discussão sobre a Formação dos Docentes da EPTNM em saúde apresentaremos como está organizada a Capacitação Pedagógica da ETSUS/RR. Nesta perspectiva, vamos procurar identificar a presença do pensamento de Paulo Freire.

Figura 3: Dinâmica – Oficina Pedagógica



Fonte: ETSUS/RR

A primeira experiência em Capacitação Pedagógica da ETSUS/RR, aconteceu em 2006, com os docentes e Coordenadores de Polo do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde – I Módulo. Nessa Oficina participaram como facilitadoras as Docentes Márcia Cristina Godoy e Osmilde Souza Lacerda, ambas da Escola Técnica de Saúde de Tocantins.

Realizamos 40h de muitas reflexões, relatos de experiências, metodologias, dinâmicas de grupo, podemos assim dizer que foi um rico momento pedagógico.

A ETSUS/TO foi parceira na construção do Projeto Político Pedagógico - PPP e do Curso de Capacitação Pedagógica, pois tinham a experiência necessária para tal.

Esta nossa experiência com a execução desse Curso, nos possibilitou não errar nos demais, pois a equipe que elaborou o referido projeto, fez a previsão de 7 meses de execução, porém, efetivamente levamos 3 anos.

O curso, de acordo com o Manual do Ministério da Saúde era dividido em 200h teórico-práticas e 200h de dispersão (acompanhada). Nosso Estado, apesar de ter apenas 15 municípios possui uma área territorial muito extensa. Então, quem elaborou o Projeto, não levou em consideração o período das chuvas, as áreas rurais, os acessos (estradas), a logística nos municípios (organização para o acolhimento dos educandos provenientes dos outros municípios).

A execução do Curso demonstrou ser complexa, as 200h teórico-práticas foram organizadas para acontecerem: sexta-feira (noite), sábado e domingo (manhã e tarde), quinzenalmente. Pactuamos com os gestores municipais, que o município/Polo seria responsável pelo acolhimento aos educandos oriundos de outros municípios (disponibilização de alojamento).

Além da parte logística, pedagógica, ainda tivemos que convencer os órgãos de controle do Estado, a necessidade de contratar o enfermeiro da Estratégia Saúde da Família, no acompanhamento dos agentes comunitários de saúde, no momento da dispersão.

Diante do exposto, essa primeira experiência foi valerosa na construção da identidade da ETSUS/RR, como também nos aproximou da gestão dos municípios e compreendemos as diferentes realidades existentes em nosso Estado.

Relacionado ao aspecto pedagógico, nesse primeiro momento - 40h procuramos possibilitar aos profissionais/docentes (enfermeiros, licenciados em letras e matemática, psicólogas) uma análise crítica sobre processos de capacitação, por meio da vivência do processo pedagógico da problematização, levando em conta os seus pressupostos e o reconhecimento de suas potencialidades e limitações.

Foram elencados os seguintes objetivos:

- ✓ Conceituar aprendizagem;
- ✓ Refletir sobre os elementos do processo de ensino-aprendizagem;
- ✓ Conhecer a utilização dos métodos e técnicas de trabalho na pedagogia da problematização;
- ✓ Vivenciar o processo pedagógico da problematização;
- ✓ Analisar, num programa de capacitação, a coerência com os pressupostos da pedagogia adotada;
- ✓ Discutir a forma de organização do conteúdo nas diferentes tendências pedagógicas e a adequação das técnicas de ensino;
- ✓ Refletir sobre o conceito de avaliação e conhecer diferentes formas de aplicação;
- ✓ Aplicar os conceitos discutidos em relação aos elementos de ensino aprendizagem de acordo com a tendência pedagógica adotada.

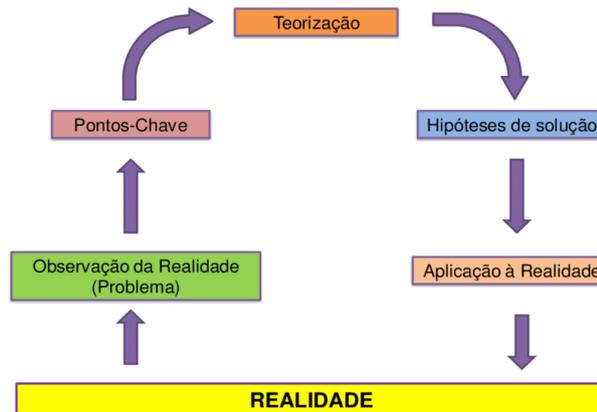
Durante a oficina, apresentamos o documentário/entrevista **Trabalho e Formação em saúde: a trajetória de Isabel dos Santos**⁸, personagem importante no cenário da formação de profissionais de enfermagem. Instituiu o mais importante programa de qualificação profissional de atendentes em auxiliares de enfermagem: o Larga Escala. O programa objetivava desenvolver uma metodologia orientada pela concepção pedagógica de problematização com formação em serviço e a utilização de metodologias centradas nos estudantes. Izabel coordenou a elaboração de material educativo e a implantação do programa em vários Estados brasileiros, permitindo o reconhecimento oficial da habilitação profissional do auxiliar de enfermagem pelo sistema de educação nacional.

O programa Larga Escala atendeu a uma demanda de extensão de cobertura da rede de serviços, no contexto da Reforma Sanitária brasileira, e, por isso, contribuiu para a legitimação e o reconhecimento da formação de profissionais, sejam os auxiliares e técnicos de enfermagem, sejam os visitantes sanitários também objeto do Programa.

Além de apresentar o documentário/entrevista, foram trabalhados diversos textos: Do processo de aprender ao de ensinar - Maria Cristina Davini; quarta carta Paulo Freire - Das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas; currículo integrado; pensando as tendências pedagógicas - Maria Elisabeth Silva Hernandes Correa.

⁸ Izabel dos Santos – mentora do Projeto Larga Escala, teve papel central na formulação e implementação das políticas de formação de trabalhadores de saúde, em especial dos técnicos e auxiliares na área de enfermagem, ocupando um lugar importante na história da saúde coletiva.

Figura 4 - Arco de Magueréz utilizado por Berbel, a partir de Bordenave e Pereira.



Fonte: Bordenave (2004)

Dentro do contexto das Tendências Pedagógicas, é apresentado o “método do arco”. Bordenave (2001) chama essa tendência de pedagogia da problematização, que engloba tanto a pedagogia de Freire como a crítico-social dos conteúdos, e a explica utilizando o “método do arco” proposto por Charles Magueréz.

Ao completar o Arco de Magueréz, segundo Berbel (1995, p. 16), “os resultados podem sugerir o reiniciar de muitos outros arcos”, e ainda segundo a mesma autora (1998, p.142) “a metodologia pode ser utilizada sempre que seja oportuno, em situações em que os temas estejam relacionados com a vida em sociedade”. Portanto, “[...] está presente, nesse processo, o exercício da práxis e a possibilidade de formação da consciência da práxis” (BERBEL, 1996, p.7-17). Para Freire (1983, p. 77), a práxis “[...] implica na ação e reflexão dos indivíduos sobre o mundo para transformá-lo”, praticamente a filosofia da Metodologia da Problematização.

Segundo Marcondes (2007), anterior a Metodologia da Problematização, Karl Marx concluiu na XI tese sobre Feuerbach: “Os filósofos se limitaram a **interpretar** o mundo de diferentes maneiras; o que importa é **transformá-lo**”. Para Marx, a filosofia indica a necessidade da prática revolucionária, de “transformar o mundo”, nas palavras da XI tese sobre Feuerbach, ou seja, a reflexão filosófica teórica deve dar lugar a uma prática revolucionária transformadora, através de uma concepção de unidade entre teoria e prática.

No entanto, Bordenave (2001) chama atenção quanto à aplicação dessa metodologia. Segundo o autor, deve-se tomar cuidado para não tornar a utilização do arco uma ação mecânica desenvolvendo todos os passos sem promover a crítica e a reflexão.

Berbel e Gamboa (2012) buscaram em seu estudo investigar o fundamento do Arco proposto por Charles Magueréz, a partir da análise de três versões diferentes de interpretação

do arco. Primeiramente, os autores analisam o arco a partir do livro do próprio Charles Maguerez (1966), que para a surpresa dos autores, não apresenta nenhuma menção à formulação de problemas. O que é descrito refere-se à experiência na formação de profissionais adultos analfabetos, para desempenhar trabalho em minas, na agricultura ou na indústria.

Analisaram, também, o arco a partir da versão de Bordenave e Pereira (1982). Nessa proposta fica evidente a centralidade nos executores da proposta, com atividades mais informativas dos monitores ou técnicos, e reprodutivas da parte dos aprendizes (BERBEL E GAMBOA, 2012).

E finalmente, Berbel e Gamboa (2012) analisam o arco com base na versão de Berbel (1995, 1996, 1998a, 1998b, entre outros) que se apoia em Bordenave e Pereira (4ª edição em 1982). Este sim com consistência teórica e epistemológica, associando de forma clara o caminho metodológico, com o conceito de práxis e suas características, de Adolfo Sánchez Vázquez (1977), e também com as ideias de Paulo Freire (BERBEL, 1999; BERBEL E GAMBOA, 2012).

Entendemos que metodologia da problematização, além dessas aquisições já mencionadas, mobiliza o potencial social, político e ético dos profissionais em formação. Além disso, possibilita relacionar teoria-prática, e durante o processo, acreditamos que, no trabalho coletivo, ocorra mudanças nos sujeitos envolvidos, além de possibilidades de aplicação das hipóteses de solução.

Julgamos necessária a abordagem mais específica em relação ao “arco”, pois como já foi descrito anteriormente, a ETSUS/RR, nesse primeiro momento, construía sua identidade, e a ETSUS/TO e o Ministério da Saúde estiveram presentes nesse início.

Com o passar dos anos, adquirimos expertise na elaboração dos projetos. No que se refere a prever os itens necessários a execução do curso (material didático, personalizado, hora/aula, diárias – planejamento, acompanhamento e supervisão, material de expediente) a ausência de qualquer item pode inviabilizar a execução de qualquer atividade formativa da escola.

No processo formativo, agregamos novas situações na oficina pedagógica. Além do embasamento teórico e dos caminhos metodológicos, foram incluídos nesse processo, momentos de planejamento, acompanhamento pedagógico, os materiais utilizados nos cursos (textos, filmes) são selecionados juntamente com os docentes.

Pontuamos, também, a experiência do curso **Caminhos do Cuidado**. Algumas metodologias foram incorporadas à capacitação e às aulas, e temáticas como humanização e saúde mental, estão sendo incorporadas às matrizes curriculares.

Todas essas etapas vivenciadas e expostas aqui, representam o desejo de proporcionar aos nossos educandos uma formação baseada no diálogo, na reflexão das situações problema, na liberdade, na criatividade e que esse conhecimento tenha significado na sua vida, que possa transformar a sua prática na Unidade de Saúde, no hospital, na comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender as políticas educacionais voltadas à formação docente dos profissionais que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), a partir da LDBEN de 1996 e da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Este estudo, embora encontre seus limites definidos em uma análise documental e bibliográfica, proporcionou-nos uma importante reflexão, acerca de questões que envolvem as políticas educacionais de formação docente na EPTNM.

Imergimos nos textos de Paulo Freire, procurando apreender seus pensamentos sobre as categorias trabalhadas: diálogo, conscientização, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização, politicidade da educação.

No desenvolvimento da pesquisa contemplamos toda a riqueza da trajetória pessoal e profissional de Paulo Reglus Neves Freire, o Paulo Freire. Nela encontramos o porquê das suas convicções e escolhas filosóficas. Detalhamos a Pedagogia Libertadora, dando ênfase nas categorias: conscientização, diálogo e ação transformadora - do sujeito em si, do contexto social, cultural, político e econômico.

A proposta de Paulo Freire é rica, pois foi construída com base em seu trabalho como educador, acrescida de sua experiência como gestor público, agrega um referencial singular com as diversas dimensões, a saber: antropológica, ético-política, filosófica, metodológica e pedagógica, com isso, é possível vislumbrar um caminho viável para responder aos desafios da formação docente/pedagógica.

O panorama das políticas de formação docente, permitiu compreender, que ela se vincula e se compromete historicamente com as diferentes manifestações da política social de uma nação, configurando-se em um movimento contraditório entre as forças sociais em disputa no país.

Apresentamos um cenário, onde a atuação dos professores especialmente da EPTNM na área da saúde, é quase sempre desprovida de formação para a docência, além do predomínio de vínculos precários, condições de trabalho adversas e deficiências salariais.

Nessa perspectiva, não podemos deixar de salientar que houve investimentos, nas últimas décadas, por programas governamentais instituídos pelo Ministério da Saúde, na formação de trabalhadores técnicos, incluindo alguns programas/cursos destinados à formação docente, inicialmente na enfermagem e, posteriormente, envolvendo outras áreas profissionais.

A pesquisa documental contemplou a legislação educacional pertinente a temática: LDBEN/1996; Diretrizes da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 04/10), do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 02/12), da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 06/12), Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Resolução CNE/CP nº 2/2015), Lei nº 13.415/2017.

Na sistematização das análises das políticas públicas, compreendemos que elas não representam as necessidades, os anseios da sociedade. Foi possível perceber a dificuldade de implementação de políticas públicas que visam propostas contra hegemônica com o intuito de superar a visão instrumental de educação profissional técnica de nível médio.

Os documentos que configuram o corpo normativo, tomados para análise e que ilustram essa afirmação são: o documento Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução Nº 02/12); e as Diretrizes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução Nº 06/12)⁹.

As DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio que norteiam a construção das propostas político-pedagógicas e da organização dos cursos de todas as áreas profissionais estão, assim, ancoradas em concepções que ajudam a pôr em ação o ideário neoliberal: as competências, trabalhador polivalente, formação flexível e empregabilidade. Essas concepções reafirmam a lógica individualizante que transfere ao próprio trabalhador a responsabilidade de conseguir ou não espaço no mercado de trabalho, sendo incentivado a se manter atualizado por meio da realização de percursos formativos flexíveis que podem garantir atuação polivalente, o que é fundamental em um mercado cada vez mais escasso de oportunidades.

Considerando que a lógica do mercado é predominante, observamos há existência de uma contradição: a necessidade de trabalhadores com formação ético-política e técnica consistente e a formação quase sempre centrada na dimensão instrumental, negando ao trabalhador o seu direito de ampliar a visão de mundo, apropriando-se de conhecimentos fundamentais não apenas à prática profissional socialmente qualificada como também à sua construção humana.

⁹ Mas é com apreensão, que vemos o CNE/CEB, em 08 de novembro de 2018, aprovar novas DCNs do Ensino Médio, reforçando a Lei n. 13.415/2017, e abrindo-se à versão discutível da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

Acreditamos ter evidenciado neste estudo, a dualidade existente entre a formação de professores para os chamados cursos propedêuticos, voltados à formação daqueles que provavelmente darão continuidade aos estudos em nível universitário, e a formação de professores para os cursos técnicos destinados àqueles desprovidos de recursos para continuidade de estudos que, provavelmente, buscarão inserção precoce no mercado de trabalho, na busca dos meios de subsistência, bem como os esquemas emergenciais, como propostas aligeiradas de formação.

No contexto específico da ETSUS/RR, acaba prevalecendo a atuação de “professores” que têm a formação profissional em área específica (bacharel) e alguma experiência prática.

O percurso investigativo, permitiu uma análise da legislação educacional, no que tange a formação docente, e especificamente a Lei nº 13.415/2017 com a normatização do reconhecimento do notório saber.

Constatamos que nessa “reforma” o papel do docente se restringe a organizar conteúdos, produzir propostas de Curso e com a especificidade de contemplar abordagens inovadoras de aprendizagem em conjunto com especialistas em tecnologia. Passamos a ter tutorias para acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, em desabono a relação presencial.

Se vislumbrávamos com a Resolução CNE/CEB nº 06/12, um fortalecimento da formação docente para a educação profissional, com perspectiva de que até 2020 os bacharéis participassem de programas de complementação pedagógica, com a Lei nº 13.415/2017 retornamos historicamente ao início da década de 1909, quando os professores do ensino técnico eram os instrutores recrutados do mercado de trabalho.

Outras questões contraditórias que merecem nosso olhar apurado é a ênfase no ensino técnico, a atuação de professores com notório saber e a abertura cada vez maior para as parcerias público-privadas, conforme explicita Kuenzer:

A flexibilização proposta pela Lei também atinge os docentes, em especial os da educação técnica e profissional, que poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional desde que atestado seu notório saber por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública, privada ou em corporações (Kuenzer, 2017).

Podemos afirmar, embasados em todas as categorias estudadas que, o Pensamento de Paulo Freire, não está presente nessa legislação específica, uma vez que não fomenta a formação de um profissional/formador do técnico de nível médio, que seja capaz de interagir

criticamente com os contextos sociopolítico, histórico, cultural, econômico que fazem fronteira tênue com a educação.

Quanto à formação docente para atuação nos cursos de educação profissional, destacamos que essa tem sido historicamente conduzida a partir de políticas emergenciais, descontínuas e não obrigatórias.

Demonstra-se que a formação do docente da EPTNM da área da saúde, especificamente na ETSUS/RR segue em seus documentos normatizantes as orientações preconizadas nas políticas da etapa final da educação básica, em suas distintas modalidades.

Porém, na contramão desta legislação, a ETSUS/RR realiza Oficina de Capacitação Pedagógica atendendo orientação constante na Portaria de Educação Permanente nº 1.996/2007, e da Portaria nº 3.189/2009 que dispõe sobre as diretrizes para a implementação do PROFAPS. “O Plano de Formação Pedagógica para Docentes, por sua vez, deverá apresentar carga horária mínima de 88h, sendo o módulo inicial, de no mínimo 40h [...]” (BRASIL, 2007; 2009).

Refletindo sobre esse processo educativo, podemos afirmar que essas oficinas pedagógicas, configuram uma valiosa estratégia de formação permanente dos profissionais/docentes que atuam na formação técnica de nível médio em saúde.

Com as oficinas, além da interação entre os docentes, essa estratégia possibilita momentos ricos, com a troca de experiências, angústias e expectativas em relação ao trabalho pedagógico. Podemos exemplificar algumas situações potentes que aconteceram durante a execução das oficinas como: momentos de reflexão e discussão sobre as práticas docentes, as abordagens teóricas de ensino, e não podemos deixar de destacar a predisposição dos nossos profissionais/docentes em buscar alternativas de ensino para resolução de situações complexas que são apresentadas ao longo do processo ensino aprendizagem.

Identifica-se que no processo pedagógico da ETSUS/RR existe um alinhamento à metodologia da problematização, a adesão ao pensamento de Paulo Freire, e o uso de metodologias ativas.

Sabemos que longo deste estudo, foram apresentados diversos aspectos e elementos da legislação educacional e da formação docente, porém, entendemos ser insuficientes para estabelecer conclusões, mas nos permitiu compreender que a formação docente por si só, não pode garantir as transformações educacionais tão almejadas.

Existem outros fatores conjunturais, que precisam ser repensados, a saber: valorização do profissional/docente, vínculo empregatício, condições estruturais das instituições formadoras (especificamente na EPTNM a questão de laboratórios, material para as aulas

práticas, local de execução da prática profissional supervisionada, entre outros). Mas todos esses fatores já citados, deverão ser pensados de forma atrelada a formação docente.

Este estudo apontou a necessidade de novas ações e políticas de formação docente, na perspectiva freireana, que possa proporcionar uma reflexão crítica de sua prática, tendo em vista compreendê-la e fazê-la melhor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Ângela da Silva. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05/07/2018

ARAÚJO, M. **Do corpo à alma: missionários da Consolata e índios macuxi em Roraima**. São Paulo. Fapesp, 2006

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização: experiências com questões de ensino superior, ensino médio e clínica**. Londrina: EDUEL, 1998.

_____. **Metodologia da Problematização no Ensino Superior e sua contribuição para o plano da praxis**. Semina, v.17, n. esp., p.7-17, 1996.

_____. **Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior**. Revista Semina, Londrina, v.16, n.2, p. 9-19, out. 1995. Edição especial.

_____. Gamboa SAS. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica epistemológica**. Filosofia e Educação (Online), ISSN 1984-9605. 2012; 3: Nº 2.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino e Aprendizagem**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

BRASIL. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964a**. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10/10/2018.

_____. **Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964b**. Revoga o Decreto n. 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53886-14-abril-1964-394182-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10/10/2018.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007.

_____. CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acessado em 16 out. 2018.

_____. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 06/2012**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: MEC, 2012. BRASIL.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE-CEB nº 04, de 13 de julho de 2010**. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA / COMISSÃO ESPECIAL. **Relatório: Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CONSELHO PLENO. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 out. 2018.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.189, de 18 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação do Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (PROFAPS).

Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt3189_18_12_2009.html>. Acesso em: 25 out. 2018.

_____. Ministério da Saúde/SGTES. Fiocruz/ENSP/EAD. **Projeto do curso de formação docente em educação profissional técnica na área da saúde: nível especialização**. Rio de Janeiro, 2007.

COSTA, W. M. **Geografia Política e Geopolítica discursos sobre o território e o poder**. São Paulo: Editora Hucitec, Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM DE RORAIMA (COREN-RR). **Livro de Inscrição de Autorizações**. Boa Vista, 1994.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 26. ed.. São Paulo: Cortez; Petrópolis: Autores Associados, 1985.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRIEDLANDER, M. R.; MOREIRA, M. T. A. **Formação do enfermeiro: características do professor e do sucesso escolar**. Rev. Brasileira de Enfermagem. 2006, v. 59, n. 1, p. 9-13.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____, **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

_____, **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF: Inep, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso**. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v26, n 92, p. 1087 -1113, Especial, out,2005.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

GADOTTI, M.(Org). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, M. Escola (verbetes). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 154-156.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5a ed. São Paulo: Atlas; 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais**. In: Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29 Mai./Jun. 1995.

KUENZER, A. Z. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In: FRIGOTTO, G. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance.** Educação e Sociedade. Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999.

_____. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Trabalho e Escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível.** Educ. Soc., Campinas, v. 38, n°. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017

MANACORDA, M. A. (2002). **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** 10 ed. São Paulo: Cortez.

MARCONDES, D. **Iniciação à História da Filosofia dos pré-socráticos a Wittgenstein.** 13ª edição revista e ampliada. ZAHAR, RJ, 2007.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino Técnico e Globalização: cidadania ou submissão?** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29. 2006, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2006. p. 1-17

MAXIMO, A. C. **Intelectuais da Educação e política partidária.** Brasília: Líber Livro, 2008. Entrevistas inéditas com Carlos R. Jamil Cury, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Mário Sergio Cortella, Paulo Freire e Selma Garrido Pereira.

NÓVOA, António. (Org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PACHECO, E. (org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de nível médio. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais.** Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2012.

PEREIRA, L. A. C. **Formação de professores para a educação profissional.** Palestra no Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, promovido pelo MEC/SETEC, de 17 a 18 de agosto de 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto_apresenta01.pdf>. Acesso em 04 de Out, 2018.

PROJETO MÉMORIA PAULO FREIRE. Disponível em:
<<http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/obras/index.jsp>>
Acesso em: 02 de nov, 2018.

PRONKO, M.; CORBO, A.; STAUFFER, A.; LIMA, J. C.; REIS, R. A formação dos trabalhadores técnicos em saúde no Brasil. In: PRONKO, M.; CORBO, A.; STAUFFER, A.; LIMA, J. C.; REIS, R. (org.). **A formação de trabalhadores técnicos em saúde no Brasil e no Mercosul.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ, 2011. p.63-160.

RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepções e práticas pedagógicas nas escolas técnicas do Sistema Único de saúde: fundamentos e contradições**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, supl., p. 153-173, 2009.

RIBEIRO, Mônica. **A medida Provisória 746 e o Ensino Médio em migalhas**. Brasil de fato, Curitiba, p. 01, 15 out. 2016.

_____. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010.

SALES, P. E. N. & Oliveira, M. A. M. (2011). **Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas**. In M.L.M Carvalho (org). Memórias e histórias da Educação profissional. Cultura, saberes e práticas (pp. 166-184). São Paulo: Centro Paula Souza.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 24 -49, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 13 jul. 2018.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1996.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul. /Dez. 2005.

Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em 14/02/2018.

SOUZA, A. I. **Paulo Freire, vida e obra**. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORREZ, M.N.F.B. **Políticas de Formação docente para Educação Profissional Técnica na área de saúde, na perspectiva da Reforma Sanitária**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP): Campinas - SP, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo Cortez, 2007.