

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ – FIOCRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO – ESPJV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE
TURMA RET-SUS 2016

Eryka Nadja Marques Rufino

FORMAÇÃO DOCENTE:
análise das práticas pedagógicas dos docentes da Escola Tocantinense do Sistema Único de
Saúde Dr. Gismar Gomes

Rio de Janeiro
2019

Eryka Nadja Marques Rufino

FORMAÇÃO DOCENTE:

análise das práticas pedagógicas dos docentes da Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr. Gismar Gomes

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

Orientador: Profa. Dra. Ana Lucia de Almeida Soutto Mayor.

Coorientadora: Dra. Layanna Giordana Bernardo Lima.

Rio de Janeiro

2019

Catálogo na Fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

Marluce Antelo CRB-7 5234

Renata Azeredo CRB-7 5207

R926f

Rufino, Eryka Nadja Marques

Formação docente: análise das práticas pedagógicas dos docentes da Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr. Gismar Gomes / Eryka Nadja Marques Rufino. - Rio de Janeiro, 2019.

91 f.

Orientadora: Ana Lucia de Almeida Soutto Mayor

Coorientadora: Layanna Giordana Bernardo Lima

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019.

1. Educação Permanente. 2. Capacitação Profissional. 3. Docentes. I. Soutto Mayor, Ana Lucia de Almeida. II. Lima, Layanna Giordana Bernardo. III. Título.

CDD 374

Eryka Nadja Marques Rufino

FORMAÇÃO DOCENTE:

análise das práticas pedagógicas dos docentes da Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr. Gismar Gomes

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

Aprovado em _31_ / __01__ / _2019_

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^a Ana Lucia de Almeida Soutto Mayor - EPSJV/FIOCRUZ
Orientadora

Prof. Dr. Sérgio Ricardo de Oliveira - EPSJV/FIOCRUZ
Membro interno convidado

Prof^ª. Dr^a Adriana Coser Gutiérrez - VPEIC/ENSP/ FIOCRUZ
Membro interno convidado

Dedico este trabalho a Deus por me permitir viver esta experiência e aos meus amados filhos, Nicolas e Valentina, que, a cada sorriso, me faziam mais forte, e cuja ternura e inocência me ensinam diariamente a tornar-me um ser humano melhor.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação faz parte da realização de um sonho maior, talvez um sonho utópico, mas que a cada viagem pelo mágico mundo da educação me faz acreditar que é através dela que conseguiremos transformar este mundo em um lugar melhor. Como diz Freire: “a educação não muda o mundo, a educação muda pessoas e pessoas mudam o mundo”.

O caminhar foi árduo, cheio de dúvidas, saudade, medos e incertezas, mas, ao mesmo tempo, sempre convicta de onde queria chegar.

Primeiramente, agradeço a Deus pela sua infinita bondade e misericórdia para comigo e minha família que, a cada viagem em busca de uma pecinha, nos cuidava e guardava com seu infinito amor.

Ao meu esposo Branco, por acreditar e investir em mim, por cuidar dos nossos filhos durante as minhas ausências nos momentos de imersão aos estudos e leituras, minha gratidão pelo companheirismo.

Agradecimento especial à minha querida Mãe Ataides e Tia Nem por sempre se disponibilizarem a cuidarem dos meus filhos Nicolas e Valentina, que, tão pequenos ainda, não compreendiam minhas ausências, mas sentiam muito a minha falta, falta essa que era amenizada com o colo, carinho e cuidado de vocês.

Nicolas e Valentina, a existência de vocês foi basilar para este processo de formação, assim como são para tudo em minha vida, razão de todas as minhas lutas e batalhas, todas as minhas conquistas são por e para vocês.

Aos meus familiares que nunca desistiram de mim e estão sempre me apoiando com encorajamento, minha irmã Danyelle e minha grande amiga Alinne Galvão.

À querida Ana Soutto Mayor, minha gratidão pelo carinho e afeto com que me acolheu desde o primeiro momento, sempre tão, zelosa, me encorajando, acreditando em meu potencial, possibilitando em mim um processo de transformação e descoberta, minha infinita gratidão.

À querida Layanna Giordana Bernardo Lima que desde o momento em que aceitou este desafio, soube compreender meus limites e, com solidariedade, contribuiu e me ajudou nesta caminhada.

À equipe docente, pelo compromisso e por nos despertar para este vasto universo da pesquisa em busca de descobertas e conhecimentos científicos, em especial aos Professores

Sergio Ricardo e Adriana Coser pelos questionamentos e contribuições fundamentais no processo de qualificação do projeto que deu origem a este trabalho.

À toda equipe da coordenação do Programa de Pós-Graduação da 'Poli', em especial, à Micheli e à Patrícia por sempre nos acolherem com carinho e atenderem nossas demandas de forma tão zelosa e resolutiva.

De modo especial, quero agradecer à minha querida amiga e companheira de trabalho na ETSUS- TO, Angelita Kellen, por sempre me encorajar e acreditar que eu seria capaz de concluir este trabalho, minha eterna gratidão!

Eu não poderia deixar jamais de fazer um agradecimento especial a duas pessoas que estiveram junto comigo, sempre contribuindo de forma generosa: Marcelo Diniz, pela paciência e orientação a respeito de normas, citações e caçadas em busca de fontes primárias. Socorro Modesto, por sempre estar disponível para as noites de estudos desde o início desta caminhada, me suportar com leituras e discussões intermináveis - a vocês, minha gratidão.

À equipe ETSUS – TO, em especial às queridas, Andrea Montalvão, Ana Paula Machado, Ana Paula, Geanne, Alcirene, Henrique Medice e Luana pelo carinho e contribuições de alguma forma, Mayra por me ajudar na organização dos grupos focais e transcrições, sua contribuição foi fundamental, Fabiola Sandini pelo apoio e credibilidade nesta fase de conclusão.

Aos sujeitos que participaram desta pesquisa, que, de forma tão generosa, contribuíram compartilhando seu cotidiano de trabalho e possibilitando essa viagem ao mundo da formação docente na ETSUS - TO, o meu respeito e a minha admiração.

Aos colegas e a amigos decorrentes do Mestrado Ret-SUS 2016, em especial a Laudecy, Noêmia, Rosangela e Isamar que dividiram comigo os momentos de angustias e desaígos, pelas conversas descontraídas que me permitiram almejar novos horizontes dentro do quadro complexo que diz respeito à formação do pesquisador.

*“Educar é impregnar de sentido o que
fazemos a cada instante”.*

(Paulo Freire)

RESUMO

Discorre sobre as práticas educacionais dos docentes que atuam na Escola Tocantinense do Sistema único de Saúde Dr. Gismar Gomes- (ETSUS-TO) como elemento de formação profissional dos mesmos. Trata ainda as práticas de ensino-aprendizagem como parte integrante na produção do conhecimento como elemento importante na política de educação permanente em saúde no estado do Tocantins. Contextualiza também sobre as concepções pedagógicas da ETSUS-TO na busca de compreender projetos políticos pedagógicos que sustentam sua filosofia de ensino. Nesta perspectiva traz ainda um marco histórico da formação docente na ETSUS-TO dando alusão às diferentes concepções do ser docente para a Escola. Neste viés, retrata algumas abordagens de concepções do ser docente, como; comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. Aborda ainda as estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem adotadas pela ETSUS- TO, metodologias ativas dando ênfase na aprendizagem significativa que se apoia no ensino problematizador na materialização da educação permanente em saúde. Assim, o estudo tem o objetivo de analisar a efetividade do processo de formação pedagógica oferecida aos docentes que atuam nos cursos executados pela ETSUS-TO. A metodologia tem o tipo de pesquisa bibliográfica baseada em obras de Gadotti, Freire, Saviani, Nóvoa e outros, e método de abordagem qualitativa que possibilita a imersão direta no problema com a coleta de dados por meio de entrevista individuais e grupo focal com pesquisadores e sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Como parte dos resultados destacam-se o potencial do processo de formação docente, a falta de institucionalização e sistematização de um programa de formação docente na ETSUS-TO, e a precarização dos vínculos dos docentes.

Palavras-chave: Educação permanente. Educação na saúde. Formação docente. ETSUS Tocantins.

ABSTRACT

It discusses the educational practices of professors who work in the Escola Tocantinense of the Unified Health System Dr. Gismar Gomes- (ETSUS -TO) as an element of professional training. It also treats teaching-learning practices as an integral part in the production of knowledge as an important element in the policy of continuing education in health in the state of Tocantins. It also contextualizes the pedagogical conceptions of ETSUS-TO in the search to understand pedagogical political projects that sustain their teaching philosophy. In this perspective, there is also a historical landmark of teacher education at ETSUS-TO, alluding to the different conceptions of teaching for the school. In this bias, it depicts some approaches to conceptions of the teaching being, such as; Behaviorist, humanistic, cognitivist and sociocultural. It also discusses the teaching-learning methodological strategies adopted by ETSUS-TO, active methodologies emphasizing the meaningful learning that is supported by problematizing teaching in the materialization of permanent health education. Thus, the study aims to analyze the effectiveness of the pedagogical training process offered to professors who work in the courses performed by ETSUS-TO. The methodology has the type of bibliographic research based on works by Gadotti, Freire, Saviani, Nóvoa and others, and a method of qualitative approach that allows direct immersion in the problem with data collection through individual interviews and focal group with Researchers and subjects involved in the learning process. As part of the results, we highlight the potential of the teacher education process, the lack of institutionalization and systematization of a teacher training program at ETSUS-to, and the precarization of the teachers ' bonds.

Keywords: permanent education. Health education. Teacher training. ETSUS Tocantins.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Mapa ilustrativo das fontes de pesquisa	46
Quadro 1	Organização e análise prévia categoria inicial e final	48
Gráfico 1	- Sujeitos segundo o sexo	54
Gráfico 2	- Sujeitos segundo a faixa etária	55
Gráfico 3	- Sujeitos segundo a formação	56
Gráfico 4	- Sujeitos segundo a função	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CEP/ENSP - Comitê de Ética - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca

CNS - Conselho Nacional de Saúde

DeCS - Descritores em Ciências da Saúde

DGES - Diretoria de Gestão da Educação na Saúde

EG - Entrevista com Gestores

EPS - Educação Permanente em Saúde

ETSUS-TO - Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr. Gismar Gomes

GED - Grupo Focal com a Equipe Docente

GET - Grupo Focal Equipe Técnica

IES - Institute of Education Sciences

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NOAs - Norma Operacional de Assistência à Saúde

NOBs - Norma Operacional Básica

OMS - Organização Mundial de Saúde

PBL - Aprendizagem Baseada em Problemas

PCCS - Plano de Cargo e Carreira dos Servidores

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PHPN - Programa de Humanização do Pré-Natal e Nascimento

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROFAE - Projeto de Qualificação dos Auxiliares de Enfermagem

Redalyc - Rede de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

RET-SUS - Rede de Escolas Técnicas do SUS

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SES/TO - Secretaria de Estado da Saúde do Tocantins

SGPES - Superintendência de Gestão Profissional e Educação na Saúde

SUS - Sistema Único de Saúde

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Objetivo Geral	16
1.2	Objetivos Específicos	16

CAPITULO I

2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	17
3	FORMAÇÃO DOCENTE	20
3.1	Formação docente em saúde	22

CAPITULO II

4	A ESCOLA ETSUS/TO	25
4.1	Processo histórico da formação docente na ETSUS-TO	26
4.2	Concepções Pedagógicas da ETSUS-TO	28
4.3	As diferentes concepções do ser docente	30
4.3.1	Concepção Comportamentalista.....	33
4.3.2	Concepção Humanista.....	33
4.3.3	Concepção Cognitivista.....	34
4.3.4	Concepção Sociocultural.....	34
4.4	Perfil docente da ETSUS-TO	35
4.5	Perfil discente da ETSUS-TO	36

CAPÍTULO III

5	CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS APLICADAS EM EDUCAÇÃO PERMANENTE	37
5.1	Aprendizagem significativa	37
5.2	Metodologia da problematização	39
5.3	Metodologias ativas	40
5.3.1	Espiral Construtivista	41

CAPÍTULO IV

6	CAMINHAR METODOLÓGICO	43
6.1	Coleta e análise de dados	43
6.2	Aspectos Éticos	44
6.3	Diário de Campo	44
6.4	Grupo Focal	44

6.5	Entrevistas.....	45
7	ANÁLISE DOS CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA .	47
8	ANALISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	53
8.1	Categorias de análise.....	53
8.1.1	Quanto ao sexo	54
8.1.2	Faixa etária	54
8.1.3	Quanto à formação	55
8.1.4	Sujeitos segundo a função	56
8.2	Categoria de análise	57
8.2.1	Formação docente	58
8.2.2	Caracterização profissional docente.....	64
8.3	Avaliação do processo formativo	67
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS	74
	APÊNDICE A - FORMAÇÃO DOCENTE.....	79
	APÊNDICE B - PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	80
	APÊNDICE C - FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	81
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO	82
	APÊNDICE E – ROTEIRO – GRUPO FOCAL COM OS DOCENTES.....	84
	APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS.....	85
	APÊNDICE G - ROTEIRO – GRUPO FOCAL EQUIPE TÉCNICA .	86
	ANEXO A – PARECER SUBSTANCIADO DO CEP	87

1 INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no mundo do trabalho na saúde têm desencadeado inquietações para gestores dos processos educacionais em saúde da Etsus-to, reflexões e identificado necessidades de mudanças relacionadas à prática exercida no processo de formação dos seus profissionais e, no compromisso dos mesmos enquanto sujeitos sociais inseridos no dia-a-dia do trabalho em saúde. A formação deve ser entendida como prática social, pensada para além do atendimento das demandas advindas da compreensão do processo saúde-doença e, das ações com vistas à consecução dos princípios doutrinários e organizativos instituídos pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Freire (2004) ressalta que somos seres sociais e historicamente capazes de apreender, e que a aprendizagem no processo pedagógico precisa ser mediada pelo respeito mútuo e pela promoção de diálogos entre os sujeitos sociais, pois a educação deve ser um ato político e de humanidade,

[...] que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 2004, p. 69-70).

Educação implica em uma busca contínua do homem em ser mais, portanto “o homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém!” (FREIRE, 1979, p. 28). Assim, a educação pode tornar-se um caminho de libertação na construção de uma sociedade mais humana, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência crítica, que recusa as posições passivas (FREIRE, 1983).

Desse modo, Gadotti, 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 pode ocorrer, ou seja, os processos educativos precisam estar comprometidos com a visão de mundo transformador, devendo ser capazes de desenvolver no sujeito o sentido crítico de pensar a realidade e de propor mudanças conceituais, comportamentais e instrumentais. A qualidade destes processos educacionais tem relação direta com a forma de se ver e encarar o mundo, formando sujeitos críticos e reflexivos sobre sua realidade e que potencialmente poderão impactar na sua condição de vida e na sua autonomia como sujeitos.

Neste contexto, situa-se a educação da transformação, como uma forma de expressar a concepção de uma educação libertadora, voltada à crítica e reflexão do processo de ensino e aprendizagem, em que o educador e o educando, nesse caso, participam ativamente do processo.

De acordo com Davini (2009, p. 44), a educação permanente representa uma importante mudança na concepção e nas práticas de capacitação dos trabalhadores dos serviços de saúde, incorporando o ensino e o aprendizado à vida cotidiana das organizações e às práticas, no contexto real em que ocorrem, modificando substancialmente as estratégias educativas. Partindo da prática como fonte de conhecimento e de problemas, problematiza-se o próprio fazer e promove-se a construção ativa de conhecimento e de alternativas de ação.

A EPS apresenta-se como uma proposta de ação estratégica indutora de mudanças no campo das práticas de saúde e no campo da formação de profissionais, empreendendo um trabalho capaz de provocar transformações dos processos de trabalho, apostando em uma prática pedagógica que articule o sistema de saúde, em suas várias esferas de gestão e de instituições formadoras e agregando o desenvolvimento institucional e individual a partir da reflexão crítica, segundo o qual o aprender e ensinar se inserem ao cotidiano institucional e ao trabalho.

Após a leitura e sistematização de conhecimentos sobre a Política Nacional de Educação Permanente (PNEPS), e no exercício da prática profissional como gestora e docente de processos educacionais em saúde, enquanto pesquisadora, surgiram-me inquietações e hipóteses de fragilidades existentes no processo de formação pedagógica oferecido pela Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr. Gismar Gomes – (ETSUS-TO) aos profissionais da saúde, ingressantes na docência desta instituição.

Considerando que, em grande parte, os docentes são profissionais da Saúde com experiência em saúde pública, porém, em sua grande maioria, sem experiência com a realização de processos educativos, acredita-se que a busca de respostas que possam, de alguma forma, solucionar esse desafio, pode ser pensada a partir da proposta de fortalecimento da formação pedagógica desses docentes, assim como estimular o desenvolvimento de competências adquiridas no processo de capacitação pedagógica, na perspectiva da educação permanente em saúde e do apoio pedagógico processual. Tais objetivos estão em consonância com a finalidade de aprimorar o método educacional em saúde, tendo o processo de trabalho como objeto de transformação, assim como formular estratégias que ajudem a solucionar possíveis problemas identificados. Ainda nesta perspectiva, a Educação Permanente em Saúde pode ser considerada como educação no trabalho, pelo trabalho e para o trabalho nos diferentes serviços de saúde (OMS *apud* ROVERE, 1994, p. 70).

Assim, evidencia-se a necessidade de mudanças nas práticas de ensino e formação profissional, formando sujeitos que sejam passíveis de adaptação e reinvenção de suas práticas, no sentido de que essas mudanças de fato contribuam para a consolidação do SUS e seus princípios e pressupostos na prática cotidiana dos serviços.

A opção pedagógica utilizada durante a processo de ensino-aprendizagem poderá determinar não apenas a atuação docente, como também possibilitar que o discente encontre significado na ação educativa. A educação para a saúde é um processo que pressupõe mudanças conceituais, comportamentais e instrumentais, no qual a qualidade e o impacto têm relação direta com a mudança e com a adequação de suas práticas em seu local de trabalho. Essas práticas sinalizam para possíveis remodelagens frente às incessáveis mudanças ocorridas nas ações e serviços de saúde, tendo uma ligação com a política dos profissionais e dos serviços.

O Ministério da Saúde considera que, no processo de educação permanente em saúde, o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho, tendo como objetivos a transformação das práticas, sendo estruturadas a partir da problematização do processo de trabalho (BRASIL, 2004, p. 10).

Portanto, os cursos na ETSUS-TO são planejados e executados com o propósito de responder às necessidades dos serviços de saúde, por isso são realizados com a participação dos discentes e docentes trabalhadores, sendo que, na sala de aula, são abordados temas em relação ao processo de trabalho destes profissionais. Para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive na prática docente, o profissional da saúde/docente terá que exercer o papel de educador/mediador, possibilitando ao aluno/trabalhador o protagonismo, favorecendo que o mesmo seja corresponsável na construção de seu próprio saber, contextualizado com a realidade dos serviços de saúde. Como a maioria dos processos educacionais são desenvolvidos em parceria com universidades, secretarias municipais e dentro da própria Secretaria de Estado da Saúde do Tocantins, a qualificação terá reflexo também externamente colaborando com o fortalecimento do SUS.

Enquanto profissional da saúde graduada em fisioterapia trabalhadora do SUS, minhas inquietações como pesquisadora, fundamentam-se nas vivências que me foram oportunizadas enquanto gestora de processos educacionais desde 2007 até os dias atuais, que pude contribuir em construção curriculares, coordenação de cursos de especialização, docência em cursos técnicos e de qualificação. A autora deste estudo de dissertação do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde elege esta como temática a ser trabalhada, tendo como objeto de pesquisa a análise do processo de formação docente oferecida aos docentes da Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr. Gismar Gomes. Propõe-se discutir a partir do

ponto de vista da formação omnilateral, usando como estratégia o método da problematização, as bases objetivas e subjetivas que compõem os pressupostos teórico, metodológico e pedagógico dos docentes e suas atuações em sala de aula, bem como buscar subsídios para compreender as lacunas/limitações existentes no processo de ensino-aprendizagem, de modo a compreender as contradições na formação docente, em busca de constituir uma base material para reflexão sob a perspectiva de uma educação emancipatória e omnilateral.

1.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de formação docente oferecida aos docentes que atuam nos cursos ofertados pela Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr. Gismar Gomes (ETSUS-TO).

1.2 Objetivos Específicos

- Identificar na formação dos docentes as concepções pedagógicas, considerando a formação omnilateral;
- Analisar *in loco* as atividades pedagógicas do processo de formação docente no período de novembro/2017 a junho/2018;
- Realizar diagnóstico das práticas docentes atualmente desenvolvidas pelos professores atuantes na escola;

CAPÍTULO I

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação básica e profissional tem sido marcada pela dualidade. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) cita que, até o século XIX, não havia registro de iniciativa sistemática que possa ser caracterizada como pertencente ao campo da educação profissional, existindo, apenas, uma formação voltada para a elite. Os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como sendo as origens da educação profissional surgem a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI (BRASIL, 1999).

A educação profissional sempre esteve ligada às transformações sociais, políticas e econômicas e vem sendo desenvolvida desde a época dos jesuítas, com os ensinamentos, informações e o desenvolvimento das habilidades do dia a dia, já naquela época os processos de trabalho geravam aprendizagem.

Na segunda metade dos anos 1990, houve uma reformulação com o Decreto 2.208/97 e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) que ficaram conhecidos como reforma da educação profissional. Nessa conjuntura, o ensino profissional retoma legalmente um ensino propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora separados obrigatoriamente do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas: concomitante ao ensino médio e a outra forma, a sequencial, para quem já concluiu o ensino médio.

Dessa forma, aliado a esse decreto 2.208/97, que regulamentou a educação profissional, o governo brasileiro negociou um empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para financiar essa reforma, como parte integrante do projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento a política neoliberal.

Entretanto, foi com o Decreto nº 5.154/2004, que houve uma nova chance de integração entre o ensino médio e a educação profissional, que foi resultado de uma significativa mobilização dos setores de educação e demais atores envolvidos.

Nesse sentido, durante o ano de 2003 e até julho de 2004, houve fervorosos debates relativos à integração entre o ensino médio e a educação profissional. Retomou-se, então, a discussão sobre a educação politécnica, compreendendo-a como uma educação unitária e universal, destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica voltada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo

de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 42). Sem, no entanto, voltar-se para uma formação profissional *stricto sensu*, ou seja, sem formar profissionais em cursos técnicos específicos.

Todavia, as propostas de educação na saúde para profissionais do SUS, nos últimos anos, têm sido palco de discussão de possibilidades para inserção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem em seu contexto. Portanto, torna-se cada vez mais necessário aproximar a formação dos profissionais de saúde das reais necessidades dos usuários e do sistema. Assim, isso requer mudanças tanto no âmbito institucional, como profissional e humano, em um processo difícil, lento, conflituoso e complexo.

Conforme os autores Batista e Gonçalves (2011), o processo educativo no âmbito da formação e qualificação profissional na perspectiva do cuidado e da prática, deve ter como objetivos o reconhecimento das necessidades do atendimento e serviços oferecidos pelo Sistema de Saúde, possibilitando a reflexão da prática profissional, tendo como base o diálogo e avaliação participativa de forma contínua.

No entanto, é necessário recuperar esses valores e significados nos espaços de trabalho, nos centros formadores e nas universidades: este é o desafio do SUS.

As discussões sobre a necessidade de um sistema de saúde mais justo, que se organize levando em consideração a equidade, as necessidades regionais e dos usuários, com a saúde como direito, não são de hoje. Desde a década de 1970, através do movimento da Reforma Sanitária Brasileira, se propõe à sociedade uma mudança na organização do sistema de saúde vigente (BRASIL, 1986 *apud* BATISTA; GONÇALVES, 2011, p. 885).

A VIII Conferência Nacional de Saúde e a criação da Comissão Nacional de Reforma Sanitária, nos anos 1980, foram importantes para as muitas conquistas que aconteceram no processo de reorganização do sistema de saúde no Brasil. Apesar de muitos conflitos, embates e diferentes interesses, ocorreram importantes mudanças, chegando à Constituição Federal Brasileira de 1988, que reconhece a saúde como um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado, e a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 1988 *apud* BATISTA; GONÇALVES, 2011, p. 885).

A implantação do SUS, no ano de 1990, deu início à organização de um sistema de dimensão nacional, de caráter público, com princípios e diretrizes comuns em todo o território nacional, regulados a partir da aprovação da Lei Orgânica da Saúde em 1990.

A formação dos profissionais de saúde que atuam nesse sistema tem suscitado sempre muitas discussões no decorrer do processo de implantação e implementação do sistema, desde as várias estratégias de operacionalização – Norma Operacional de Assistência à Saúde (NOAs), Norma Operacional Básica (NOBs) até chegar ao Pacto de Gestão. [...]. Algumas estratégias essenciais para a reorganização e a humanização do sistema foram implantadas. Entre elas, a que se tem avançado até hoje a Estratégia Saúde da Família, a Política Nacional de Humanização, o Programa de Humanização do Pré-Natal e Nascimento (PHPN), entre outras (BATISTA; GONÇALVES, 2011, p 886).

Para os autores essas estratégias visam contribuir para a reorientação do modelo, investindo na integralidade da atenção à saúde, em consonância com os princípios e as diretrizes do SUS. A respeito da formação dos profissionais de saúde, Batista e Gonçalves (2011) avaliam que mesmo com alguns avanços, está muito longe do ideal. Existem, desafios a serem alcançados, pois no cotidiano da prática o perfil dos profissionais de saúde atuante demonstra a necessidade dos mesmos de terem e participarem de mais espaços de formação em educação permanente, com a finalidade de ressignificar seus perfis de atuação, para o fortalecimento da atenção à saúde no SUS, considerado ainda um grande desafio (BATISTA; GONÇALVES, 2011, p. 886).

3 FORMAÇÃO DOCENTE

O facilitador tem um papel fundamental na história de vida dos alunos, e a formação dos profissionais docentes tem feito diferença em qualquer escola. É nessa perspectiva de mudanças que os futuros facilitadores devem ser capacitados, para exercer o seu papel em sala de aula, atuando como facilitador de aprendizagem.

O próprio conceito de formação docente se relaciona com a ação de identificação das necessidades de uma instituição e de sua comunidade e o desenvolvimento de programas e atividades para atenderem a estas demandas.

O cenário atual exige que os professores sejam preparados em cursos de Formação de Docentes no sentido de atender às novas exigências da sua atuação pedagógica. As formações continuadas, necessariamente, precisam resgatar e valorizar as experiências dos sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos, como uma forma de reorganização do trabalho docente para atendimento das demandas atuais. A leitura da realidade do mundo pelos os profissionais que trabalham com processos educativos, é importante para o planejamento das atividades de ensino. Segundo Lopes (2015), o professor deve ter o domínio das tecnologias atuais e propor inovações metodológicas para que o ensino seja contextualizado, proporcionando uma aprendizagem significativa.

O contexto atual demonstra a necessidade urgente de preparar os professores para atuarem como mediadores do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Portanto, no âmbito da educação escolar e/ou não escolar, os currículos dos cursos de formação docente devem incluir temáticas transversais e interdisciplinares em seus conteúdos.

Estudos têm destacado a complexidade do trabalho docente e demonstrado os impactos das transformações sociais nas sociedades contemporâneas no cotidiano das instituições educativas. Autores como Tedesco e Fanfani, 2004; Tardif e Lessard, 2005; Nóvoa, 2006 têm destacado os impactos dos meios de informação e comunicação, das novas configurações familiares, da incorporação da mulher ao mercado de trabalho, das mudanças nos modelos de autoridade, da banalização da violência, da desigualdade social e econômica, das tensões entre diferença e igualdade que acabam por implicar em uma multiplicidade de funções com reflexos significativos na prática docente. (NASCIMENTO; REIS, 2017, p. 52).

Segundo Nóvoa, “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente” (NÓVOA, 1995, p. 24 *apud* CORDOVA; GRINGS, [2006], p. 1), “estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professor e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. (CORDOVA; GRINGS, 2006, p. 1).

Destarte, à docência se encontra em processo de transformações, em que o modelo tradicional de ensinar caminha paralelamente às novas concepções e abordagens pedagógicas. Nessa perspectiva, a formação dos docentes precisa fundamentalmente ser repensada em um processo pedagogicamente político, que requer que estes atuem de forma crítica e ativa, além de comprometido com o processo educacional. O processo de formação dos docentes tem que ser permanente, visando uma formação continuada, na qual os mesmos serão qualificados de maneira que possam atuar e refletir criticamente sobre o processo ensino-aprendizagem, de maneira que valorize as experiências e vivências desses professores.

A educação para Brandão segue uma concepção mais ampla,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Dessa forma, é preciso compreender que a formação do professor não ocorre apenas na academia, mas também no cotidiano do processo educativo e em contextos diversos e ao longo da vida, pois, quando chegam à formação inicial de docentes, já trazem em sua bagagem conhecimento do que é ser professor, até mesmo a sua experiência com relação aos seus professores, enquanto alunos.

Essa experiência possibilita aos professores falar como é ser professor, ou seja, quais são as concepções formadas sobre o que é ensinar e o que é aprender, e quais foram os maus e bons exemplos de professores.

Tardif (2000, p. 10) ressalta que:

[...] se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico sobre nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores.

Atualmente, o desafio da formação de professores é uma capacitação que propicie o diálogo e a reflexão de suas práticas no processo educativo, para que ocorra a transformação e ressignificação do sentido de ser professor no mundo atual. Este novo modelo precisa ser estruturado, no qual, principalmente, as relações interpessoais estejam intrínsecas.

3.1 Formação docente em saúde

Tornou-se necessário e fundamental implantar um projeto de formação dos profissionais, tendo em vista o grande contingente de profissionais sem nenhuma qualificação, tornando precárias as ações em saúde. Surge a necessidade de se implantar uma proposta de formação e qualificação para os profissionais da saúde, de modo que fossem incorporados valores e princípios democráticos em virtude deste movimento. Essa proposta tinha como base a sustentação da estrutura curricular de forma a interpretar a complexa realidade do processo histórico da saúde pública.

O processo de formação docente na área da saúde, “prioriza a reflexão e a crítica sobre o trabalho docente realizado nas escolas de educação profissional que formam trabalhadores para o SUS”; e são “bases para a construção de outras práticas nessa área”. (BOMFIM; GOULART; OLIVEIRA, 2014, p. 750). A docência, nesta perspectiva, proporciona a construção de novas práticas sem desconsiderar o trabalho em saúde, fortemente marcado pela divisão técnica e as efetivas transformações ocorridas na realidade da saúde e da educação.

Apesar de avanços significativos da área da educação em saúde, os estudos sobre a formação docente nesta área ainda são insuficientes, uma vez que na área da saúde não necessariamente se forma professores/ licenciaturas e sim profissionais para atuarem em áreas específicas da saúde. Cabe ressaltar que, no contexto atual, os desafios tornaram-se maiores, tendo em vista as configurações políticas de congelamentos dos gastos em saúde e educação.

Alguns autores, estudiosos da formação docente em saúde, apontam que a complexidade que envolve o ensino-aprendizagem-assistência apresenta desafios importantes e exigem um olhar mais apurado e interdisciplinar sobre as concepções e experiências das práticas desses docentes. (MARSIGLIA, 2007).

Os estudos têm destacado os saberes aos quais os docentes precisam ser despertados e consideram o docente como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da sua prática e o quanto esse movimento tem contribuído para o reconhecimento da identidade profissional do docente, bem como uma formação mais coerente.

Freire (2011) e Tardif (2014) vêm contribuindo significativamente para a compreensão dos saberes mobilizados pelos docentes. Na visão destes autores, existem saberes que se configuram como basilares para o exercício da docência como saber da formação profissional, o saber da formação disciplinar e os saberes experienciais, que se relacionam intrinsecamente.

Apontam, ainda, os conhecimentos pedagógicos de que esses docentes necessitam, como os saberes relacionados com as técnicas e métodos de ensino e conhecimentos e de como

as instituições educacionais concebem os conhecimentos produzidos no exercício de sua atividade profissional.

É fundamental que o docente seja capaz de perceber, entender, analisar e acompanhar as mudanças ocorridas na educação, além dos conhecimentos básicos da área de experiência profissional, e esse docente ainda deve possuir domínio pedagógico, relacionado ao processo ensino-aprendizagem, acompanhando as tendências pedagógicas cuja concepção de aprendizagem foi fundamentada, perpassando desde as teorias behavioristas, construtivista, interacionista até a da aprendizagem significativa.

Assim, também na área na saúde, o conceito de processo ensino-aprendizagem tem evoluído, e o docente passa de um mero transmissor de conhecimento para o destaque do papel do educando.

Porém, apesar desses avanços nas práticas educativas, ainda existe a relação hierárquica entre o docente e o aluno, o que leva, ainda, a uma postura passiva desse aluno, contribuindo para o não desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e do seu poder de reflexão. (VALENTE; VIANA, 2010 *apud* FREITAS *et al*, 2016, p. 438).

Portanto, ainda precisam ser implementadas políticas de formação de professores, principalmente nos cursos da área da saúde, uma vez que a maioria dos professores da área ainda não apresenta formação integral para atender a demanda de um ensino que instigue a reflexão.

Edgar Morin (2003) aponta para a necessidade de uma reforma no pensamento que rompa com a fragmentação do saber, de modo que a missão do ensino seja “[...] transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p. 11). Uma reforma que possa contribuir, de fato, com a necessária mudança paradigmática e, conseqüentemente, com a mudança nas práticas dos profissionais.

A ETSUS-TO traz em seu escopo suas especificidades e características próprias, e vai avançando em seus processos de formação dos docentes que atuam nos processos educacionais desenvolvidos. Para tanto, tem se deparado com alguns entraves como, por exemplo, o quadro rotativo de docentes, que, por mais que se invista em formação docente, não consegue atender às demandas dos cursos pela própria dinâmica dos processos educacionais.

Logo, as práticas de formação docente constituem desafios importantes para o ensino em saúde, e para atender essa necessidade da ETSUS-TO, a prática docente não se dissocia da experiência profissional da assistência.

Na perspectiva progressista, a qual é preconizada pela ETSUS-TO, o educador precisa entender que o ensinar está intimamente ligado com a metacognição de cada indivíduo, ou seja, aprender como aprender. Nesse sentido, o papel do educador passa a ser o de criar possibilidades para que o próprio educando crie sua forma de produção do conhecimento (FREIRE, 2004).

CAPÍTULO II

4 A ESCOLA ETSUS-TO

A origem das Escolas Técnicas do SUS - Etsus remete ao projeto Larga Escala, criado na década de 1980, e ao Projeto de Qualificação dos Auxiliares de Enfermagem (PROFAE), criado na década de 1990, que possibilitaram a viabilização de escolas e centros formadores do Sistema Único de Saúde (PEREIRA; RAMOS, 2006). Neste sentido, estas Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) surgem enquanto ferramentas de transformação de caráter inclusivo, participativo e democrático com a proposta de promover uma reflexão do fazer no ambiente de trabalho (BORGES *et al*, 2012).

Atualmente, existem mais 40 ETSUS em todo território nacional, configurando a Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS). A Rede de Escolas do SUS é uma rede governamental criada pelo Ministério da Saúde (MS) no ano 2000, para facilitar a articulação entre escolas e fortalecer a educação profissional em saúde. “Atendendo à necessidade de formação, capacitação e qualificação profissional dos trabalhadores numa perspectiva de formação para e pelo serviço, a Escola Técnica de Saúde do Tocantins (ETSUS-TO) foi instituída pelo decreto nº 1.564, de 19 de agosto de 2002” (TOCANTINS, 2008 *apud* MODESTO, 2009, p. 13), em regime de Autarquia até meados de 2011. Ainda em 2011, muda-se o regime de gestão da ETSUS-TO, que passa a ser ligada diretamente à Secretaria de Estado da Saúde do Tocantins (SES-TO), excluindo-se o modelo de gestão de autarquia. Nesse período, houve uma reformulação significativa no Projeto Político Pedagógico (PPP) da ETSUS-TO, necessário ao modelo de gestão atual e que contemplasse os processos pedagógicos da mesma forma que o modelo de gestão anterior. Atualmente as revisões do PPP são realizadas com intuito de atender as prerrogativas do credenciamento escolar.

A Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr. Gismar Gomes tem como missão promover a gestão dos processos educacionais e de pesquisas, voltados para o desenvolvimento dos trabalhadores no âmbito da saúde do Tocantins, não esquecendo sua função política, enquanto local para o exercício da cidadania. Isso enriquece a práxis pedagógica na medida em que a humaniza, por ser compreendida como uma atividade humana que promove a aproximação crítica do aluno com a sua prática de trabalho/realidade. Neste sentido, as ETSUS surgem enquanto ferramentas de transformação de caráter inclusivo,

participativo e democrático com a proposta de promover uma reflexão do fazer no ambiente de trabalho (BORGES *et al*, 2012).

A importância do processo de formação docente se caracteriza por uma renovação da prática educacional, em que esses profissionais devem estar em constante aprendizagem. Faz-se necessário que os profissionais de saúde se atualizem em novas práticas, novos saberes, atitudes, valores e pensamentos.

Sendo assim, as experiências nos cursos de qualificação profissional ofertados pela ETSUS-TO podem ser retratadas como um conjunto de ações integradas com as Instituições de Ensino Superior, estabelecidas a partir de uma construção coletiva que busca ampliar a compreensão da realidade profissional, o fortalecimento e o aproveitamento de conhecimentos construídos na troca de saberes, com perspectiva de transformação das práticas do fazer saúde no contexto da rede de atenção à saúde no Estado do Tocantins.

4.1 Processo histórico da formação docente na ETSUS-TO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da ETSUS-TO visa à integração ensino/serviço e emerge como proposta política e metodológica para a formação de trabalhadores sem qualificação. O PPP da ETSUS-TO é norteado pela concepção da educação politécnica, que conjectura o trabalho como instrumento educativo orientado pelas práxis com a finalidade de ressignificar a prática do processo de trabalho em saúde.

Portanto, tendo em vista a necessidade de qualificar e formar os profissionais do Sistema Único de Saúde do Tocantins, a ETSUS-TO organizou-se pedagogicamente por meio da Metodologia da Problematização. O projeto da Formação Pedagógica para os docentes, que são trabalhadores do sistema de saúde, teve como finalidade qualificá-los com práticas pedagógicas diferenciadas, tendo como sustentação fundamental, a Metodologia da Problematização e métodos ativos que levassem os futuros técnicos/docentes a realizarem os processos educativos em saúde, de forma a prepararem os educandos/seres humanos para tomarem consciência do mundo e atuar intencionalmente para transformá-lo.

A Formação Pedagógica foi pautada no Projeto Político Pedagógico da ETSUS-TO, visando o trabalho como princípio educativo, a busca da integração ensino-serviço, com objetivo de ressignificar as práticas e questionar o modelo de atenção à saúde hegemônica, centrada na doença e no doente. Prepara o docente para atuar na perspectiva de reorientar e qualificar as ações desses trabalhadores para a promoção da saúde, estimulando as ações de

cidadania no intuito da consolidação de um sistema de saúde integral, equânime e universal, propiciando conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para intervirem na realidade.

No início da implantação da escola, em 2004, as formações pedagógicas eram realizadas simultaneamente à implantação e execução dos cursos; porém, não estavam explicitadas no PPP da escola. O processo de formação abrangia em seus currículos, conteúdos que contemplavam as competências gerais inerentes ao SUS. Os conteúdos referentes à saúde (SUS) e à docência eram similares para todos os cursos que seriam implantados na escola; apenas havia mudanças na parte específica dos cursos, atendendo às especificidades de cada processo educacional, conforme consta no Apêndice A.

Nesse período, o projeto foi desenhado da seguinte forma: primeiro capacitaria os técnicos/docentes da ETSUS-TO, envolvidos nos processos educativos em saúde, que estariam dentro da escola, preparando-os para subsidiar os docentes selecionados para estar em sala de aula, através da formação pedagógica permanente e continuada dos envolvidos. O segundo momento seria expandir a proposta de formação pedagógica para todos os técnicos em saúde do SUS, envolvendo a Secretaria Estadual de Saúde e as Secretarias Municipais de Saúde, os hospitais estaduais e municipais assumindo, portanto, a formação nos três níveis de atenção à saúde no sentido de subsidiá-los a enfrentar os processos educativos em sala de aula de modo ativo, contribuindo para a transformação do processo de trabalho em saúde.

A estruturação do processo de formação pedagógica, a princípio, foi composta com carga horária de 80 horas, levando em consideração o aproveitamento dessa qualificação para inserção no Plano de Cargo e Carreira dos Servidores (PCCS). Essa organização foi estabelecida conforme consta no Apêndice B.

O Projeto de Formação Pedagógica foi estruturado para ser desenvolvido de forma permanente e contínua, realizados em duas etapas, por setores e cursos. Cada etapa corresponderia a um módulo com carga horária de 40 horas, executado durante uma semana, nos períodos matutino e vespertino, perfazendo o total de 80 horas, com a certificação dos participantes do processo educativo.

O projeto só foi desenvolvido com algumas áreas da saúde, contemplando poucos profissionais de saúde capacitados para exercer a função de docentes. Este era um projeto de grande relevância, uma vez que todos os profissionais de saúde estariam envolvidos em processos educativos, operacionalizados muitas vezes em uma metodologia que não consegue atender e acompanhar as mudanças propostas pela saúde de ressignificação de práticas, de pensar os determinantes e condicionantes do processo saúde *versus* doença dos territórios,

pensando o ser humano de maneira holística para que se contemple a integralidade das ações proposta pelo SUS.

Após a ETSUS-TO ter passado por algumas reestruturações, o modelo de formação pedagógica, em função da redução de recursos humanos, passa por algumas alterações, e, atualmente, são desenvolvidas de forma pontual e de acordo com a implantação e realização de cada processo educacional, com carga horária de 32 horas, realizadas antes de iniciar o processo educacional, abordando as temáticas descritas no Apêndice C.

Portanto, há necessidade que essas capacitações ocorram de forma permanente e contínua para que aconteça ressignificação da prática de ação-reflexão-ação, momento oportuno para refletir sobre o desenvolvimento das aulas, solucionar possíveis problemas encontrados, fortalecendo as equipes que atuarão como docentes e tornando esses processos mais relevantes, significativos e apropriados. É necessário investimento nesse processo educativo, considerando que os profissionais da saúde não foram formados para atuar como docentes nos cursos e qualificações oferecidos pela ETSUS-TO. A discussão é que esses profissionais de saúde, futuros docentes, sejam qualificados com métodos ativos que busquem fazer a integração do ensino com o serviço, na perspectiva de transformação das práticas em saúde, assim como a resolução da grande maioria dos problemas identificados no território e local adstrito.

4.2 Concepções Pedagógicas da ETSUS-TO

A ETSUS-TO tem como concepção pedagógica os princípios das concepções mais dialógicas, construtivistas e progressistas, em virtude da necessidade de ressignificar conceitos e valores, porém, outro método pedagógico tem desabrochado como mais propício e interessante ao desenvolvimento intelectual, profissional e coletivo: “A Metodologia da Problematização” (SCHAURICH; CABRAL; ALMEIDA, 2007). A opção pela Metodologia da Problematização não requer grandes alterações materiais ou físicas na escola, pois é baseada em problemas e que implicam em movimentos significativos em busca da resolução em equipe. “Requer, sim, alterações na postura do professor e dos alunos para o tratamento reflexivo e crítico dos temas e na flexibilidade de local de estudo e aprendizagem, já que a realidade social é o ponto de partida e de chegada dos estudos pelo grupo de alunos” (BERBEL, 1998, p. 148).

A Metodologia da Problematização foi proposta, inicialmente, por Diaz Bordenave e Pereira (1991) e revela-se como estratégia inovadora na área educacional, seja como método de

estudo ou de ensino, tendo como fundamento o pensamento freireano. Esses autores utilizaram-se de um esquema elaborado por Charles Maguerez, denominado Método do Arco, o qual veio ao encontro deste modelo de ensino-aprendizagem por considerar, como premissa da educação, a realidade circundante ao indivíduo, suas vivências e experiências, seus saberes e conhecimentos apriorísticos, e também por objetivar o desenvolvimento cognitivo, crítico, reflexivo e autônomo dos educandos e do educador (SCHAURICH; CABRAL; ALMEIDA, 2007).

A Metodologia da Problematização tem sido uma metodologia de ensino, de estudo e de trabalho, para ser utilizada sempre que seja oportuno, em diferentes situações, relacionadas com a vida em sociedade. Na Metodologia da Problematização, os problemas são identificados pelos alunos e pela observação da realidade, na qual as questões de estudo estão acontecendo. Observada de diferentes ângulos, a realidade manifesta-se para alunos e professores com suas características, contradições e fatos concretos, e daí são extraídos os problemas. A realidade é problematizada pelos alunos. Não há restrições quanto aos aspectos incluídos na formulação dos problemas, já que são extraídos da realidade social, dinâmica e complexa (BERBEL, 1998, p. 149).

A ETSUS-TO tem caminhado no sentido de superar o modelo pedagógico de ensino tradicional e transcender a metodologia da problematização para incorporação de fato das metodologias mais ativas, assim, observa-se utilização e priorização de metodologias ativas de aprendizagem em seus processos educacionais, com a finalidade de contribuir na formação dos discentes e docentes, para que as práticas destes possam ser significativamente impactadas. A cultura institucional/acadêmica da ETSUS-TO é percebida em seus elementos invisíveis (missão, valores e crenças), nos diversos documentos, no cotidiano do serviço e principalmente na fala e prática de sua equipe. Já os elementos visíveis transparecem na organização da escola, entre eles, destacamos o Projeto Político Pedagógico, alguns Projetos Pedagógicos de Cursos, os procedimentos operacionais, as normas, os manuais, as estratégias de ensino-aprendizagem e mais recentemente no Grupo de Trabalho criado para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Escola.

Com esse entendimento, a ETSUS-TO tem avançado com o uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem que, por bem, remetem suas concepções pedagógicas para as concepções mais construtivistas, progressistas e dialógicas. Essas concepções auxiliam na construção de processos que sejam desenvolvidos de forma interativa, ao passo que o docente assume o papel de orientador, facilitador e mediador na construção do conhecimento, estimulando o educando a buscar soluções aos problemas propostos, seja em grupos ou de

forma individual, mas que sempre seja por meio do diálogo entre ambos facilitador-educando e com o próprio grupo. Este método tem demonstrado que a construção do conhecimento se torna mais sólido e significativo, pois o processo parte do modo de memorização para o desenvolvimento de destrezas cognitivas de avaliação, análise e síntese.

4.3 As diferentes concepções do ser docente

Ser docente, na atualidade, não é meramente exercer uma profissão, dar aula e aplicar provas. Ser docente exige muito esforço, responsabilidade, preparo, empoderamento, dedicação e comprometimento. O objetivo maior do professor é ensinar. E ensinar compreende uma trajetória complexa e desafiadora, não exige apenas o saber cognitivo, mas também o desenvolvimento de habilidades sócio emocionais, que possibilitem uma atuação bem mais próxima do educando. (ABED, 2016, p. 17).

Ser professor é compartilhar conhecimentos e informações, fazer o outro crescer, mostrar caminhos, dar apoio e para isso é necessário compreender o outro, estabelecer vínculos, exige amor. O professor precisa estabelecer uma parceria com o aluno, para que aprendam juntos, e deve saber conduzir as experiências de ensino respeitando o tempo de cada um.

Lecionar é uma tarefa difícil, mas prazerosa, e o professor precisa se dedicar também ao seu desenvolvimento profissional. Como mediador da aprendizagem, participa ativamente do processo de aprender, incentivando seus alunos a buscar novos saberes, sendo detentor de senso crítico, conhecendo a fundo a área do saber que ensina, além de dominar o campo que o cerca. Mas não é apenas isso: espera-se também do professor paciência, humildade, criatividade, carisma, boas relações interpessoais, trabalho em equipe, o saber lidar com o público, entre outras competências.

O docente como autoridade em sala de aula, deve propiciar aos discentes meios em que promovam a construção autônoma do conhecimento. Interage com o aluno permanentemente, vislumbrando-o em sua integralidade e passando a olhá-lo como uma pessoa com necessidades diferentes e individuais. O docente tem que desenvolver um olhar humano e integral sobre sua clientela, para educar além do conteúdo que deva ser ministrado e das práticas pedagógicas que devem ser aplicadas no cotidiano do ensino.

São muitos os desafios a serem enfrentados, e o docente tem que se tornar parceiro, atuando como elo entre o projeto escolar e os conteúdos dispostos nas unidades educacionais. Ser um docente é ser protagonista do processo de ensinar e ter que renovar e interagir com os discentes, pois sem esses requisitos o processo de aprendizagem não progredirá. Desse modo,

quanto melhor o desempenho do docente, melhor será o desempenho do aluno. O papel do docente é oferecer um ensino de qualidade aos seus educandos.

Nos últimos anos, ocorreram mudanças significativas, principalmente na área tecnológica, fazendo surgir a era da informação e essa é uma das razões do declínio da educação tradicional. O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para Educação do Século XXI, coordenado por Jacques Delors (1999), escrito no livro *Educação*, aponta para a necessidade de uma aprendizagem para a vida toda, embasada em quatro pilares, denominados pilares do conhecimento, e são eles que orientam rumo à educação do futuro. Esses quatro pilares são:

- O aprender a conhecer: esse aprender é muito mais do que o aprender-aprender, é preciso aprender a pensar a realidade, o novo, reinventar o que tem sido feito;
- O aprender a fazer: nesse se acentuou o caráter cognitivo do fazer, o fazer deixou de ser apenas operacional, hoje ele vale como competência pessoal que torna a pessoa apta a enfrentar os desafios do mercado de trabalho;
- O aprender a conviver, que é compreender o outro, é não usar de violências, é saber administrar conflitos. Na verdade, é descobrir o outro e participar junto com o outro;
- E, por último, o aprender a ser, que está relacionado à inteligência, à sensibilidade, ao sentido ético, à responsabilidade pessoal, à espiritualidade, ao pensamento autônomo e crítico, à imaginação, à criatividade, à iniciativa.

É em cima dessas competências técnicas e emocionais que o docente deverá se empoderar de conhecimento com relação às estratégias pedagógicas para a devida atuação.

A aprendizagem escolar, para ser de qualidade, exige técnica e procedimentos de ensino que respaldam os métodos.

De acordo com Libâneo (1997, p. 151) o método de ensino:

[...] expressa à relação conteúdo-método, no sentido de que tem como base um conteúdo determinado [um fato, um processo, uma teoria, etc.]. O método vai em busca das relações internas de um objeto, de um fenômeno, de um problema, uma vez que esse objeto de estudo fornece as pistas, o caminho para conhecê-lo.

Neste contexto, vale ressaltar que as diferentes concepções pedagógicas, usadas pelos docentes no cotidiano da sala de aula, têm relação com as concepções pedagógicas que o docente acredita. Ao tratarmos de concepções, é necessário exercitar as variadas interpretações que se pode fazer com o uso da palavra "concepção".

De acordo com Ferreira (1986, p. 445), o termo “concepção” é definido como:

- Noção, ideia, conceito, compreensão. Ex.: Sua concepção de autoridade está baseada nos moldes tradicionais.
- Modo de ver, ponto de vista; opinião, conceito. Ex.: Na minha concepção, vocês agiram de maneira impensada.

O ensino educacional no início do século XIX se embasava no modelo tradicional, a educação era centrada diretamente no orientador e o objetivo era transformar os que não detinham o conhecimento em cidadãos cultos. O papel da escola era de fazer com que o aluno crescesse pelos méritos do professor, que repassava o conhecimento de forma extremamente mecânica. O professor era tido como detentor do saber e centrava-se na sala de aula como sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem, ao aluno cabia o papel de ser meramente o expectador do processo, sujeito passivo que deveria apenas receber o conhecimento e por si só desenvolver suas habilidades profissionais, de forma que os “menos” capazes ficariam para trás neste processo.

A pedagogia tradicional foi marcada pelo ensino imposto, segundo a qual os conteúdos transmitidos eram baseados em valores sociais acumulados e visava preparar o aluno para a vida profissional, não levando em consideração a experiência de vida e realidade do aluno. Esse modelo fazia com que a concepção pedagógica tradicional fosse vista como enciclopedista. O ensino nessa concepção não tinha o aluno como parte do processo, pois o mesmo não podia contestar e nem dar opinião, cabendo ao aluno a função de aprendizagem na perspectiva decorativa, e ao docente a função de transmissor de conteúdo. Neste modelo, a capacidade mnemônica era muito utilizada, pois os alunos precisavam decorar o conteúdo, porém a parte cognitiva deixava a desejar, o aprender dependia da vontade de cada aluno. O conteúdo, o método e a avaliação estavam sob o poder do professor, a exposição oral era a base da aula, sendo toda a explanação feita apenas pelo professor.

Embora esse método pedagógico seja questionado atualmente, ele teve suas contribuições positivas para o processo de aprendizagem. Sabe-se que, até hoje, esse modelo tradicional vive e mantém ainda uma grande influência em nossas escolas e nos professores. Ele se revelou uma tendência positiva no sentido disciplinar e cognitivo do aluno, mas falhando na questão do fazer sentido, sem emoção e sem estabelecimento de vínculo entre o professor e o aluno. Cada corrente pedagógica teve seus pontos positivos e negativos, tanto que a corrente que substitui a outra era embasada nas lacunas deixadas pela anterior. A educação precisa de uma práxis efetiva e que seja valorizado o processo ensino-aprendizagem.

4.3.1 Concepção Comportamentalista

Na concepção comportamentalista ou behaviorista, o conhecimento vem de fora do indivíduo e tem como resultado a sua experiência. A educação tem o papel de estabelecer um roteiro de ações controladas, que façam com que o aluno atinja o objetivo de ensino que foi estabelecido. O desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos é baseado na transmissão de conhecimentos. A corrente pedagógica que orienta essa concepção é o positivismo, que teve como destaque a corrente filosófica de Auguste Comte (OLIVEIRA; LEITE, 2011, p. 9).

A abordagem comportamentalista tem como grandes nomes Watson, Skinner e Pavlov. De modo bastante simplificado, o Behaviorismo situa-se como ramo objetivo e experimental da Psicologia voltado ao estudo do comportamento. Ao desenvolver seus estudos, em meio à análise experimental do comportamento, Skinner salienta o reforço como condição para o controle do comportamento humano. (PESCE, 2010 *apud* OLIVEIRA; LEITE, 2011, p. 9).

Nesta concepção, o papel do professor é de “planejador e estrategista do processo ensino-aprendizagem”. Aqui o “professor deve reforçar os aspectos positivos ao aluno e evitar castigos e punições, práticas toleradas no ensino tradicional”. O comportamento humano é ordenado e determinado, e não há lugar para o livre-arbítrio. (OLIVEIRA; LEITE, 2011, p. 9).

4.3.2 Concepção Humanista

Nesta corrente, o ensino era centrado no aluno e a aprendizagem era construída por meio de ressignificação das pessoas. O aluno é o autor de seu processo de aprendizagem e devem ser levadas em consideração as suas potencialidades. A educação assume caráter mais amplo na formação total do homem e não apenas do estudante. O professor atua como um facilitador da aprendizagem e das relações interpessoais e deve ser compreensivo, estabelecendo um clima favorável à aprendizagem. (OLIVEIRA; LEITE, 2011, p. 10). As estratégias de ensino assumem um papel em segundo plano, valorizam a pesquisa de conteúdo realizadas pelos alunos de forma crítica e pessoal. Defende o processo de autoavaliação do aluno. Rogers e Neill, cujas ideias marcaram mundialmente os anos 60, revolucionaram o pensamento pedagógico. (NEILL; FROMM, 1960; ROGERS; FREIBERG, 1969; OLIVEIRA; LEITE, 2011, p. 10).

4.3.3 Concepção Cognitivista

Essa abordagem está baseada nos caminhos percorridos pela inteligência (cognição) no processo de construção do conhecimento. Nesta linha de pensamento, a ação educativa sofre influência da cultura, da personalidade e da afetividade. Os representantes mais significativos dessa concepção são o suíço Jean Piaget, que, a partir dos anos 1920, mapeou o desenvolvimento cognitivo de crianças, e o norte-americano Jerome Bruner, que, nos anos 1960, organizou uma teoria de instrução baseada no estudo da cognição. (OLIVEIRA; LEITE, 2011, p. 10).

Os estágios de desenvolvimento descritos pela Epistemologia Genética – sensório-motor, pré-operatório e operatório (concreto e formal) – tornam clara a ideia de que a inteligência desenvolve-se a partir de um movimento interacionista e ocorre por saltos qualitativos (PESCE, 2010 *apud* OLIVEIRA; LEITE, 2011, p. 11).

Essa teoria da educação considera o ser humano com sua capacidade de processar novas informações, integrando-as ao seu conhecimento prévio, assim reconstruindo-as de forma única ao longo da vida, se auto-superando para incorporar cada vez mais estruturas mentais mais complexas.

Nessa concepção o professor é entendido como mediador entre o aluno e o conhecimento; cabe a ele ser problematizador dos conteúdos, propiciando condições para a aprendizagem, e desafia os alunos para que cheguem à solução dos problemas por meio de processo investigativo.

4.3.4 Concepção Sociocultural

Essa concepção difere das outras, por inserir no centro do processo ensino-aprendizagem o contexto político, social e cultural, onde ocorre a ação educativa. Um importante representante dessa concepção é Lev Semenovitch Vygotsky, que pauta seus estudos sobre as origens e a evolução da consciência do homem no Materialismo Histórico (VYGOTSKY, 1989 *apud* OLIVEIRA; LEITE, 2011, p. 11).

O papel social da aprendizagem é sua relevante contribuição para tornar a consciência (estruturas psicológicas superiores) mais complexa.

Vygotsky sublinha que a atividade interpessoal desencadeia processos intrapsicológicos. A partir de uma visão dialética dos processos de construção do conhecimento, Vygotsky concebe a linguagem como o principal instrumento de

representação simbólica e, por conseguinte, como condição mais importante do desenvolvimento da consciência do sujeito social em formação. Para o erudito, o conteúdo da experiência histórica do homem vê-se refletido nas formas verbais de comunicação. (PESCE, 2010 *apud* OLIVEIRA; LEITE, 2011, p. 11-12).

Paulo Freire é o representante mais significativo da abordagem sociocultural (FREIRE, 1987 *apud* OLIVEIRA; LEITE, 2011, p. 12). “Nessa perspectiva, o ser humano não pode ser compreendido fora de seu contexto; ele é o sujeito de sua própria formação e se desenvolve por meio da contínua reflexão sobre seu lugar no mundo, sobre sua realidade”. (OLIVEIRA; LEITE, 2011, p. 12).

Nessa concepção, toda atividade educacional deve ser embasada por essa visão de mundo e sociedade, de modo que se abra um leque de reflexão. A educação deve ser problematizadora e permitir ao aluno a compreensão do contexto, sendo sempre parte do processo. O professor e o aluno devem ter uma relação boa e democrática. O professor tem que ter um olhar crítico da realidade, instigando o aluno a dominar e ser protagonista do processo ensino-aprendizagem.

Nesta teoria, tem-se uma preocupação em contextualizar os conteúdos de ensino no ambiente real da prática. São adotados diversos tipos de procedimentos de ensino e modalidades de ensino. Sendo ensino presencial ou à distância são utilizados projetos colaborativos, estudos de caso, problematização, aprendizagem baseada em problemas (PBL), entre outros.

4.4 Perfil docente da ETSUS-TO

A Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr. Gismar Gomes não possui um corpo docente próprio. O corpo docente é composto pelos técnicos efetivos da Saúde, com vínculo federal, estadual ou municipal, através de processo seletivo para atuar como docentes nos cursos e qualificações que a escola promove, com o objetivo de melhorar a qualidade da saúde daquela área de atuação. O perfil docente da ETSUS-TO é de facilitador, mediador, articulador, e gestor na construção do conhecimento, buscando transformar a realidade.

O processo de formação docente é o preparo e a instrumentalização deste profissional para que articule a construção de conhecimentos com a realidade do processo de trabalho. O docente deve saber demonstrar esses conhecimentos e deve saber fazer, para refletir e orientar a prática, agregada à busca de novos conhecimentos, habilidades e atitudes.

Esses docentes têm buscado o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, tornando-os mais conscientes do seu papel efetivo e motivador, promovendo mudanças, criando condições favoráveis e tornando-os mais capacitados para atuarem na docência.

Geralmente o processo de seleção se dá em três etapas:

- ✓ **1ª: análise curricular** - buscam-se profissionais com formações afins à área de saúde de acordo com as temáticas a serem desenvolvidas;
- ✓ **2ª: Avaliação através de uma prova didática** - o candidato apresenta uma aula de 30 minutos para uma banca examinadora pré-estabelecida e publicada em diário oficial, com tema sorteado no ato da inscrição de acordo com a temática do curso, em que são avaliados a postura didática, desenvolvimento em sala de aula, domínio do conteúdo abordado, forma de abordagem, domínios com equipamentos multimídia e estratégias utilizadas para aula;
- ✓ **3ª: Entrevistas** - a partir de um Roteiro de Entrevistas, preestabelecido de acordo com a temática do processo educacional, algumas observações são comuns a todos - disponibilidade de tempo para ministrar aulas, afinidade e disposição para acompanhar os momentos de atividades de dispersões através da familiaridade com as metodologias ativas.

4.5 Perfil discente da ETSUS-TO

Os discentes que compõem a comunidade escolar da ETSUS-TO são servidores das mais diversas formações com faixa etária entre 20 e 60 anos, são profissionais de nível fundamental, médio, graduados, especialistas, mestres e doutores que atuam no SUS. Parte desses discentes, em geral, é de pessoas que estão afastadas da escola por um longo período e que talvez, em consequência disso, apresentem falta de atualização teórica em suas áreas de atuação, embora tragam para a sala de aula sua experiência no fazer saúde e suas práticas de trabalho, experiências essas que enriquecem a discussão e facilitam o desenvolver do processo educacional de forma significativa.

Por outro lado, a falta de atualização no quesito embasamento teórico exige um esforço maior do discente, requerendo mais tempo de busca e estudo autodirigido. Para além desse fator, os ingressantes trazem consigo algumas deficiências desde sua formação básica.

CAPÍTULO III

5 CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS APLICADAS EM EDUCAÇÃO PERMANENTE

Neste capítulo, apresentamos as concepções metodológicas em que a ETSUS–TO se apoia ao desenvolver seus processos educacionais. Como já mencionado, inicialmente eram apoiadas basicamente nas estratégias da metodologia da problematização, avançando, contudo, a largos passos em direção à utilização de estratégias mais desafiadoras em que se tenha foco na aprendizagem significativa.

5.1 Aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa representa para o processo de ensino algo que faça sentido para o aluno. O aluno concebe aprender significativamente, quando ele consegue correlacionar os conceitos que ele previamente aprendeu, aplicados aos resultados de suas ações e experiências.

O conceito de Aprendizagem Significativa foi estabelecido por David Ausubel (1968), como um processo de assimilação substantiva do que se aprende a um componente especificamente relevante da estrutura cognitiva. Portanto, aprendizagem significativa é uma teoria cognitiva, pois procura analisar o que acontece quando o ser humano se preocupa com o processo de compreensão e transformação da informação na cognição. A aprendizagem significativa é quando um conceito adquire significados para quem está aprendendo, por meio da estrutura cognitiva que são os aspectos importantes do conhecimento do indivíduo.

O desenvolvimento da estrutura cognitiva consiste na entrada de informação, que se instala na memória de curto prazo, responsável por reter e repassar informações que irão se vincular à memória de longo prazo, e para que essa informação se consolide deve estar associada a atividades ou situações que façam sentido para o indivíduo. Portanto, a aprendizagem significativa requer produções criativas por meio de estruturas de conhecimentos bem sistematizadas e importantes e necessita do envolvimento emocional também, tendo em vista integrar o novo conhecimento concebido com o já existente. O aprender necessita, ainda, de informações conceituais organizadas de um determinado tema.

O foco da aprendizagem significativa deve ser concebido de maneira não arbitrária ao que o educando já sabe, que segundo Ausubel (1968), seja um conceito inclusor, numa

perspectiva interacionista. Para que ocorra a aprendizagem significativa, a disposição dos conceitos tem que ter uma sequência lógica e o educando deve ter conhecimentos específicos, que são chamados por Ausubel (1968) de subsunçores, para correlacionar com o material da experiência que é puramente individual.

Para Ausubel (1968), são consideradas aprendizagens significativas:

- A aprendizagem representacional, que é básica e a ela são atribuídos significados a determinadas palavras ou símbolos;
- A aprendizagem de conceitos, que são objetos e situações que possuem atributos e critérios, designados por símbolos;
- A aprendizagem proposicional, que relaciona conceito, além da soma dos significados das palavras.

Durante o processo de aprendizagem significativa, é possível a associação de conhecimentos ordenados, quando um conhecimento mais geral ou inclusivo, formado pelas ideias já estabelecidas na estrutura cognitiva, é adquirido a partir destas e passa a assimilá-las. O conhecimento ordenado interage com outras ideias já pré-estabelecidas que passam a ser reconhecidas como correlacionadas, levando a uma reorganização da estrutura cognitiva (AUSUBEL, 1968).

Na base de produção do conhecimento, os problemas, levantados acerca dos objetos vivenciados e realizados por meio de experiências, são focados com todo o empenho de reflexão, que são decisivos para a compreensão de mundo. Os juízos de valores interferem na visão geral que se tem acerca do mundo, as crenças e filosofias pessoais são relevantes e por sua vez, a elas são atribuídos conceitos, princípios e teorias na formulação de novos juízos cognitivos e de valor. (VALADARES; MOREIRA, 2009).

As teorias e princípios interferem no modo como são abordados, conceitualmente e metodologicamente, os registros de transformação dos eventos. São importantes e decisivos na atribuição de significados, de modo a formular juízos de valor que contribuirão para o refinamento dessas teorias e princípios. “As teorias são produtos de investigação teórico-experimentais anteriores, mas são também influenciadas por visões de mundo e por convicções filosóficas” (VALADARES; MOREIRA, 2009).

5.2 Metodologia da Problematização

A metodologia adotada no processo de formação pedagógica dos futuros docentes é baseada na metodologia/estratégia da Problematização, método adotado por esta instituição desde sua criação em 2004, tendo como referência o Método do Arco, de Charlez Maguerez (DIAZ BORDENAVE; PEREIRA, 1991).

A primeira referência para a Metodologia da Problematização é o Método do Arco, de Charles Maguerez, do qual conhecemos o esquema apresentado por Díaz Bordenave e Pereira (1991). O esquema consta de cinco etapas que se desenvolvem a partir da realidade relatada pelo participante do processo: observação da realidade; pontos-chave; teorização; hipóteses de solução e aplicação à realidade (prática). A proposta da Metodologia da Problematização como metodologia de ensino, de estudo e de trabalho pode ser utilizada em situações em que os temas estejam relacionados com a vida em sociedade.

De acordo com Berbel (1995; 1998), a Metodologia da Problematização, quando oportuna, pode ser desenvolvida como se segue:

- **1ª Etapa. Observação da Realidade.** A partir de uma situação problema, os educandos são orientados a observar e refletir atentamente sobre o que percebem naquela situação descrita, sempre com a orientação do facilitador/docente para evitar que fujam do tema e consigam fazer uma problematização, pois esta etapa é a referência para as demais;
- **2ª Etapa. Pontos-Chave.** Momento em que os educandos refletem sobre as possíveis causas da existência dos problemas em questão. Neste momento, os educandos começam a perceber a ligação do problema existente com questões que, possivelmente, estão ligadas aos determinantes sociais. Após uma análise crítica e reflexiva, os educandos conseguem identificar toda a complexidade e o contexto do problema exposto. A partir desse momento, os educandos são levados a descrever possíveis pontos-chave que possibilitem a intervenção na realidade;
- **3ª Etapa. Teorização.** Consiste na busca de informações a respeito de cada ponto-chave elencado na etapa anterior, a fim de encontrar subsídios que possibilitem uma discussão, e que após analisadas possam contribuir no intuito de resolver o problema. Esta etapa subsidiará a seguinte;
- **4ª Etapa. Hipóteses de Solução.** Momento em que se reúnem os resultados das etapas anteriores para que os educandos de forma crítica e criativa elaborem possíveis soluções para o problema elencado. Essa metodologia possibilita a construção de hipóteses após

um estudo de forma profunda e compressão real sobre determinado problema, pois o mesmo é investigado das mais diversas formas possíveis;

- **5ª Etapa. Aplicação à Realidade.** Consiste na aplicação das possíveis soluções encontradas para a realidade onde se encontra o problema elencado. Nessa etapa, “[...] os componentes sociais e políticos estão mais presentes. A prática [...] implica num compromisso dos alunos com o seu meio. Do meio observaram os problemas e para o meio levarão uma resposta de seus estudos, [transformando-os]” (BERBEL, 1995, p. 14-16).

A estratégia da Problematização possibilita que o educando reflita sobre a dialética de ação-reflexão-ação, tendo como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem, a realidade social (BERBEL, 1998).

A Metodologia da Problematização é uma metodologia desafiadora, uma vez que se entra na raiz do problema levando todos os atores envolvidos a refletirem sobre sua realidade e, conseqüentemente, a buscarem possíveis soluções através de seus próprios estudos. É necessário que se reconheça e legitime o problema em questão, para que a busca de solução possa fazer significado a cada um dos envolvidos e, assim, quando chegarem na etapa em que deverão aplicar as possíveis soluções encontradas, que essas soluções possam ser eficientes e eficazes.

5.3 Metodologias ativas

Tem como finalidade incentivar os educandos a aprender de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. A proposta é de que o educando esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo protagonista da construção do seu conhecimento (GAROFALO, 2018).

As origens da utilização de metodologias ativas na educação formal podem ser reconhecidas no movimento escolanovista. Proporcionam o engajamento dos educandos no processo educacional e favorecem o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva em relação ao que estão fazendo. Tem a finalidade de “[...] promover a proatividade, por meio do comprometimento dos educandos; vinculação da aprendizagem aos aspectos significativos da realidade; desenvolvimento do raciocínio e de capacidades para intervenção na própria realidade; colaboração e cooperação entre participantes”. (BONWELL; EISON, 1991, HANNAFIN; LAND; OLIVER K, 1999 *apud* LIMA, 2017, p. 424).

Investimentos têm sido feitos na educação, principalmente nas diversas formas de aprendizado e têm gerado impacto positivo e satisfatório, não somente para os educandos, como para os educadores também. No entanto, o modelo de ensino que tem se destacado e praticado nas instituições é aquele em que o educando acompanha a matéria ministrada pelo educador, por meio de aulas expositivas, com aplicação de avaliações e trabalhos. Esse método é conhecido como método passivo, pois nele o educador é o protagonista da educação.

Contudo, a utilização das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como metodologia adotada para o desenvolvimento dos processos educacionais em saúde, tem mostrado resultados significativos para a transformação das práticas do fazer saúde.

Os educandos se beneficiam de uma formação *omnilateral* que consegue trabalhar dentro da sua totalidade, abrangendo os aspectos cognitivos, éticos, críticos e reflexivos de sua realidade vivida. Os educadores têm a oportunidade de desenvolver um processo com planejamento e a utilização de recursos e estratégias das formas mais variadas possíveis.

As metodologias ativas nos possibilitam a utilização de estratégias interessantes de ensinar e aprender, sempre considerando o educando como protagonista durante a construção de seu conhecimento. A metodologia ativa permite que educando desenhe a sua forma de aprender e promove o desenvolvimento crítico-reflexivo em todas as etapas do processo de construção do conhecimento, ao passo que proporciona o “[...] engajamento dos educandos no processo educacional e que favorecem o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva” (BONWELL; EISON, 1991, HANNAFIN; LAND; OLIVER K, 1999 *apud* LIMA, 2017, p. 424). Com esse entendimento, o uso da Metodologia Ativa favorece a formação do indivíduo de forma completa, dentro da sua totalidade.

5.3.1 Espiral Construtivista

Dentro das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, podemos contar com alguns instrumentos pedagógicos que vêm se destacando na construção do conhecimento como, por exemplo, a Espiral Construtivista. Essa estratégia tem um destaque dentro do processo de construção e ressignificação da aprendizagem, por se tratar de uma estratégia que tem como base as experiências vividas, o diálogo e a busca de hipóteses, seguidas de possíveis soluções. Podemos dizer que, no percurso percorrido durante o desenvolvimento da espiral, fazemos caminhos semelhantes aos das estratégias da problematização, ambas partem de um problema existente, trazidos ou não pelos educandos, mas que todos têm envolvimento ativo em todas as etapas.

A Espiral Construtivista é fundamentada na problematização e na integração de saberes, com olhar crítico e reflexivo voltado para a própria vivência do sujeito envolvido. “Na graduação, a EC vem sendo utilizada, desde 2006, no currículo médico [...] Neste currículo, o uso de narrativas sobre a prática simulada e produções dos educandos, como histórias clínicas, também foi incluído como disparador”. (LIMA, 2017, p. 427).

Em relação aos movimentos da espiral, a identificação de problemas, formulação de explicações e elaboração de questões de aprendizagem foram denominadas ‘síntese provisória’. A busca por novas informações, a construção de novos significados e a avaliação, constituíram uma ‘nova síntese’. (LIMA, 2017, p. 427).

É uma ferramenta que promove o processo de ensino-aprendizagem, no qual são representados os movimentos de aprendizagem a cada etapa percorrida:

- Identificando o problema e levantando as possíveis hipóteses de resolução: durante a realização desse movimento, é possibilitada aos participantes a exposição de suas ideias e vivências, buscando identificar o real problema e suas hipóteses de resolução;
- Busca de novas informações: este movimento possibilita ao educando a consulta às mais diversas fontes em busca de novas informações e, com isso, promove o momento chamado aprendizagem autodirigida.

CAPÍTULO IV

6 CAMINHAR METODOLÓGICO

Este capítulo tem como base apresentar os procedimentos teóricos-metodológicos que embasam o processo de formação docente da ETSUS-TO. Atualmente, os processos de formação docente são desenvolvidos de forma pontual; contudo, o cenário que se refere ao quadro docente se apresenta de forma complexa, uma vez que a escola não possui um quadro fixo de docentes. Ofertar cursos de longa, média e curta duração acarreta diversas dificuldades no que se refere ao fazer formação docente, os quais serão demonstrados ao longo do capítulo.

6.1 Coleta e análise de dados

Trata-se de uma pesquisa com cunho bibliográfico e participativo, com interação entre pesquisador e sujeitos envolvidos no processo de formação docente participantes, de natureza sobreposta, que visa construir conhecimentos para solucionar problemas desencadeados no processo de formação docente da ETSUS-TO. Com isso, a pesquisa de campo que trouxe uma abordagem qualitativa, considerando uma relação dinâmica entre a prática docente e os sujeitos envolvidos, propiciou uma análise indutiva.

A pesquisa, segundo Minayo (2014), se inicia pela formulação de um problema em questão, a partir do qual tanto o pesquisador quanto os pesquisados imergem na realidade, mesmo que de forma empírica, em busca de transformação dessa realidade, com objetivos de soluções transformadoras. O aumento do conhecimento de determinadas situações e a obtenção de um produto de conhecimento se dão por meio do diálogo coletivo com grupo focal, entrevistas e observação *in loco*. Também compartilha da mesma ideia de Minayo o autor Thiollent, onde define que o método de pesquisa-ação pode ser “[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou, ainda, com a resolução de um problema coletivo, no qual todos os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e/ou participativo” (THIOLLENT 1986, p. 14).

Inicialmente, foi realizada a revisão documental, buscando levantar estudos que abordem a formação pedagógica docente.

6.2 Aspectos Éticos

Atendendo aos critérios apontados na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e na Resolução CNS 466/2012, no que tange à pesquisa com seres humanos, através das entrevistas e grupos focais propostos, o projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa da Escola Politécnica Joaquim Venâncio, após a aprovação pela banca de qualificação desta escola. Paralelo a esse procedimento, também submetemos o projeto ao Comitê de Ética da Secretaria de Estadual da Saúde do Tocantins e encaminhamos à direção da Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr. Gismar Gomes, para anuência da coleta de dados.

Após a análise e aprovação, conforme o parecer do CEP/ENSP N° 2.688.050 (Anexo A), iniciou-se a coleta de dados.

Após a finalização da pesquisa, será realizada uma apresentação dos resultados ao colegiado da instituição que sediou a mesma, a fim de que os participantes reflitam sobre as análises apresentadas e utilizem esses resultados como subsídio para a elaboração de novas propostas de formação docente.

6.3 Diário de Campo

Se configura como instrumento que possibilita o estudante /pesquisador fazer registros pessoais a partir de sua vivencia e ou observação, permitindo a reflexão da realidade e o confronto do conhecimento teórico-prático, no cotidiano profissional (BARDIN, 2011). Desta forma o diário de campo foi utilizado para registros completos dos relatos da experiência e vivencias, fatos concretos e acontecimentos, ocorridos durante todo o percurso da pesquisa. No primeiro momento os elementos e registros do diário de campo subsidiou o planejamento estratégico par ao desenvolvimento das etapas subsequentes; como as entrevistas, organização e realização dos grupos focais, sendo o mesmo utilizado de forma transversal e linear.

6.4 Grupo Focal

Caracteriza-se por trabalhar em “grupos pequenos e hegemônicos”, sendo abordado temas específicos, visando acolher o maior e mais diversificado número de experiências possíveis, “seja para consenso ou divergência”. (MINAYO, 2014, p. 269).

Minayo (2014) destaca que, para o desenvolvimento eficaz da técnica de grupo focal, é preciso um planejamento prévio, priorizando o foco, ou seja, um tema específico a ser explorado.

Desse modo, a organização do grupo focal se iniciou pela escolha do tema específico, com o intuito de diagnosticar as diferentes percepções e de compreender as representações das pessoas envolvidas no grupo focal, a respeito do mesmo, com o objetivo de analisar e captar as diferentes leituras da realidade vivenciada pelo grupo ou de acordo com os autores de ambos, tema e grupo, quando a finalidade é entender a profundidade da representatividade social envolvendo um determinado tema, dentro de um grupo social específico.

Desse modo, foram realizados dois grupos focais denominados: GET (Grupo Focal Equipe Técnica) e GED (Grupo Focal Docentes), onde foi abordado o tema específico “formação docente” com esses dois grupos de profissionais de saúde que atuam com processos educacionais na ETSUS-TO.

Grupo Focal Equipe Técnica (GET): realizado com a equipe técnica responsável pela construção e condução dos processos educacionais. Participaram do grupo Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores de Cursos, Secretaria Geral da Escola e alguns membros da equipe técnica.

Grupo Focal com a Equipe Docente (GED): realizado com docentes que atuam nos cursos de Especialização em Saúde Pública e Acolhimento em Redes de Atenção à Saúde.

Estas etapas foram precedidas da leitura e assinatura do TCLE (*vide* Apêndice D), no qual foram explicitados os riscos e benefícios de participarem da pesquisa. Também foi explicitado aos participantes os objetivos da pesquisa e a segurança ao anonimato dos pesquisados, permanecendo uma cópia do mesmo com o entrevistado, a fim de firmar compromisso ético entre pesquisador e sujeitos. Todo material coletado, gravação e impressos serão arquivados e ficarão em poder da pesquisadora por quatro anos.

6.5 Entrevistas

A opção pela técnica de entrevista semiestruturada, com um roteiro de questões elaboradas com base na realidade vivenciada dos sujeitos envolvidos nas atividades da pesquisa, explica-se por considerar que existem momentos no percurso do estudo em que

[...] certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta

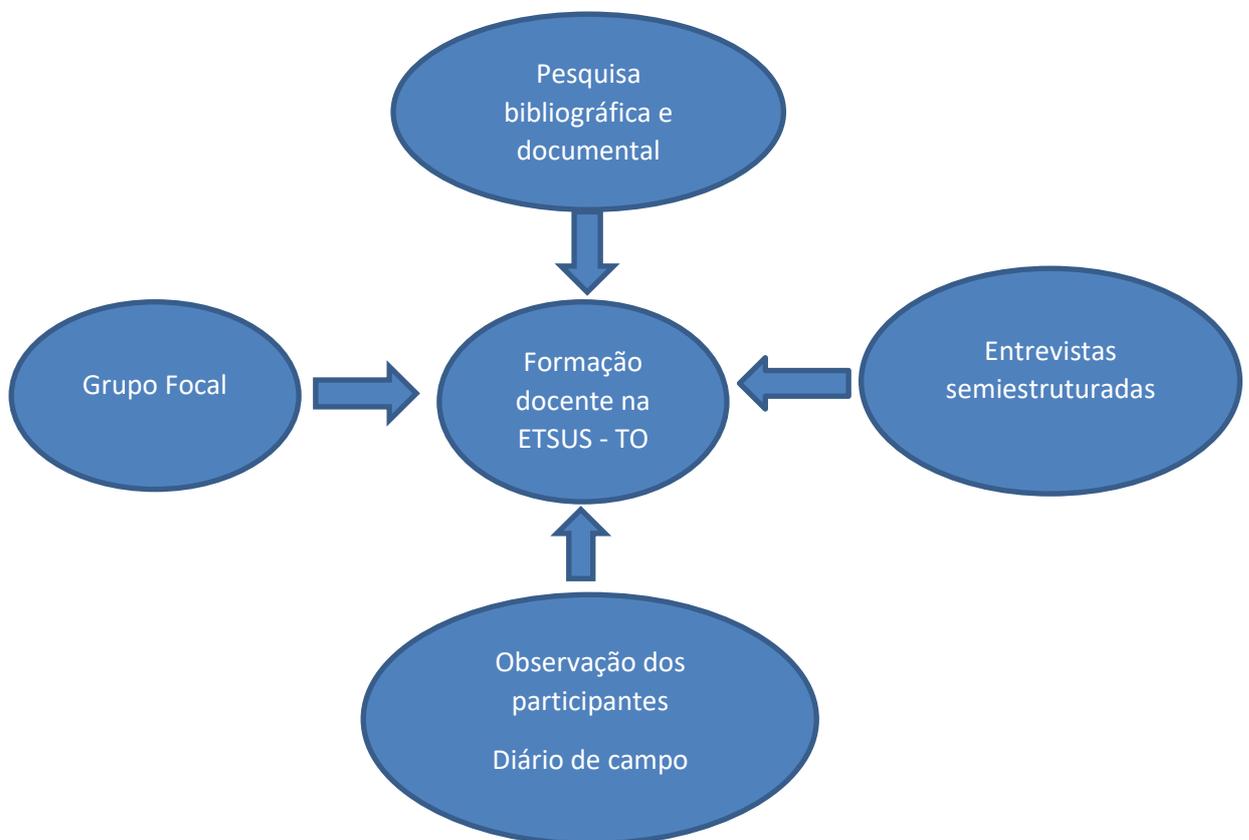
forma, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa. (TRIVIÑOS, 2012, p. 146).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a equipe gestora dos processos educacionais em saúde realizados pela Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr. Gismar Gomes. O roteiro das entrevistas foi construído com uma relação de questões para serem discutidas com os sujeitos envolvidos nesse momento da pesquisa. (*Vide* Apêndices E, F e G).

A coleta de dados se iniciou pelas entrevistas com os gestores. Optamos por essa ordem pelo fato do número de gestores ser menor e as entrevistas serem individuais. As entrevistas ocorreram no local de trabalho de cada entrevistado e foram realizadas com horário pré-agendado.

Deste modo, foi realizado a sistematização e cruzamento das fontes de dados, afim de possibilitar um maior aproveitamento e ao mesmo tempo confiabilidade nos dados pesquisados, conforme mapa apresentado a seguir:

Figura 1 - Mapa ilustrativo das fontes de pesquisa



Fonte: A autora

7 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo teve como pressuposto uma abordagem qualitativa de investigação dos elementos e exploração do material utilizando a técnica, análise de conteúdo segundo Bardin (2011) e reconhecida por Minayo (2014).

Para Minayo (2014), análise de conteúdo parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos para atingir um nível.

Nesta seção, pretendemos discorrer sobre os resultados encontrados durante o estudo referente aos dois componentes: o primeiro durante a análise das entrevistas que foram realizadas com gestores e o segundo nos grupos focais desenvolvidos com os 08 docentes que atuam nos cursos, e equipe de coordenadores dos processos educacionais da ETSUS-TO.

Estas análises foram centradas no processo de formação docente ofertado pela ETSUS-TO.

As fragilidades identificadas previamente no processo de formação pedagógica oferecida pela ETSUS-TO aos profissionais da saúde, ingressantes na docência desta instituição, foram: insuficiência na carga horária para a realização da formação pedagógica; inadequação dos conteúdos; falta de articulação entre saberes e práticas; falta de visão ampliada do conceito de saúde, ainda não bem elaborado e compreendido pelos sujeitos do processo; inexistência da integralidade do cuidado como eixo norteador alicerçado na aprendizagem significativa; dificuldade na ruptura e superação do modelo curativo; fragilidade na sistematização e continuidade na oferta de formação docente na perspectiva da educação permanente para os docentes.

Essas inquietações foram também observadas pelos atores envolvidos no processo, após terem vivenciado o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Realizamos a coleta de dados utilizando os métodos já descritos no caminhar metodológico e foram elencadas algumas categorias de análises. Vale ressaltar que, dentre as categorias elencadas, algumas partiram das perguntas utilizadas no grupo focal e entrevistas e outras surgiram naturalmente por parte dos pesquisados no decorrer da pesquisa.

Quadro 1 - Organização e análise prévia categoria inicial e final

1.Categoria inicial	Conceito norteador			Categoria final
	Gestores	Equipe Técnica	Docentes	
Concepção / conceito	Oficinas pedagógicas de preparação dos docentes e ainda muito frágeis enquanto processo de preparação dos docentes.	Momentos de conhecimento do perfil docente, preparação para que ele possa atuar com desenvoltura em sala de aula.	Processos de formação que nos permitem adquirir novos conhecimentos, troca de experiências, nos prepara, nos capacita. São processos de idas e vindas, mas que deixam resultados importantes.	Formação docente
Concepção pedagógica que a escola trabalha	Concepção sócio interacionista, construtivista	<p>Concepção pedagógica que a gente está trabalhando é a metodologia ativa.</p> <p>Nós estamos partindo do pressuposto de que trabalhamos numa concepção de interação, de construção de coletividade, onde cada um traz aquilo que sabe, ou que acha que sabe, onde o achar posteriormente se transforma num conhecimento significativo, a partir dessa problematização, a partir do protagonismo, onde ele se torna o sujeito da aprendizagem, e não que uma pessoa está ensinando, passando ou repassando.</p> <p>Quanto a concepção pedagógica, eu vejo inúmeras, tem a pedagogia do condicionamento, a tradicional e a ativa.</p>	As concepções pedagógicas da escola são bem claras, mas que se entende como um mix de várias concepções.	
Metodologia/ estratégia do processo	A Escola tem buscado utilizar metodologias mais dialógicas que permitam que o educando possa se perceber, possa dialogar. Apesar de uma diferença	Clareza com que a escola preconiza as metodologias mais inovadoras, problematização. A acredita que está no caminho certo para o alcance dos objetivos de promover uma aprendizagem significativa.	As metodologias adotadas pela escola, nos permitem mesclar diversas estratégias e outras abordagens, então a utilização das metodologias ativas facilita o processo de execução.	

	entre o discurso e a prática pedagógica, percebe-se uma aproximação maior do que com as metodologias tradicionais		<p>Eu sou da teoria do ensaio, se a gente treina, vamos ter uma performance com menos erro. Acreditamos que qualquer ensaio, prática anterior, o treinamento, a princípio me deixa muito mais tranquilo para qualquer atividade, seja ela qual for.</p> <p>Eu avalio como satisfatório, porque foi tudo pensado, planejado, a gente tem entrado tranquilamente no processo, na minha experiência, eu fiquei com o projeto aplicativo, e a cada encontro eu sabia direitinho o que eu ia fazer em sala, a metodologia do projeto e do trabalho que estávamos desenvolvendo, ia ao encontro com a metodologia do curso, isso facilitou. Nós tivemos clareza, eu fiquei superconfortável nos encontros que nós realizamos, porque nós já tínhamos o método planejado, articulado, claro, coeso, e isso facilitou bastante.</p>	
Como deve ser a formação docente	A formação precisa ser abrangente voltada para a aprendizagem significativa, o que implica na seleção de conteúdo e metodologias adequadas.	A formação docente deve ser institucionalizada e ter como base as características dos alunos, ressaltando as necessidades pedagógicas, sempre buscando estratégias para melhorar a formação e a qualidade dos processos educacionais ofertados.		

Esta categoria refere-se à formação docente em si, como deve ser e traz a percepção dos três públicos alvos. Durante a análise, percebe-se que as ideias se complementam no sentido da necessidade de que a formação docente deve ser um eixo central no processo educacional, abordando não apenas os conteúdos pedagógicos, mas também dialogando com os objetivos dos cursos, facilitando assim a seleção das estratégias que deverão ser utilizadas em função do alcance das competências exigidas pelo plano de curso. Foi relatado por alguns docentes que esses momentos de formação docente promovem o crescimento profissional melhorando a qualidade no atendimento prestado na assistência; pois, no momento em que promove ação-reflexão-ação do processo, facilita e promove uma

aprendizagem que faz sentido para os envolvidos. Tendo em vista os resultados que a formação pode gerar na melhoria da atenção à saúde e no fortalecimento do SUS.

Durante organização dos conceitos norteadores, ficou evidente que os gestores, a equipe técnica e também os docentes têm conhecimento a respeito das concepções pedagógicas adotadas pela ETSUS-TO. Os participantes demonstram entendimento de que a escola tem avançado na utilização das concepções progressistas, em busca da formação em sua totalidade, onde trabalha a perspectiva emancipatória do sujeito, onde ele é protagonista na construção de seu conhecimento.

Acreditando no avanço da escola com a utilização das metodologias, os participantes foram enfáticos com a declaração positiva a respeito das metodologias adotadas pela escola. Para alguns, a metodologia permite o movimento de repensar e reorganizar as estratégias selecionadas, de acordo com as necessidades percebidas durante a execução das aulas, facilitando ainda o processo de construção do conhecimento e a correlação da teoria com a prática.

2.Categoria inicial	Conceito norteador			Categoria Final
	Gestores	Equipe técnica	Docentes	
Percepção a respeito de quem são os docentes que atuam na escola	São servidores do quadro da saúde que atuam na assistência, e em função da dinâmica dos cursos, muitas vezes, necessita-se dessa variação de docentes.	Servidores do quadro da saúde sem formação para docência e muitas vezes sem experiência.		Caracterização profissional docente
Opiniões sobre Corpo docente fixo	Acreditam que mesmo que houvesse um corpo docente fixo na escola, não seria salutar.	A Equipe técnica acredita que o fato da escola não possuir um corpo fixo de docentes prejudica o processo de formação docente e, conseqüentemente, a qualidade dos processos educacionais.	Dificulta a participação no processo de formação docente, pelo fato de não possuir vínculo. E essa falta de vínculo compromete a carga horária de trabalho. Por outro lado, existem dificuldades quando ingressam na docência da ETSUS-TO, pela especificidade da proposta pedagógica em que a escola atua.	
Opiniões sobre Corpo docente flutuante	Considera-se que a rotatividade dos docentes seja prejudicial para o processo de formação docente; pois, pelo fato do mesmo não possuir estabilidade, a escola			

	sempre terá que capacitar profissionais de saúde para que atuem como docentes.			
Porque é preciso formação docente Qual a importância da formação	Considera-se extremamente importante essa formação docente, para preparar o docente que chega sem bagagem de sala de aula.	Consideram importante, conforme a missão da escola. Esses profissionais atuam na assistência e, muitas vezes, sem experiência com docência, trazendo o modelo tradicional muito arraigado. Desconstrução e reconstrução da forma de fazer educação, propiciando o meio para a construção de uma aprendizagem significativa. Essa formação é importante, para que o próprio docente entenda que ele vai ser somente o mediador do processo. Ele irá mediar, facilitar e intermediar o processo, pois o conhecimento é construído de maneira natural.	A formação docente consegue subsidiá-los, não apenas durante a sua atuação em sala de aula, mas também acaba refletindo no trabalho e no crescimento profissional. Existe a necessidade de participação constante no processo de formação docente. Importante no sentido de apoio entre os docentes e também do apoio da coordenação do curso. Como se fosse um ensaio do que será realizado em sala de aula. A formação do docente faz a diferença em sala de aula.	

A categoria vinculação profissional, revelou alguns conflitos de ideias expostas pelos participantes, alguns gestores, apesar de perceberem e identificarem a necessidade do quadro de docentes fixo e próprio da escola, defendem que pela dinâmica da saúde, a rotatividades dos docentes chega a ser uma solução para que atendam essas necessidades.

3. Categoria inicial	Conceito norteador			Categoria Final
	Gestores	Equipe técnica	Docentes	
Fortalezas da formação docente	Promover no sujeito (docente) a reflexão de mudança de suas práticas docentes. Mudanças de práticas, Comprometimento do profissional, sentimento de empoderamento.	Agregar conhecimentos mesmo dentro da sala de aula.	Facilitar o processo de execução das aulas, que permite o aprimoramento dos conhecimentos e o fortalecimento enquanto docentes. Vivenciando as estratégias, como discente, é um exemplo de formação em que se pode simular a prática e auxiliar no momento de aplicação à realidade.	Avaliação do processo formativo

	Docentes que atuam na assistência, trazem o conhecimento de prática.			
Fragilidades na formação docente	Modelo tradicional, pedagogia da transmissão muito arraigada; quadro rotativo dos docentes que limita essa preparação para atuação em sala de aula. Falta de conhecimento das concepções pedagógicas por parte dos docentes	Carga horária dos cursos; Falta de recursos humanos; rotatividade dos docentes		
Essas categorias nos oportunizaram entender qual a importância do processo de formação docente para os participantes da pesquisa. Para além da importância, foram caracterizadas as fragilidades e fortalezas, bem como os diálogos entre a formação e a prática docente. Apesar de ainda identificarmos várias fragilidades, o processo carrega em sua essência fortalezas que fazem de fato a diferença no processo formativo. Os gestores conseguem verificar o grau de importância e necessidade dessa formação e, ao mesmo tempo, sinalizam que o fato da escola não possuir um quadro de docente fixo, não seja o maior problema.				

8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados a seguir referem-se aos dados coletados durante a realização das entrevistas e grupos focais, conforme o perfil exigido para cada grupo de pesquisa. As análises e discussões aqui realizadas foram divididas em categorias iniciais e categorias finais, tendo como centro balizador, as semelhanças durante a identificação dos conceitos norteadores. Surgiram necessidades de agrupar algumas respostas conforme perfil dos participantes e as características específicas, facilitando a leitura, a compreensão e a interpretação dos dados.

8.1 Perfil dos Participantes

Foram convidados a participarem da pesquisa profissionais que atuam na ETSUS – TO, como gestores, docentes, coordenadores de cursos, discentes e profissionais técnicos em geral. No entanto, participaram 18 profissionais representantes de diversos setores da Escola.

Nas entrevistas, participaram gestores que respondem pela Superintendência de Gestão Profissional e Educação na Saúde (SGPES), pela Diretoria da Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr. Gismar Gomes (ETSUS/TO) e pela Gerência da Educação na Saúde, em um total de três sujeitos.

No grupo focal da equipe técnica – **GET**, participaram coordenadores dos cursos, responsáveis técnicos que atuam Gerência da Educação na Saúde e representantes da Secretaria Escolar, totalizando 07 participantes.

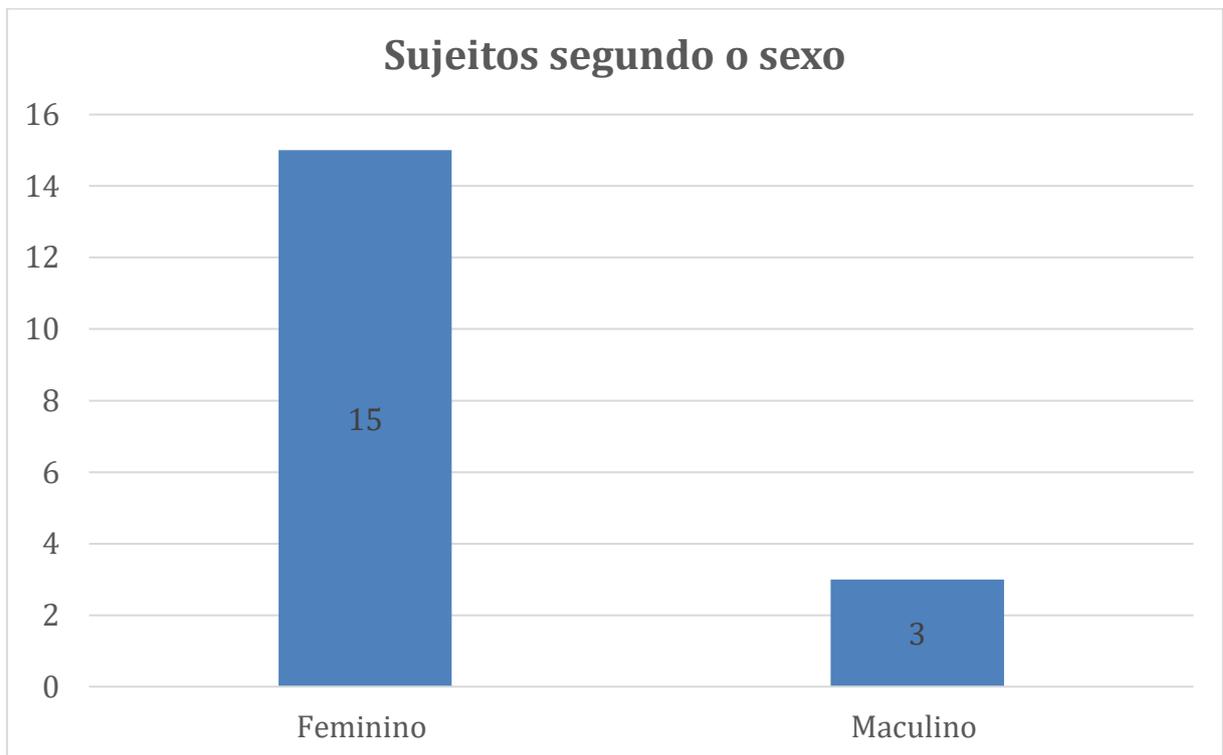
No grupo focal docente – **GED**, participaram docentes e tutores que atuam nos cursos de Acolhimento em Redes de Atenção à Saúde e na Especialização em Saúde Pública totalizando 08 participantes. Assim, o universo dos sujeitos que aceitaram participar da pesquisa totalizou 18 sujeitos. Ressalta-se que todos assinaram o TCLE e tinham perfil para participar das entrevistas, ou seja, fazem parte da Equipe gestora, equipe técnica e equipe docente dos cursos na época da coleta de dados.

A fim de assegurar o anonimato, sigilo e segurança mencionados no TCLE, neste estudo, os participantes serão identificados com a letra e siglas EG (Entrevistas com gestores) de 01 a 03, C de 01 a 07 (Coordenadores e demais membros da equipe técnica que participaram do grupo focal - GET) e D de 01 a 08 (Docentes e tutores que participaram do grupo focal – GED), seguida dos seus respectivos números, assim denominados de EG1 a EG3, C1 a C7 e D1 a D8.

8.1.1 Quanto ao sexo

O universo dos participantes é composto de 83,33% pelo sexo feminino, esse percentual nos demonstra que de fato o corpo docentes de profissionais da saúde é predominantemente do sexo feminino. É sabido que a força de trabalho nos setores da saúde e educação, neste caso, é majoritariamente de mulheres. Conforme gráfico -1

Gráfico 1 – Sujeitos segundo o sexo

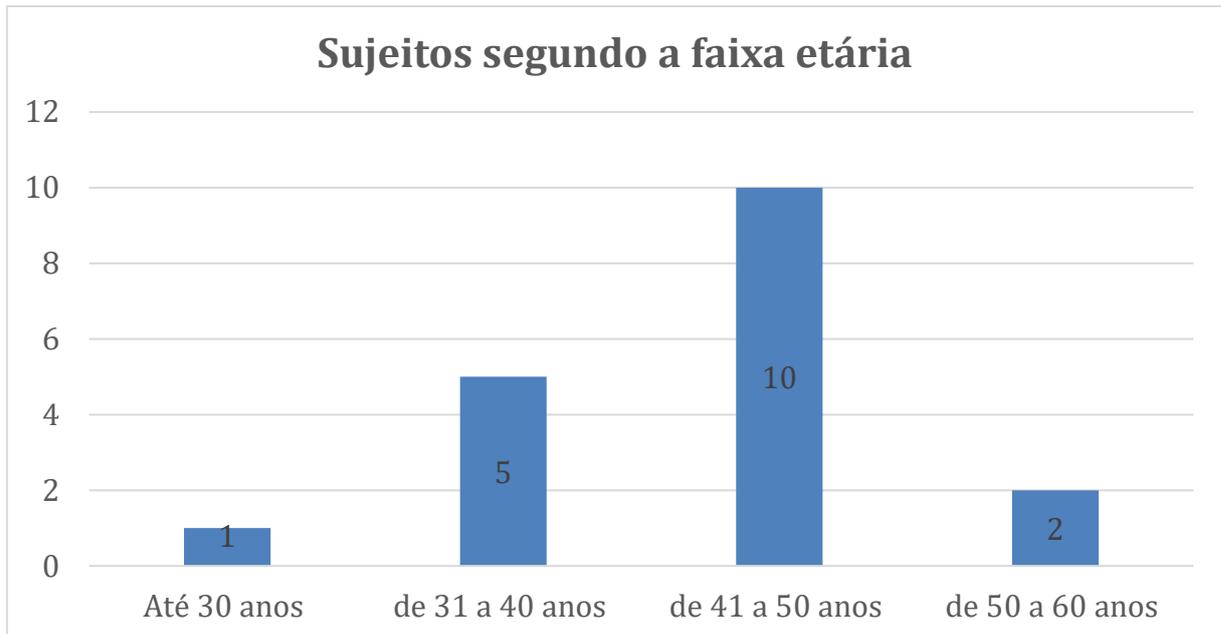


Fonte: A autora

8.1.2 Faixa etária

No que se refere a faixa etária, o gráfico apresenta que o maior percentual está entre 41 a 50 anos de idade, que representa 55% dos participantes, ou seja, a maior parte do grupo estudado se caracteriza como adulto relativamente jovem. Já a faixa etária que teve menor representatividade está na de até 30 anos de idade. Conforme gráfico -2

Gráfico 2 – Sujeitos segundo a faixa etária

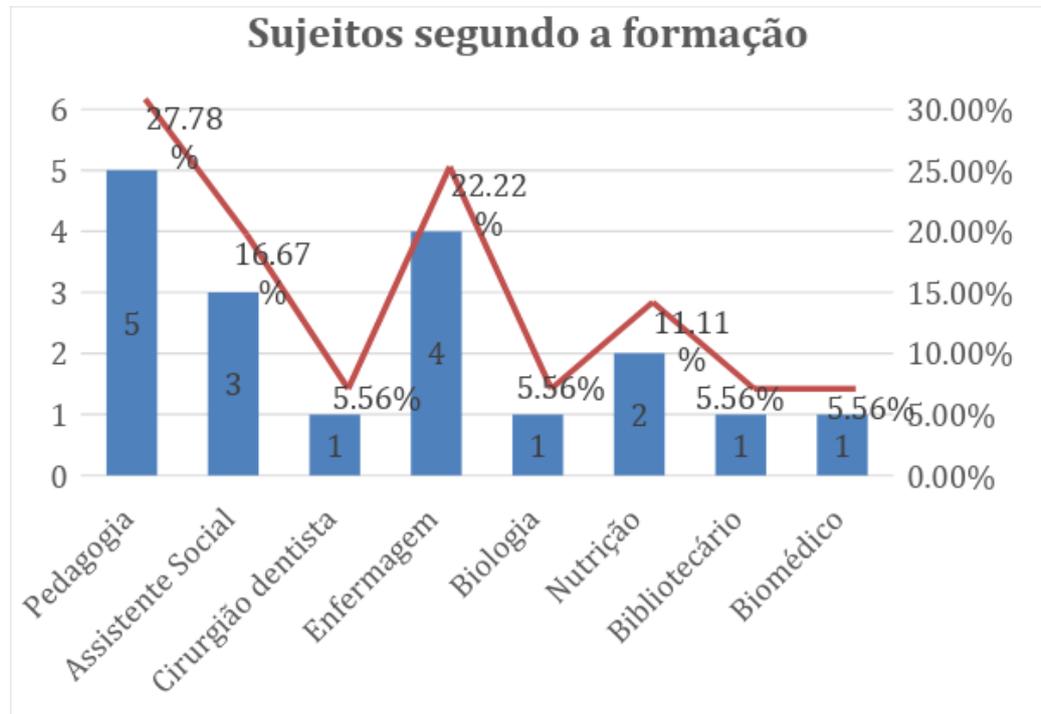


Fonte: A autora

8.1.3 Quanto à formação

No item que retrata a formação, verifica-se que 100% possuem nível superior, com formação predominante na área de Pedagogia e Enfermagem, respectivamente. Com formação *lato sensu*, todos os participantes declararam possuir entre 02 e 03 títulos de Especialista. Com a titulação *stricto sensu*, 07 declararam possuir titulação de Mestrado, e apenas 02 participantes declararam possuir a titulação de Doutorado. Nota-se que a equipe atuante é bastante heterogênea e nos indica que os processos educacionais possuem diversidades nas discussões e riqueza pela diversificação dos atuantes, sinalizando possibilidades para desenvolver os processos educacionais com enfoque em uma abordagem de formação interdisciplinar. Conforme gráfico -3

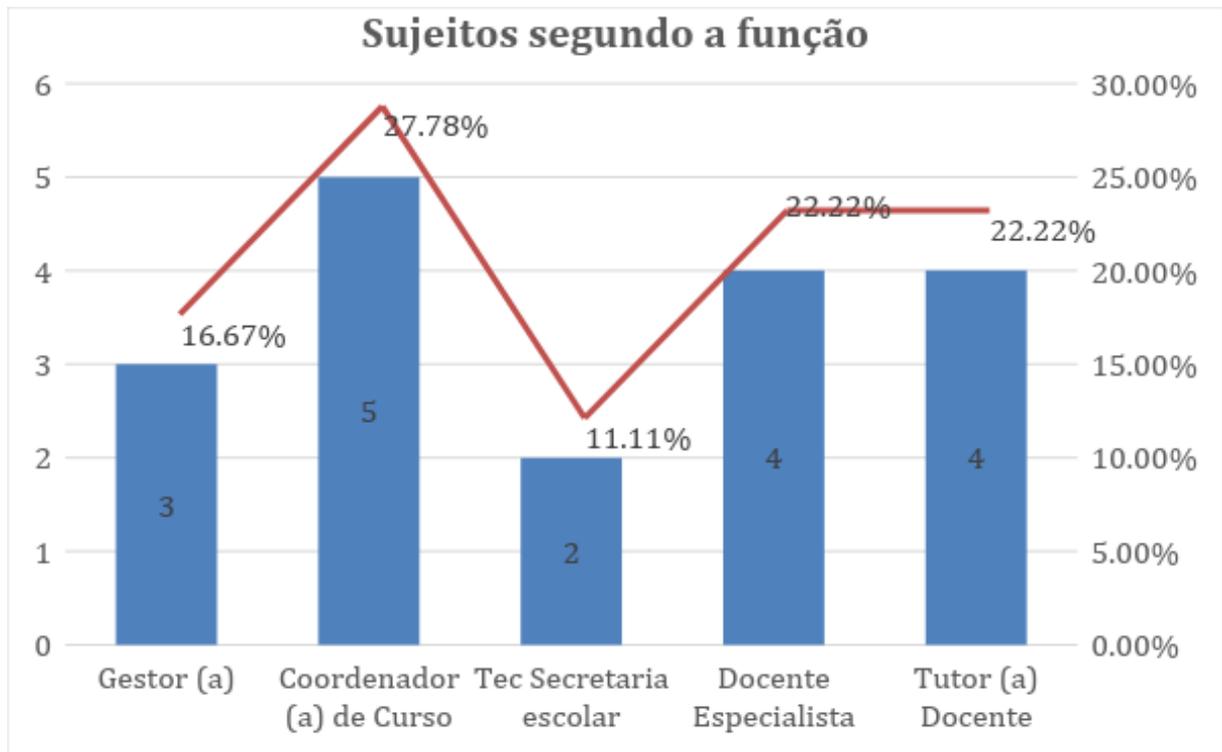
Gráfico 3 – Sujeitos segundo a formação



Fonte: A autora

8.1.4 Sujeitos segundo a função

Com relação a função que cada sujeito desempenha na ETSUS-TO, no período da coleta de dados, obtivemos um número expressivo de coordenadores participando, 27% dos sujeitos coordenam ou de alguma forma estão à frente dos processos educacionais, seguido deste percentual, obtivemos representação significativa dos profissionais que atuam como docente especialista 22, % e/ou docente tutor 22, %. Conforme gráfico -4

Gráfico 4 – Sujeitos segundo a função ¹

Fonte: A autora

8.2 Categorias de análise

A princípio, as categorias de análise surgiram a partir dos objetivos do estudo, da formulação das questões-problema elencadas para entrevistas e grupos focais. No decorrer do processo, durante a realização dos grupos focais com a observação, seguida de leituras e releituras das transcrições do material, surgiram novas categorias. Fomos aglutinando algumas semelhanças que surgiram nos discursos por parte dos pesquisados, formando, com isso, três grandes categorias finais para análise e discussão.

Na primeira categoria de análise, tivemos como base as três perguntas iniciais utilizadas nas entrevistas e grupos focais, O objetivo foi identificar a compreensão dos

¹ Denominamos de docente tutor, os profissionais que desempenham as funções de facilitador, mediador, organizador, orientadores na condução e direcionamento dos discentes durante o processo de construção de conhecimento. Coordenadores de cursos: neste grupo consideramos os profissionais que estão a frente na condução dos processos educacionais.

participantes a respeito da formação docente, o que eles trazem sobre esse tema, se já possuem algum conceito formado ou, ainda, se já passaram por algum tipo de formação nesse contexto. Durante essa organização, foram reconhecidas outras categorias que estão interligadas a esse processo.

8.2.1 Formação docente

A formação de docentes para atuarem em processos educacionais para profissionais do SUS tem sido destaque nos diálogos entre gestores, equipe técnica e docentes da ETSUS-TO e evidencia a necessidade do seu fortalecimento, para agregar qualidade aos processos educativos voltados para o Sistema Único de Saúde.

A formação docente se configura por um conjunto de ferramentas que, se articuladas de forma adequada, conseguem subsidiar o profissional docente no decorrer do desempenho de suas funções em sala de aula. Frente aos novos desafios oriundos das novas metodologias de ensino, com a necessidade de oferta de práticas pedagógicas cada vez mais eficientes, faz-se necessário que o docente se mantenha em processo contínuo de formação.

Segundo Nóvoa (1995, p. 25),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Contradizendo o que Nóvoa nos traz, no que concerne ao processo de formação docente, C7, nosso participante do grupo focal dos coordenadores dos cursos, ainda tem essa ideia de que a formação docente pode ser vista como a participação em cursos:

C7- *“A formação, no meu ponto de vista, pode ser um curso de longa duração, especialização, assim como as oficinas também, que ali não está só planejando, mas sempre dentro da metodologia, sempre voltando replanejando”* (informação verbal²). Contudo, grande parte dos participantes entende o processo de formação docente como um processo macro que, acima de tudo, leva o docente a refletir sobre sua prática docente em sala de aula.

C5 – *“A formação ocorre mesmo estando planejando, porque estou falando, mudando minhas falas, então a partir do momento que faço uma ação, reflexão e outra ação, está acontecendo”*.

² Entrevista. Todas as entrevistas foram realizadas na Escola ETSUS-TO.

C2- “O planejamento, nós também chamamos de Formação, porque no planejamento, além de planejar a semana de aula, estamos mostrando a metodologia, problematizando que eu também considero como formação [...]”.

EG2 – “Não nascemos sabendo, a gente passa por formações, porém aquilo que a gente precisa mudar em nós mesmos, principalmente em um processo reflexivo a gente não faz, e o docente precisa estar preparado”.

Em palestra proferida no evento “Desafios do Trabalho e Formação Docente no Século 21”, em 2017, Antônio Nóvoa afirma que o docente precisa saber fazer a leitura da realidade, do ambiente e sobretudo das entrelinhas, com a ideia de mudança substancial na forma de trabalhar. Neste sentido, o professor / docente sai de condição de DAR AULAS para a condição de organizador do trabalho dos alunos (ANTÓNIO NÓVOA..., 2017, 33 min) “**EG2** A gente chama facilitador de aprendizagem né porque eu não ensino ninguém”. Nessa perspectiva, sinaliza-se que o docente passa a ser o organizador, mediador, facilitador no processo de ensino-aprendizagem, criando condições que levem os alunos a buscarem, pesquisarem, de forma que cada um construa seu conhecimento de forma autônoma.

Seguindo a intencionalidade do processo de construção autônomo de cada sujeito, que vem ao encontro da missão maior da ETSUS-TO, que é formar profissionais que atuam no SUS, capazes de refletir sobre sua prática de trabalho, no sentido de percebê-la e ressignificá-la, não podemos descartar a ideia trazida por alguns pesquisados, quando dizem que os processos de formação docente se iniciam a partir do processo seletivo.

D2 – “Esses processos educacionais, nessa preparação para a docência, acredito que trazem um crescimento profissional muito grande, e isso reflete muitas vezes lá no trabalho, você passa a ver as coisas por outro ângulo, isso que nós fizemos agora do mergulho na vivência do SUS, enquanto servidores do SUS, certamente reflete no nosso trabalho, nas nossas vivências”.

D3 – “Agrega conhecimento no sentido de que a gente constrói uma linha do tempo do nosso conhecimento, né, então a gente já traz uma bagagem da formação, e sempre vai agregando com os cursos, e nós nunca entramos e saímos do curso da mesma maneira, a gente sempre se ressignifica, se transforma, adquire algo novo que vamos levando para a prática, modificando a nossa prática, então é sempre agregando saberes”.

Estas falas são um exemplo das falas da grande maioria dos participantes da pesquisa e evidenciam que o entendimento conceitual sobre formação docente segue linear entre muitos docentes, coordenadores e gestores, além da equipe técnica responsável pela condução dos processos educacionais desenvolvidos pela ETSUS-TO.

A ETSUS-TO traz suas concepções pedagógicas ancoradas nos ideários da pedagogia histórico-crítica, dialética e progressista (de Saviani e Freire, respectivamente) com fundamentos filosóficos afinados com ideologias políticas de visão de mundo. Essa definição

se dá pela própria necessidade de criação das ETSUS no Brasil, que nascem com a proposta de transformações nas práticas do cuidado em saúde e vem com a proposição de mudança da realidade no “fazer saúde”.

D7 – “Sobre concepção pedagógica, eu acho que ela está inserida no debate de visão ideológica e política do mundo, e o que eu percebo na área da saúde, e acredito que todas as concepções são válidas, tem méritos, mas acredito que elas estão inseridas muito mais no debate de como você vê o mundo. o que eu reparo, e é uma visão muito específica, é que nós profissionais da saúde, não temos um engajamento político que nos faça acreditar numa concepção pedagógica específica, porque a gente acha que é só um amontoado de técnicas que podemos utilizar a que quiser, sem ter um vínculo relacional de crença naquilo, e a minha visão sobre política de educação desenvolvida pelo Ministério da Saúde no Brasil, nos últimos dez, quinze anos, ela é voltada pra uma perspectiva da escola, você vê uma tentativa de aproximação de concepções pedagógicas progressistas, só que esse não é um discurso nosso, do indivíduo, e todos nós aqui poderíamos ter concepções pedagógicas distintas e sermos muitos atuantes, mas existe um incentivo da instituição de um campo progressista, mesmo que a gente não se vincule ideologicamente a ele, então é esse o mosaico que eu vejo das instituições e indivíduos, no tocante a essa questão”.

Corroborando com esse entendimento, Ramos (2009) destaca que as práticas instituídas não são neutras nem estáticas; ao contrário, têm um fundamento filosófico e ideológico [...]. Apresentam uma intencionalidade, direção, sentido que se pretende dar. No que tange ao entendimento por parte dos pesquisados sobre concepções pedagógicas adotadas pela ETSUS-TO, destacam-se algumas falas que vêm fortalecer essa ideia:

D1 – “Aqui para nós, acho que fica muito claro qual a concepção, não existe uma apenas, mas acho que existe uma mistura de concepções pedagógicas, e acho que não posso nem dizer que é a metodologia ativa, porque é algo novo ainda, mas vejo que estamos indo por essa linha, de trabalhar mais a valorização do saber do outro, onde o discente é o protagonista do seu próprio saber, da sua construção, então, eu acho que é por aí a concepção, mas é algo que precisa ser trabalhado mais, porque penso que não só eu, mas outros docentes da área da saúde têm essa dificuldade em compreender, e quando pensamos em algo do pedagógico, fica parecendo que esses termos são só de quem é pedagogo, e não de alguém da saúde que acaba se tornando docente”.

C6 – “Nós estamos partindo do pressuposto de que trabalhamos numa concepção de interação, de construção de coletividade, onde cada um traz aquilo que sabe, ou que acha que sabe, onde o achar posteriormente se transforma num conhecimento significativo, a partir dessa problematização, a partir do protagonismo, onde ele se torna o sujeito da aprendizagem, e não que uma pessoa está ensinando, passando ou repassando”.

EG2- “Quando eu falo que esse conhecimento é sóciointeracionista é porque ele é construído coletivamente, ele é construído também na interação com os outros saberes, então por isso a gente parte desse princípio”.

As falas acima demonstram que a ETSUS-TO tem suas concepções definidas; porém, não limitadas e compreende-se que essas concepções estão ancoradas em uma determinada

visão de mundo, marcada por um viés ideológico específico, que permite que os docentes possam mesclar diversas concepções pedagógicas no decorrer do desenvolvimento de seu processo educacional, enriquecendo o seu fazer pedagógico. Ramos (2009, 2010) pressupõe que a realidade pode ser modificada, mediante uma nova hegemonia orientada por concepção de mundo.

C3 – “Hoje a escola já adota na maioria dos processos educacionais o sóciointeracionismo, e a gente já ouviu falar tanto sobre outras concepções, e era bonito falar sobre o sóciointeracionismo. Hoje, eu acho que a escola já adota essa concepção, desde que eu não ache que é tudo pronto, que eu vou partir pra dúvida, que eu sei indagar, e cada um vai contribuindo, e posteriormente eles mesmos percebem que não receberam tudo pronto, mas que foi uma construção coletiva. A nossa metodologia começou na problematização, que ainda utilizamos, as metodologias inovadoras, por meio da metodologia ativa, que na verdade é tudo isso, essa interação, esse conhecimento prévio, a dúvida, a busca pelo conhecimento, e esse conhecimento não fica solto, ele é consolidado, mas não no sentido de concluído, porque sempre fica uma porta aberta para que eu construa e adquira mais conhecimento”.

Contudo, enquanto alguns pesquisados concordam que a ETSUS esteja trabalhando com concepções e metodologias inovadoras na perspectiva das concepções sociointeracionistas, sustentando a ideia de estas estarem sendo satisfatórias, há ainda participantes que discordam e sinalizam que a escola precisa avançar no tocante à formação docente. Vejamos essa ideia retratada em algumas falas:

D3 – “Eu acho que às vezes essa questão da concepção pedagógica, ela pode ser um pouco exclusiva. Se a escola tem esse mantra de uma certa concepção pedagógica, ela bloqueia ou impede a entrada de um docente que tem a ideologia de uma outra concepção, mas pode muito bem atuar na que é utilizada pela escola, então, temos que ter cuidado nessa questão pedagógica, para não ser excludente”.

C6 - “E nessa questão das concepções pedagógicas, apesar de muitos avanços, nós ainda estamos buscando o caminho, porque sempre vai aparecendo novas metodologias, novas estratégias, e nós sempre trabalhando na perspectiva dos avanços, mas ainda temos muito para caminhar”.

D1 – “Eu vejo que existe uma ruptura entre no discurso, a instituição prega que tem tal concepção pedagógica e na prática tem um posicionamento completamente contrário do que de fato é essa concepção pedagógica, porque às vezes é mais teoria constitucional que se a gente for parar para pensar mesmo, ela não pode ser concepção de uma parte, ela tem que ser da escola inteira, então, tem essa questão dessa ruptura, porque fica muito no papel, no teórico, que quando for olhar para a prática não tem nem a vivência daquilo mesmo”.

Segundo Freire (2004, p. 134), “para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade”. Esse autor nos traz a afirmação de que precisamos ser fiéis aos propósitos e intencionalidades daquilo que nos dispusemos a fazer. Se de fato há um distanciamento entre o

que se diz e o que se faz, certamente não conseguiremos alcançar os objetivos traçados, cumprir a proposta de materialização da prática docente, mas sim uma subordinação da teoria à prática, como enfatiza Ramos (2009).

Percebe-se que há clareza na compreensão das concepções trabalhadas pela escola, mas, de certo modo, essas concepções não chegam a ser concretizadas; por vezes, elas se materializam através da relação teoria e prática. A prática pedagógica, a princípio, é baseada na concepção da Metodologia da Problematização, que parte da formulação de um problema, tendo como base a contextualização através do Arco de Margares. Na medida em que a escola cresce, novas concepções vão se agregando à sua essência, que não se desvincula da lógica do trabalho como princípio educativo que orienta na produção do conhecimento.

Nóvoa (1995) destaca a importância de que o educador esteja em constante aprendizagem, que o seu processo formativo não se esgota com conclusão da licenciatura/bacharelado, mas que, há necessidade de estar buscando novos desafios para utilização de práticas educativas mais efetivas e eficazes. Defende ainda que essas práticas surgem a partir de uma reflexão da experiência partilhada entre o coletivo, acreditamos que a formação docente oportuniza de forma efetiva esse refletir com o coletivo.

C2 – “Essa capacitação pedagógica é de fundamental importância, justamente porque os nossos profissionais de saúde em sua maioria não têm formação na área da educação, são profissionais da saúde, eles têm o conhecimento técnico, então é importante que acompanhem essa evolução e que estejamos sempre buscando estratégias, para melhorar a formação e a qualidade dos processos ofertados aqui pela ETSUS-TO”.

No conteúdo obtido dos participantes da pesquisa, percebemos pequenos movimentos que evidenciam o crescimento dos docentes. Esta formação, quando ofertada de forma contínua, vem promovendo momentos de ação e reflexão do seu processo e conseguido subsidiar não apenas o desenvolvimento profissional, como também o pessoal.

D2 – “Eu acredito que nós viemos da faculdade com uma base de formação, mas cada vez que somos postos em um processo educacional e nos preparamos para a docência daquele projeto em específico, isso nos traz uma bagagem nova, e a gente utiliza aquilo que já sabemos, das nossas vivências e aí conseguimos adquirir um leque de conhecimentos muito mais amplos, do que se isso fosse posto para nós sem nossa base de vivência e a base da graduação”

C4 – “A gente sente essa necessidade enquanto técnico, às vezes o profissional tem facilidade em se expressar, conhece a parte técnica, mas falta realmente o pedagógico, não é fácil, se pensar no processo de trabalho, nos problemas que se tem e achar alternativas, achar a saída, e as vezes nós temos essa dificuldade, então se não tiver essa formação do docente fica difícil também de atingir o objetivo, que é transformar e promover essas mudanças”.

C6 – “Nesses anos de escola, como todas já falaram, houve muitos avanços, porque inicialmente a gente tinha cursos de longa duração e passávamos por muita dificuldade com o planejamento e organização dos cursos, primeiro que não tínhamos o profissional pedagogo, e quando vinham era muito rotativo, eles saíam muito rápido. Então, as capacitações eram mais organizadas pelos profissionais mesmo, já estive em várias como facilitadora e também como docente, e sempre vemos o avanço e que nenhuma capacitação é igual a outra”.

Nesse caminhar pelo universo da formação docente, evidencia-se que a escola tem buscado olhar para o processo de formação docente, entretanto percebe-se que são movimentos isolados, pontuais em alguns processos educacionais por determinados grupos que estão à frente de processos educacionais específicos.

D6 – “Eu vejo que a gente tem crescido bastante enquanto educação em saúde, porque temos uma política que nos direciona, que norteia, e como não fomos formados para sermos professores, termina que a gente se atrapalha na questão das tendências, se utiliza só a problematização, se utiliza mais a tradicional, e na verdade, a educação é esse movimento de todas as tendências, e temos crescido bastante em cima disso, porque com relação a isso passamos a entender a LDB e o que ela proporciona pra educação e principalmente educação em saúde.”

A partir do momento que se abre para a utilização de novas metodologias, surgem outras maneiras de formar docentes e de prepará-los para desempenhar suas funções à frente da condução dos processos educacionais em saúde, os quais exigem que sejam desenvolvidos através de metodologias mais ativas. O aluno sai da condição de receptor e passa a ocupar o papel de agente transformador de sua própria realidade e o professor consegue ocupar o papel de organizador do processo, como defende Nóvoa. Nessa lógica, trago essa a fala de uma entrevistada que traduz a importância desse processo de formação:

EG1- “É de suma importância que, para que eu possa participar de processo docente, onde eu vou ter o ato de ensinar e aprender, eu tenha então uma formação mínima para esse processo de aprendizagem”.

D4 – “Essa ativa é uma coisa que já existe há muitos anos, e na fala de muita gente, ouve-se como se fosse algo inovador, e não há nada de inovador, né, tem uma situação que as pessoas têm visto na prática que um sujeito que é mais ativo no seu processo de aprendizagem vai ter um aproveitamento melhor, mais autonomia e tudo mais. ”

D8 – “Eu acho que para nós que não somos da educação falar de concepção pedagógica, até quando a colega falou que tratamos como inovador coisas antigas, acho que é por isso, porque entre a teoria e a prática, ainda estamos amadurecendo, então acaba sendo inovador, porque falam metodologias ativas, mas a gente ainda tem dificuldade em aplicar e realmente acabamos mesclando tentando procurar a melhor metodologia ou melhor forma de desenvolver o trabalho”.

Seguindo esse entendimento, a ETSUS-TO vem caminhando com idas e vindas em busca das escolhas mais assertivas. Com este propósito, a escola busca utilizar estratégias metodológicas mais ativas, participativas que promovam o protagonismo (GADOTTI 2011, p 54): “O enfoque da formação do novo professor deve ser na autonomia e na participação, nas formas colaborativas de aprendizagem”.

D6 – “Com relação a métodos, eu vejo que, na saúde, é opção essencial, porque trabalhamos em situações reais, diferente das faculdades, porque mesmo que eu queira inovar, utilizar de métodos ativos, não tem condição, porque não tem tempo, não tem concepção definida, e até para nós, precisamos entender o que é essa educação permanente, que não é curso, é uma proposta, uma política que a saúde conseguiu para melhorar esses processos, é tanto que temos duas vertentes, que é a educação permanente e a continuada, isso na saúde, porque na educação mesmo, elas são a mesma coisa, mas isso foi uma forma de organizar para nós que não somos da educação entendessemos o que é a educação continuada e a educação em saúde pública”.

C4 – “O que é bom dessas metodologias que a gente utiliza na escola é que em todas elas e em todas as estratégias, a gente utiliza os pilares da educação, que é o conhecimento, né, o saber falar, saber ouvir, saber ser, nós usamos todos eles, não fugimos”.

D6- ” O uso das metodologias eu avalio como satisfatório, porque foi tudo pensado, planejado, a gente tem entrado tranquilamente no processo, na minha experiência, eu fiquei com o projeto aplicativo, e a cada encontro eu sabia direitinho o que eu ia fazer em sala, a metodologia do projeto e do trabalho que estávamos desenvolvendo, ia ao encontro com a metodologia do curso, isso facilitou, nós tivemos clareza, eu fiquei super confortável nos encontros que nós tivemos, porque nós já tínhamos o método planejado, articulado, claro e coeso, isso facilitou bastante”.

8.2.2 Caracterização profissional docente

Nesta categoria, buscamos compreender a caracterização do perfil dos docentes que atuam na ETSUS-TO. Apesar de entendermos que os vínculos dos profissionais docentes sejam frágeis com a escola, reconhecemos a necessidade de que esses profissionais possuam vínculos primários com os serviços de saúde pública. Essa questão nos leva a refletir sobre impactos que esse tipo de vínculo causa no decorrer do desenvolvimento dos processos educacionais. Abrimos a discussão buscando conhecer a percepção a respeito dos docentes que atuam na escola.

EG2 – “Minha percepção a respeito dos docentes que atuam ainda na escola é que ainda é frágil esse processo de preparação dos docentes[...], que não basta eu ser cirurgião dentista e ter todo o conhecimento para eu entrar em uma sala de aula e ser o potencializador, ou ser uma pessoa que vai permitir a reflexão da prática, é isso que a gente quer nos movimentos de aprendizagem e de educação permanente, esse movimento reflexivo, Então, assim percebo, que os docentes que atuam hoje e temos dentro das nossas salas de aulas ainda são sim enfermeiros,

cirurgiões dentistas que estão em processo frágil, talvez não como em 2003, mais ainda precisamos potencializar isso aqui na escola”.

C6 – “Percebo que as pessoas ainda não se identificaram como parte do processo, e que eu não passo conhecimento para ninguém, a gente constrói ele às vezes, o que eu acho que sei, na verdade, eu não sei, porque quando alguma pessoa traz algo mais formal, mais consistente, mais fundamentado, eu percebo que meu conhecimento cai por terra e já tomo para mim outro conhecimento. Então assim, parte muito de como é trabalhada essa questão do conhecimento, de eu me ver como uma pessoa que pode mediar, intermediar, facilitar, que eu não me coloque como a dona do saber, que isso é construído no nosso cotidiano”.

C3 – “A maioria dos nossos docentes não sabem o que é mediar, porque para eles é chegar, falar o que eles trouxeram e querer que as outras pessoas concordem, e isso não é construção, nem valorização do conhecimento prévio dos outros também. Quando eu falo que esse conhecimento é sóciointeracionista é porque ele é construído coletivamente, ele é construído também na interação com os outros saberes, então por isso a gente parte desse princípio. Hoje, eu acho que a escola já adota essa concepção, desde que eu não ache que é tudo pronto, que eu vou partir para dúvida, que eu sei indagar, e cada um vai contribuindo, e posteriormente eles mesmos percebem que não receberam tudo pronto, mas que foi uma construção coletiva”.

No relato, os entrevistados apontam a percepção a respeito dos docentes que atuam na ETSUS-TO são de profissionais da saúde que não receberam formação para exercerem a função de docente e que esse fator tem dificultado o seu desempenho em sala de aula no que tange à performance metodológica/pedagógica. Como apresentado no relato abaixo,

C2 – “É necessário que os docentes tenham interesse pelo processo pedagógico, a fim de aprender, para que na sala de aula haja desenvoltura. Eu vejo que isso foi crescendo dentro da ETSUS, antigamente não funcionava com essa facilidade, mas com nossas avaliações foi mudando a metodologia para chegar aonde estamos hoje, começou a caminhar com outra didática, passando a observar qual a postura dos professores e o que podia fazer para manter a turma envolvida, interagindo, porque tudo isso precisa de voz, postura, planejamento, e os professores da escola muitas vezes não sabiam como funcionava, só chegava e mostrava o plano de aula pronto, e na maior parte esses planos eram iguais, e eles achavam ótimo a pessoa já trazer o plano de aula pronto”.

Por outro lado, estamos falando de profissionais que carregam em sua bagagem alto nível de conhecimento técnico específico. Considerando essa lacuna em relação à formação docente apresentada, esses profissionais teriam que passar minimamente por um processo de formação antes e durante sua atuação em sala de aula. Contudo, essa formação não consegue ser efetivada por diversos fatores. Podemos destacar os mais relevantes: falta de disponibilidade de tempo por parte dos docentes, por já possuírem um vínculo primário que antecede ao de docente, precarização do vínculo de docente com a ETSUS-TO e ausência de institucionalização de uma proposta de formação docente instituída na escola.

EG1 – “Nós não temos o cargo específico para ser docente isso também se nós tivéssemos na minha concepção, não seria salutar, há uma necessidade dessa rotatividade por que os cursos atendem à dinâmica da saúde”.

EG3 – “A gente não tem docentes fixos, eles são efetivados a partir de processos seletivos que têm uma periodicidade. São como se fossem ‘docentes flutuantes’, porém alguns desses docentes já estão conosco há algum tempo, pois passaram em vários processos seletivos para determinado processo educacional. Esse docente está mais preparado, porque a escola trabalha com uma proposta de oficinas pedagógicas de preparação e a cada processo educacional esse docente faz novas oficinas para ir à sala de aula. Atualmente, como já tem um tempo que estão neste processo educativo, conseguimos perceber como os profissionais do Curso de Acolhimento em Redes de Atenção à Saúde: Integrando e Compartilhando Saberes começaram e como eles estão agora, e é totalmente diferente, porque teve todo um processo reflexivo da ação docente e de como poderíamos fazer para melhorar e nos aprimoramos durante o processo educacional. Os professores se sentiram mais capacitados, também, durante as oficinas de avaliação e de planejamento para os momentos da ação educativa”.

EG3- “Vejo como uma grande fragilidade nossa, esse quadro rotativo de docentes. É a maior fragilidade que eu vejo no nosso trabalho na escola, pois não temos como preparar mais efetivamente alguns docentes”.

O conteúdo apresentado evidencia que, assim como alguns entrevistados defendem a necessidade de um corpo fixo de docentes atuantes na escola, surge também fala contrapondo essa ideia, em defesa da rotatividade do corpo docente em determinados momentos, e isso se justifica segundo a entrevistada EG1, pela própria gênese dos processos educacionais que nascem para atender a dinâmica da saúde. Apesar de alguns entrevistados do corpo de gestores terem apresentado essa necessidade de rotatividade, os docentes demonstram grande satisfação em atuarem nos processos educacionais da ETSUS-TO, contudo surgem relatos importante em relação ao sentimento de desvalorização e falta de reconhecimento pela precarização dos vínculos.

EG1 – “Caso houvesse um quadro fixo de docentes, na minha concepção, isso não seria salutar. Realmente há uma necessidade dessa rotatividade porque os cursos atendem à dinâmica da saúde, então se eu tenho um conceito amplo de saúde onde eu falo em condicionantes determinantes isso é mutável o tempo todo. Então, eu vou sempre variar os docentes, mas isso, ao mesmo tempo que possa ser um ponto positivo, muitas vezes traz dificuldades, pois eu vou ter sempre que estar fazendo essa formação, ela não vai parar, e eu vou precisar fazer sempre uma formação baseada em conhecimentos, habilidades e atitudes, baseada em indicadores epidemiológicos e baseada em contextos sociais, em função desses contextos mutáveis. Então, não é fácil essa formação docente aqui na ETSUS-TO”.

Embora haja pontos de vista diferentes em relação ao vínculo dos docentes, ambos tiveram como ponto central a necessidade e a importância do processo de formação docente.

Nóvoa (1995), quando defende que a profissão docente não se faz isolada, mas sim de forma coletiva, nos remete ao fato de que há necessidade de se refazer no coletivo, que para ser docente é necessário estarmos em um processo de formação contínuo, imbuídos de ação e reflexão da práxis.

EG3 – “Nós vamos construir saberes, e isso se constrói juntos, essa construção é coletiva e ela vai ser em roda, porque eu não sou detentora do conhecimento, eu trago esse conhecimento. A gente, aqui na escola, preconiza muito a metodologia ativa, onde o aluno não é passivo, ele é um ser ativo onde participa, traz os incômodos dele, se coloca e também aceita o que outras pessoas trazem. Também não é simplesmente trazer e ficar por isso mesmo, eu trago e eu sou ouvido, então é isso que a gente preconiza”.

C7 – “A gente instiga muito o aluno, incentivando-o a construir, a buscar e a pesquisar, para que ele faça sua própria análise e avaliação. Os saberes também são compartilhados, então acontece um crescimento muito maior, porque o que você compartilha você recebe de volta do colega”.

8.3 Avaliação do processo formativo

Nesta categoria, procurou-se encontrar elementos que nos indicassem as fortalezas e fragilidades nos processos de formação docente, a fim de diagnosticar a associação entre os objetivos dos cursos com a formação e prática docente. Para esta análise, tivemos como questão norteadora o “Diálogo entre os objetivos do curso e a formação docente”, e esse ponto focal da discussão nos sinaliza que a escola desenvolve seus processos de formação docente de forma pontual e em alguns cursos não ocorre o processo de formação.

C2 – “Eu acho interessante essa pergunta, porque quando nós fazemos uma oficina de maior duração, e fazemos com o público de algum curso que já está acontecendo, os objetivos na verdade vão para a prática pedagógica, e depois no planejamento eles vão especificamente para o curso. Então, quando nós fazemos a oficina, fazemos de uma forma mais geral”.

EG2 – “Em partes, a gente tenta fazer o que está escrito”.

C6 – “Eu consigo visualizar os objetivos, em um curso que tem uma carga horária maior. São ‘n’ turmas, vocês têm as oficinas também, esse vai e vem com discussões, sempre tentando melhorar. Mas, eu não consigo visualizar talvez num curso de menor duração, porque no de menor duração é mais difícil fazer isso, algo geral, e depois partiria já para o planejamento, mas o planejamento já com o objetivo do curso, talvez uma ou duas turmas, com carga horária pequena, que seria a mesma coisa para toda a turma”.

EG3 – “Já tem, de forma um pouco incipiente ainda”.

As falas nos mostram que apesar da escola ofertar o processo de formação docente, esse processo não consegue atender todos os cursos, pois de acordo com o exposto, a carga horária do curso é um fator de relevância para a oferta. É necessário pensar processos de formação docente que caminhem paralelos ao processo educativo.

EG1 – “No curso de formação em Saúde Pública, por exemplo, podemos afirmar que o projeto do curso dialoga com a necessidade da formação e dialoga com o contexto. Enfim, com tudo aquilo que a gente espera de um sanitarista. O curso Acolhimento em Redes também, já que a concepção do curso, o projeto e a formação dos docentes está sempre sendo revisada, sendo discutida e sendo debatida, então eu acredito sim

que nós temos formação docente hoje para esses dois processos que dialogam com os objetivos do curso”.

Contudo, este estudo demonstra que o processo de formação docente quando bem articulado entre o saber prático e o saber teórico, dialogando com os objetivos dos processos educacionais em que esses determinados docentes atuaram, consegue nos apontar desafios e potencialidades.

EG3 – *“A fragilidade é que para a prática docente, muitas vezes, nós temos que ter o conhecimento das concepções pedagógicas e muitos não têm esse interesse, acham que isso não é importante [...] formação docente naquela época [a fala remete 2003] eu acho que foi frágil”.*

EG2 – *“A fragilidade é esse modelo tradicional do qual viemos e que fomos formados, eu digo nós, porque somos uma geração que nasceu nos anos 60, 70 e 80 e que traz arraigada esse método tradicional e que a gente tem muita dificuldade de se desvencilhar. A gente até está no momento de tentar, mas às vezes, quando eu me percebo, estou fazendo uns slides, estou fazendo um mero transmissor de informação e não um potencializador de aprendizagem significativa”.*

EG3 – *“Eu percebo, ainda, que existe docente que vai para a frente, coloca os slides e fica passando, porém conosco não existe esse quadro fixo. Não temos pessoal para ficar monitorando, porque também não nos cabe ficar em sala de aula monitorando facilitador, aí eu vejo que ainda é uma fragilidade nossa. Precisamos ter docentes fixos dentro da escola, porque assim é muito difícil você trabalhar com pessoas que vão e voltam, voltam e vão, então isso não dá sustentabilidade ao que a gente faz. E essa é a nossa maior dificuldade, é uma grande fragilidade esse quadro rotativo”.*

DI – *“Sobre o processo de formação docente, acho que a ETSUS-TO já faz isso, mas acho que deveria ser algo institucionalizado, porque vai muito de quem está conduzindo o processo educacional aqui, se você acredita em formação docente, você puxa, vai atrás de diárias, hora-aula, e consegue, mas se é um grupo que não acredita, e não tem muita interação com a formação docente, ele acha que não precisa, aí vem com as oficinas pedagógicas onde traz tudo pronto e ainda fica numa situação ruim que é ficar cobrando, se você muda uma vírgula chamam sua atenção, porque tem que seguir o que foi passado”.*

D6 – *“Acho que tem que ser institucionalizado, porque os processos educacionais são muito fragmentados, o processo é de fulano e ele faz da forma como acredita e quer, então, se a concepção pedagógica é uma, temos que acreditar na formação pedagógica e tem que ser institucionalizado, e temos que valorizar a formação pedagógica”.*

Dos desafios e fragilidades exposto pelos participantes, analisamos que, além da rotatividade dos docentes que ainda aparece como um componente de dificuldade que compromete a qualidade do processo de formação docente, a pluralidade na oferta aparece como elemento de alta relevância para o sucesso do processo educacional. Os pesquisados destacaram a falta de institucionalização dos processos formativos para docentes, deram indícios que esta formação estava muitas vezes condicionada ao grupo de condução de cada processo. Isso fortalece a ideia de que no processo de formação não existe neutralidade e sim

uma intencionalidade do que pretendemos alcançar, porém, se cada grupo conduz de forma diferente, em alguns momentos ignorando a proposta pedagógica da escola, isso compromete a qualidade de muitos processos educacionais.

Há ainda, relatos dos participantes que receberam processo de formação docente de forma permanente durante todo o processo educacional, valorizando a construção coletiva, avaliação, monitoramento e reflexão crítica sobre a prática, em que o docente-aluno participa de forma ativa da ação reflexiva e dialógica e se articula como possibilidade de transformação da pessoa e da sociedade. “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2007, p. 44). Para Freire esse modelo de educação favorece aos educandos e aos educadores a possibilidade de assumirem seu protagonismo. Com esse entendimento citamos fala a respeito das potencialidades deste modelo de formação docente executados pelo grupo que acredita na potencialidade da formação docente.

D1 – “Eu penso que o modo como foi organizado as oficinas pedagógicas, deu tempo de preparar as atividades e pensar nas intencionalidades. Acho que a forma como foi organizado e as discussões serviram para repensar as aulas, o que acabou fazendo com que conseguíssemos ter a organização para atingir os objetivos de cada encontro”.

EG1 – “A potência é justamente a gente ter esse trabalhador que convive nesse ambiente mutável, então, assim o processo de ensino aprendizagem dele é intenso e ocorre o tempo todo”.

C2 – “O docente que é preparado tecnicamente, mas de uma forma pedagógica precisa ser melhor qualificado, onde a gente faz um acompanhamento com os docentes, e aí eu vou lá para Paulo Freire, que fala sobre a ação, reflexão e ação, então a gente faz a ação, vem para um momento de reflexão com os docentes, a gente faz um momento de avaliação, com o que aconteceu, o que a gente precisa melhorar, que insumos e elementos a gente precisa levar para um outro momento, para que essa prática pedagógica seja aliada a prática do servidor. Porque eu tenho que entender a minha realidade, e se eu não problematizo não consigo entender, porque não sei qual é o problema, e a gente percebe isso muito claro, porque o docente faz um momento de reflexão, volta para a ação novamente, e aí quando o discente volta para a sua realidade do território ele vai intervir no problema que ele identificou no processo educacional, então isso favorece com que essas pessoas que estavam em sala enquanto discente, voltem para o território problematizando a realidade num processo de educação permanente. Isso, para mim, é muito rico.

C6 – “Quando trabalhamos essa formação, percebe-se que o processo educacional evoluiu de forma mais dinâmica, onde realmente tem uma aprendizagem significativa, porque não há um repasse de conhecimento, há uma construção coletiva do conhecimento, onde se valoriza tudo o que as pessoas trazem, tanto o docente como o discente. Não é somente o docente que traz, nos processos educacionais é valorizado a construção coletiva.”

D8 – “ATUALIZAÇÃO, porque nós sofremos um processo constante de atualização, de troca de conhecimentos. Coloquei INTEGRAÇÃO, entre a coordenação, docentes e discentes que houve também, e a questão do COMPARTILHAR, nossa experiência teve uma constância de compartilhamento de experiências, de materiais e tudo”.

EG2 – “O docente que é formador ainda traz práticas tradicionais arraigadas e ele mesmo não consegue transpor essa barreira. Nós temos aqui na escola as oficinas pedagógicas, então isso é uma fortaleza, porque eu trago ele para dentro de uma sala de aula e ele percebe que ele precisa mudar essas práticas pedagógicas”.

D7 – “Formação docente no meu entendimento é a lógica de que a gente sempre pode buscar e aprimorar alguma questão em qualquer área da natureza humana, e essa busca pelo inalcançável é o que torna as coisas um pouco mais interessantes e traz o envolvimento para uma série de entendimentos”.

EG3 – “As fortalezas eu diria que seriam as mudanças de práticas. Quando a gente tem uma boa formação, acho que existem muito mais fortalezas que fragilidades. Quando temos um processo educacional mais prolongado, como é caso dos Agentes Comunitários de Saúde, um curso de aperfeiçoamento que tem uma carga horária maior, temos a oportunidade de se debruçar junto com o docente, aí a formação fica mais sólida, então eu vejo que a fortaleza seria o comprometimento, o profissional fica mais preparado e ele se sente mais seguro”.

As falas apontam que, para que um processo educativo tenha de fato efetividade, é importante que se tenha clareza nas concepções pedagógicas que a escola caminha, na escolha das metodologias e estratégias metodológicas. Observou também que apesar dos desafios, a formação docente ofertada tem demonstrado conquistas e fortalezas, que vem conseguindo subsidiar o docente em sua performance em sala de aula. (NÓVOA, 1995) afirma que novas práticas eficazes são adquiridas no refletir coletivamente, que os saberes e experiências da prática pedagógica, da vivência de compartilhar o cotidiano, do ensinar e aprender, tanto com colegas docentes, quanto com os educandos, tem de fato sido significativo para o sucesso do processo educacional. Freire (colocar data) ainda defende que apesar dos saberes para a prática docente serem múltiplos, cita os saberes éticos, estéticos e políticos como condições e princípios vitais necessários para a prática docente na perspectiva de formarmos sujeito críticos e reflexivos, de forma *onmilateral*. Esse perfil de sujeito/profissional será imprescindível na contribuição que a escola almeja para o processo de transformação da práxis e fortalecimento nas ações do SUS.

Quanto à caracterização do vínculo foi bastante discutido pelos entrevistados, devido à ausência de um corpo docente próprio da escola. Considerando as falas dos mesmos percebe-se que as fragilidades decorrentes desse corpo docente ficam em segundo plano. Os mesmos discorrem que a saúde é dinâmica, assim como o processo de ensino-aprendizagem, e por essa peculiaridade que a saúde tem e exige faz-se necessária a rotatividade de equipes de profissionais da saúde como docentes, devido à amplitude e complexidade da saúde.

No que diz respeito à avaliação do processo formativo, muitas questões foram citadas, ora como fragilidades, ora como potencialidades, desde a fase de elaboração do projeto do curso até a execução do mesmo. Foi explorado das falas dos entrevistados tais questões como a carga

horária, pois essa carga horária precisa ser compatível com a necessidade de formar o profissional de saúde como profissional docente, portanto a carga horária tem valor considerável. Os temas a serem incluídos devem priorizar conteúdos para a formação docente, principalmente levando em consideração que o profissional de saúde não é formado, em sua grande maioria, para a docência. Portanto, é necessário estudar sobre as concepções pedagógicas, pois, o docente precisa entender e conhecer sobre essas tendências para o empoderamento do seu processo com docente. Assim como, estudar sobre o que são e para que servem as metodologias, e quais os métodos mais ativos e disponíveis para serem usados em cursos da área da saúde.

Ainda sobre planejamento, existe a necessidade de elaboração do plano didático-pedagógico que irá descrever quais recursos didáticos que melhor se aproximam do processo de ensinar, avaliação do processo ensino-aprendizagem e quais instrumentos utilizados para esse procedimento.

Os dados encontrados na pesquisa nos permitem afirmar sobre o potencial do processo de formação docente para o ensino dos profissionais que atuam no âmbito do SUS. O estudo nos aponta que os momentos de formação docente, com possibilidades de reflexão da prática com os demais colegas, possibilitam a construção e consolidação dos saberes que constituem um docente.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises da pesquisa foi possível identificar que o processo de formação docente na ETUS-TO avançou em alguns aspectos, contudo, ainda faz-se necessário alavancar no processo de institucionalização. Os resultados obtidos do processo de análise deste estudo apontam possibilidades para o fortalecimento e aprimoramento da capacidade profissional dos docentes da ETSUS-TO. Diante das informações encontradas com o estudo e com as referências documentais, somadas às falas dos participantes, podemos registrar possibilidades de qualificação docente. Ainda se faz necessário ampliar as possibilidades de sistematização, organização e implantação de forma lógica e sequencial do programa de formação docente, podendo ser configurado, inicialmente, de forma pontual e contínua, de acordo com as especificidades de cada processo educacional, visando à institucionalização do programa na ETSUS-TO. Com isso torna-se importante instigar reflexões a respeito de uma formação mais abrangente, com intencionalidades específicas que consigam dar respostas a problemática em questão.

Considerando que a escola ainda não tem um processo de formação institucionalizado, seria pertinente formalizar proposta de formação geral com carga horária estabelecida para contemplar concepções pedagógicas gerais e específicas e concepções de aprendizagem da escola, tais como, processo de avaliação e metodologias de acordo com os objetivos de cada processo educacional.

A partir desse processo de institucionalização, seria possível traçar estratégias de formação que sejam contínuas e desenvolvidas durante todo o percurso do processo educacional, em que se promova espaço de ação e reflexão sobre as práticas no coletivo, estimulando uma prática docente que seja significativa traduzida para o cotidiano de trabalho do profissional de saúde, onde o fazer saúde seja problematizado e que possibilite o profissional-discente refletir sobre sua prática de trabalho, de forma sistemática, com o entendimento de que o trabalho é o principal cenário de prática para encontrar estratégias mais resolutivas.

Esse estudo permitiu visualizar que há uma necessidade iminente de desprecarização de vínculo docente, inicialmente, haveria a possibilidade de efetivação, de um percentual significativo do corpo docente da escola, essa estratégia possibilitaria manter o mínimo de docentes preparados.

Avançar com a sistematização dos processos de avaliação e monitoramento dos processos educacionais oferecidos, proporcionaria indicadores para uma análise mais profunda

e, conseqüentemente, auxiliaria o diagnóstico, de forma confiável, das necessidades e resultados dos processos educacionais.

Contudo, este estudo não se esgota aqui, recomenda-se a possibilidade de novos estudos que contemplem uma proposta do programa de formação docente, de acordo com o perfil político-ideológico em que a escola apoia sua missão, visão e valores.

REFERÊNCIAS

ANTÓNIO NÓVOA - Desafios do Trabalho e Formação Docentes. Palestra do professor português e reitor honorário da Universidade de Lisboa, António Nóvoa, intitulada "Desafios do Trabalho e Formação Docentes no Século 21". Evento ocorrido no dia 31 de maio de 2017, organizado pelo Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo - SindprofNH. Novo Hamburgo, RS: SindprofNH, 2017. 1 vídeo (1h 17min 8 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>. Acesso em: 15 jan. 2018.

AUSUBEL, David Paul. **Educational Psychology: a cognitive view**. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968. 685 p. ISBN 9780030696404.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p. ISBN 9788562938047

BATISTA, Karina Barros Calife; GONCALVES, Otília Simões Janeiro. Formação dos profissionais de saúde para o SUS: significado e cuidado. **Saude soc.**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 884-899, Dez. 2011. ISSN 0104-1290. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902011000400007>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n4/07.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?. **Interface**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998. ISSN 1807-5762. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831998000100008>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 16, n. 3, p.09-19, 28 nov. 1995. E-ISSN: 1679-0383. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.1995v16n3p09>. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9458>. Acesso em: 15 set. 2018.

BOMFIM, Maria Inês; GOULART, Valéria Morgana Penzin; OLIVEIRA, Lêda Zorayde de. Formação docente na área da saúde: avaliação, questões e tensões. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 18, n. 51, p.749-758, dez. 2014. ISSN 1807-5762. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.0974>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v18n51/1807-5762-icse-18-51-0749.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

BORGES, Fabiano Tonaco *et al.* Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) no Brasil: regulação da integração ensino serviço e sustentabilidade administrativa. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 4, p. 977-987, abr. 2012. ISSN 1413-8123. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000400020>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n4/v17n4a20.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB N. 16/99**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. 26 nov. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em: 5 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política de educação e desenvolvimento para o SUS: caminhos para a educação permanente em saúde: pólos de educação permanente em saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004. 68 p. (Série C. Projetos, Programas e Relatórios). Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica2_vp.pdf. Acesso em: 11 ago. 2017.

CECCIM, Ricardo Burg. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, São Paulo, v. 9, n. 16, p. 161-168, fev. 2005. ISSN 1807-5762. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832005000100013>. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/129275>. Acesso em: 11 set. 2017.

CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antônio. Educação permanente em Saúde. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs). **Dicionário de educação profissional em saúde**. 2.ed.rev.ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 162-168. ISBN: 978-85-987-36-6. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CORDOVA, Fabio Junior; GRINGS, Venice Teresinha. Formação docente: um processo permanente. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO – CONFLUÊNCIAS. 2. 2006., Santa Maria, RS. **Anais [...]**. Santa Maria, RS: [Cultura e Alteridade], 2006, p. 1-7. Eixo Temático - Formação de Professores e Políticas Públicas. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/e5.htm>. Acesso em: 15 out 2018.

DAVINI, María Cristina. Enfoques, Problemas e Perspectivas na Educação Permanente dos Recursos Humanos de Saúde. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. p. 39-63. (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Série Pactos pela Saúde 2006; v. 9). Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude.pdf. Acesso em: 22 mar. 2017.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999. 292 p. ISBN 8524906731.

DIAZ BORDENAVE, Juan; PEREIRA Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed., Rio de Janeiro, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. ISBN 9788521902430.

FREITAS, Daniel Antunes *et al.* Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 20, n. 57, p.437-448, 22 jan. 2016. ISSN 1807-5762. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.1177>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v20n57/1807-5762-icse-1807-576220141177.pdf>. Acesso em: 11 jun 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controverso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Ed. Esp./out. 2005. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-2SF/Jos%E9/3-Frigotto_et_alli_2005.pdf. Acesso em: 11 set. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. 80 p. ISBN 85-86661-34-1. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/93aebed-9c8b-4b56-8341-22ac5cd3b501/Boniteza%20de%20um%20Sonho.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2019.

GAROFALO, Débora. Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado: a proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem. **Nova Escola**, 25 jun. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado>. Acesso em: 11 out. 2018.

LÍBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Campinas: Papyrus, 1997.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 61, p.421-434, 27 out. 2016. ISSN 1807-5762. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n61/1807-5762-icse-1807-576220160316.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

LOPES, Marina. Desafios e caminhos para a formação de professores no Brasil. *In*: **PROVIR. Inovações em Educação**. São Paulo, 15 de outubro de 2015. [online]. Disponível em: <http://porvir.org/desafios-caminhos-para-formacao-de-professores-brasil/>. Acesso em: 15 out. 2018.

MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni. Docência em saúde: temas e experiências. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 11, n. 21, p. 173-176, jan/abr. 2007. ISSN 1807-5762. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832007000100018>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n21/v11n21a18.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014, 407 p. ISBN 978-85-271-0181-3.

MODESTO, Maria do Socorro Andrade. **Formação técnica versus prática**: percepção dos agentes comunitários de saúde do Tocantins. Orientadora: Luciane Peter Grillo. 2009. 76 f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Gestão do Trabalho) - Programa de Mestrado Profissional

em Saúde e Gestão do Trabalho, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Maria%20do%20Socorro%20Andrade%20Modesto.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p. ISBN 85-286-0764-X.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda; REIS, Rosemary F. dos. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.49-64, mar. 2017. ISSN 1678-4634. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201701150846>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0049.pdf>. Acesso em: 11 set. 2018.

NEILL, Alexander Sutherland; FROMM, Erich. **Summerhill: a radical approach to child rearing**. New York: Hart, 1960.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de; LEITE, Maria Teresa Meirelles. **Concepções Pedagógicas**. São Paulo: UNA-SUS, 2011. (Curso Especialização em Saúde da Família – EAD – Módulo Pedagógico – UNIFESP). Disponível em: http://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/1/modulo_pedagogico/Unidade_1.pdf. Acesso em: 11 out. 2018.

PEREIRA, Isabel Brasil; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. 120 p. (Coleção Temas em Saúde). ISBN 85-7541-093-8. *E-book*. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zb2gf/pdf/pereira-9788575413180.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010. 290 p. ISBN: 978-85-98768-50-2.

RAMOS, Marise. Concepções e práticas pedagógicas nas escolas técnicas do Sistema Único de Saúde: fundamentos e contradições. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.153-173, 2009. ISSN 1981-7746. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000400008>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/08.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2017.

ROGERS, Carl R.; FREIBERG, H. Jerome. **Freedom to learn**. New York: Merrill, 1969.

SCHAURICH, Diego; CABRAL, Fernanda Beheregaray; ALMEIDA, Miriam de Abreu. Metodologia da problematização no ensino em Enfermagem: uma reflexão do vivido no PROFAE / RS. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p.318-324, jun. 2007. ISSN 1414-8145. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-81452007000200021>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eann/v11n2/v11n2a21.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação. ANPED**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. ISSN 1809-449X. Disponível em: http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 15 nov. 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. 108 p. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012. 175 p. ISBN 978-85-224-0273-1.

VALADARES, Jorge António; MOREIRA, Marco António. **A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação**. Coimbra: Almedina, 2009. 134 p. ISBN: 9789724040400.

APÊNDICE A - FORMAÇÃO DOCENTE

Quadro 1 – Formação

FORMAÇÃO DOCENTE		
CARGA HORÁRIA – 40 HORAS		
CONTEÚDO DO SUS	CONTEÚDOS DA DOCÊNCIA	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Saúde ● Fatores determinantes do processo saúde X doença ● Visão Ampliada de Saúde ● Princípios do sistema único de saúde (SUS); ● Modelos de atenção a saúde. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Política de educação (ldb); ● Política de educação na saúde; ● Tendências pedagógicas; ● Metodologia da Problematização; ● Procedimentos metodológicos; ● Recursos didáticos; ● Educação Permanente x Educação Continuada. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Competências gerais e específicas dos cursos a serem realizados

Fonte: Etsus, (2005-2011).

APÊNDICE B - PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Quadro 2 - Processo de formação docente

PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	
CARGA HORÁRIA: 80 HORAS	
MÓDULO I = 40 HORAS	MÓDULO II = 40 HORAS
<ul style="list-style-type: none"> ● Políticas Públicas de Saúde: Sistema Único de Saúde SUS (1990); ● Comissão Intergestora Tripartite(1991); ● Normas de Operação Básica do SUS (NOBs) (1993; 1996); ● Normas Operacionais de Assistência à Saúde (NOAS) (2000); ● Pacto de Gestão pela Saúde (2006) ● Políticas da Atenção Básica e Especializadas; ● Política de Educação Popular em Saúde; ● Política de Educação Permanente em Saúde 	<ul style="list-style-type: none"> ● Educação e Saúde; ● Tendências Pedagógicas; ● Metodologia da Problematização; ● Metodologia Baseada em problemas; ● Metodologias Ativas; ● Recursos Didáticos; ● Avaliação de Aprendizagem; ● Planejamento; ● Plano de Ensino; ● Plano de Aula.

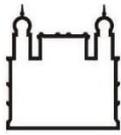
Fonte: PPP, 2011

APÊNDICE C - FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**Quadro 3 - Formação docente**

FORMAÇÃO DOCENTE	
CARGA HORÁRIA: 32 HORAS	
<ul style="list-style-type: none">• Tendências Pedagógicas;• Procedimento Pedagógico;• Avaliação de Aprendizagem;• Planejamento;	<ul style="list-style-type: none">• Metodologia da Problematização;• Recursos didáticos;• Avaliação

Fonte: PPP (2015-2017)

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz



ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA
SERGIO AROUCA
ENSP



ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE
JOAQUIM VENÂNCIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **FORMAÇÃO DOCENTE: Análise das práticas docentes da Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr. Gismar Gomes** desenvolvida por Eryka Nádja Marques Rufino, discente do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio-EPSJV, sob orientação da Professora Dra. Ana Lúcia Soutto Mayor.

O objetivo central do estudo é analisar a efetividade do processo de formação docente oferecida aos docentes que atuam nos cursos executados pela Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr. Gismar Gomes - ETSUS-TO.

O convite à sua participação na “Formação Docente”. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: o seu nome não será divulgado em nenhum canal de divulgação no qual essa pesquisa terá contato. Os dados fornecidos sobre a sua organização, somente serão divulgados através da solicitação e aprovação formal. Entretanto o nome da instituição ao qual o participante está vinculado será divulgado. Todos os arquivos digitais relacionados a entrevista ficarão em posse da pesquisadora. Apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades.

A qualquer momento, durante a pesquisa você poderá desistir de participar.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário à pesquisadora do projeto. A entrevista somente será gravada se houver autorização do entrevistado(a).

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/ENSP e com o fim deste prazo, será descartado. O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de obter informações quanto a participação dos docentes na

Página 1 de 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Versão 01; de 31 de outubro de 2017.

Rubrica pesquisador:

Rubrica participante: _____

formação docente oferecida pela Escola Tocantinense do Sistema Único de saúde Dr. Gismar Gomes. Também, ter acesso a percepção dos discentes e em relação a execução e desenvolvimento do processo educativo.

Este Termo foi redigido em duas vias, sendo uma que será entregue ao participante e outra do pesquisador.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da EPSJV/FIOCRUZ/RJ. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa - EPSJV

Endereço: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio-EPSJV, Av. Brasil, 4365 -Manguinhos - Rio de Janeiro – RJ - CEP: 21.040-900. E-mail: cep@epsjv.fiocruz.br
Telefone: (21) 3865-9710. Fax: (21)3865-9729.

Contato com a pesquisadora responsável:

Rio de janeiro, de 2018.

Eryka Nádja Marques Rufino

Declaro que li e concordo em participar da pesquisa **“FORMAÇÃO DOCENTE: Análise das práticas docentes da Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr. Gismar Gomes”**.

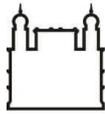
Se aplicável, inserir:

- Autorizo a gravação da entrevista (ou imagem)
- Não autorizo a gravação da entrevista (ou imagem).

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante:

APÊNDICE E – ROTEIRO – GRUPO FOCAL COM OS DOCENTES



Ministério da Saúde
FIOCRUZ
 Fundação Oswaldo Cruz



ROTEIRO– GRUPO FOCAL COM OS DOCENTES

Durante a realização do grupo focal pretendemos realizar 04 grandes movimentos para facilitar as discussões;

- Os participantes deverão se apresentar e falar um breve histórico de sua experiência docente na ETSUS.

O 1º Movimento; Em busca de compreender os conceitos:

- 1) **O que é formação docente para Você? Qual a importância desse processo de formação?**

O participante receberá uma folha em branco e em uma ou no máximo duas palavras ou até mesmo um desenho ele deverá expressar o que pensa.

- 2) **Qual a sua compreensão a respeito de concepções pedagógicas? Vc consegue identificar quais concepções a ETSUS trabalha?**

O 2º Movimento: compartilhando experiências

- 3) **O que Você aprendeu no processo de formação docente que refletiu na sua prática docente?**

- Processo de saúde doença;
- Visão ampliada do cuidado;

O 3º Movimento: Resinificando aprendizado

Os docentes receberão revistas, colas, tesouras e partir desse material, irão selecionar figuras que representem como eles utilizam o aprendizado durante a formação docente;

- 4) **Como se dá a articulação entre os saberes e a práticas no processo de ensino aprendizagem?**

- Quais articulações Você consegue realizar entre os conhecimentos desenvolvidos na formação docente entre a prática do discente?

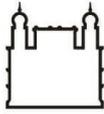
O 4º Movimento: Colhendo resultados

- 5) **A formação docente dialoga com os objetivos do curso?**

Durante a realização dessa última pergunta vamos sortear os temas a seguir entre os participantes: A ideia do sorteio não exige a participação dos demais.

- A formação trouxe especificidades regionais?
- Como se deu a correlação entre a formação docente e os objetivos do curso?
- Como Você avalia as metodologias utilizadas?

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz



ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA
SERGIO AROUCA
ENSP



ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE
JOAQUIM VENÂNCIO

QUESTIONARIO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

- 1 Qual importância da formação docente?
- 2 Qual percepção a respeito dos docente que atuam na escola?
- 3 Qual a sua percepção a respeito das fortalezas e fragilidades na formação docente?
- 4 A formação docente dialoga com os objetivos do curso?
- 5 Qual a compreensão a respeito das concepções pedagógicas?
- 6 Você consegue identificar as concepções pedagógicas que a escola trabalha? Quais são?
- 7 Qual avaliação em relação as metodologias utilizadas?

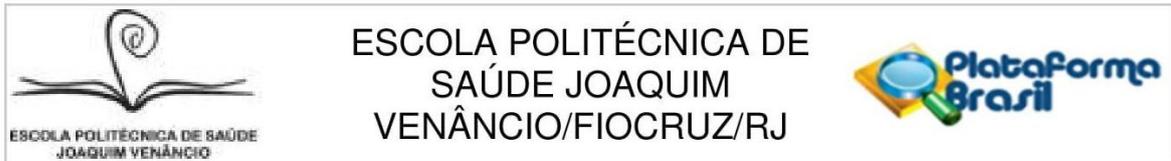
APÊNDICE G – ROTEIRO – GRUPO FOCAL EQUIPE TÉCNICA



QUESTÕES – GRUPO FOCAL EQUIPE TÉCNICA

- 1) Qual importância da formação decente?
- 2) Qual a compreensão a respeito das concepções pedagógicas, consegue identificar as concepções pedagógicas que a escola trabalha?
- 3) O que você aprendeu no processo de formação docente que refletiu no seu desempenho de docente, facilitador, mediador?
 - Processo de saúde doença;
 - Visão ampliada do cuidado;
- 4) Como se dá a articulação entre os saberes e práticas no processo de ensino aprendizagem?
- 5) Qual a avaliação em relação as metodologias utilizadas?
- 6) A formação docente dialoga com os objetivos do curso?
 - A formação trouxe especificidades regionais?
 - Existe sistematização

ANEXO A – PARECER SUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE: Análise das práticas docentes da Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr. Gismar Gomes

Pesquisador: ERYKA NADJA MARQUES RUFINO

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 84417818.4.0000.5241

Instituição Proponente: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.688.050

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa referente à dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio-EPSJV, sob orientação da Professora Dra. Ana Lúcia Soutto Mayor. O estudo visa estabelecer uma breve análise, in loco, das atividades pedagógicas do processo de formação pedagógica oferecida aos docentes que atuam nos cursos executados pela Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr. Gismar Gomes – ETSUS-TO, no período de novembro de 2017 a junho de 2018. Assim busca-se uma investigação capaz de fazer associação entre as práticas docentes, o conhecimento disseminado na capacitação e a qualidade dos cursos ofertados na perspectiva de analisar a efetividade do processo de formação docente oferecida aos docentes que atuam nos cursos em questão na ETSUS-TO, abordando também o valor histórico da educação profissional. As ETSUS tiveram origem no projeto Larga Escala, criado na década de 1980, e no Projeto de Qualificação dos Auxiliares de Enfermagem (PROFAE), criado na década de 1990, que possibilitaram a viabilização de escolas e centros formadores do Sistema Único de Saúde. Atualmente existem mais de 40 ETSUS em todo o território nacional, configurando a Rede de Escolas Técnicas do SUS (RETSUS), criada pelo Ministério da Saúde (MS) no ano 2000, para facilitar a articulação entre as escolas e fortalecer a educação profissional em saúde (BRASIL, 2002). A Escola Técnica de Saúde do Tocantins (ETSUS-TO) foi instituída em agosto de 2002, em regime de Autarquia, com todos os processos estruturados e demandados dentro da própria ETSUS-TO e com os processos de operacionalização

Endereço: Avenida Brasil, 4365

Bairro: Manguinhos

CEP: 21.040-900

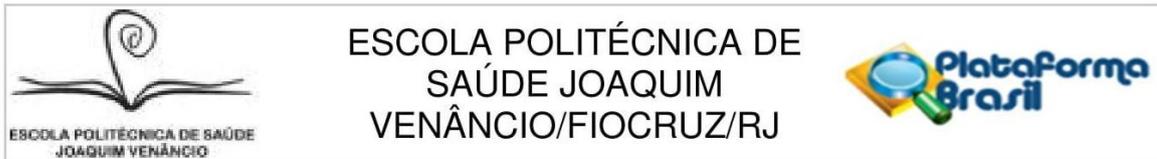
UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3865-9710

Fax: (21)3865-9729

E-mail: cep@epsjv.fiocruz.br



Continuação do Parecer: 2.688.050

dos cursos executados em parceria com a Secretaria de Estado da Saúde, através da Diretoria de Gestão da Educação na Saúde (DGES) e Secretarias Municipais de Saúde. Em 2011, ocorreu mudança do regime de gestão da ETSUS-TO, que passou a ser vinculada diretamente à SES, excluindo-se o modelo de gestão de autarquia. Nesse período, houve uma reformulação no PPP da ETSUS, necessário ao modelo de gestão atual e que contemplasse os processos pedagógicos da mesma forma que o modelo de gestão anterior. Na missão da Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr Gismar Gomes está assinalado que esta deve promover a gestão dos processos educacionais e pesquisa, voltados para o desenvolvimento dos trabalhadores no âmbito da saúde do Tocantins. A autora ressalta que as ETSUS “surgem enquanto ferramentas de transformação de caráter inclusivo, participativo e democrático com a proposta de promover uma reflexão do fazer no ambiente de trabalho (BORGES et al, 2012)”, justificando, deste modo, o estudo do processo de formação docente que se caracteriza por uma renovação da prática educacional, dos saberes, das atitudes, dos valores e dos pensamentos. Além disso, a autora destaca a vinculação entre as transformações ocorridas no mundo do trabalho na saúde e a necessidade de mudanças no processo de formação dos seus profissionais, enquanto sujeitos sociais inseridos no dia-a-dia do trabalho em saúde entendido como prática social que contribui para a consolidação do SUS e de seus princípios e pressupostos na prática cotidiana dos serviços. O estudo em questão, desta forma, é justificado pela autora pela finalidade de aprimorar o método educacional em saúde, como objeto de transformação, assim como formular estratégias que ajudem a solucionar possíveis problemas identificados na pesquisa.

Na metodologia do trabalho a autora aborda a pesquisa de cunho bibliográfico em literatura especializada e a utilização do método da pesquisa-ação, que é pautada no entendimento de que é possível aproximar a pesquisa da ação e intervenção nos mais diversos contextos, utilizando-se de instrumentos de pesquisa como questionário e entrevista. A pesquisadora indicou que os participantes da pesquisa serão divididos em três grupos, perfazendo em um total de 36 pessoas. Um grupo composto por 24 integrantes entre docentes e equipe técnica (sem distinção quantitativa), apresenta uma forma de intervenção não delimitada no projeto, apresentando como objetivo

“analisar e captar as diferentes leituras da realidade vivenciada pelo grupo”. Um segundo grupo é composto por 9 discentes, aos quais será aplicado um questionário “objetivando a percepção do uso de metodologias ativas de aprendizagem, aprendizagem significativa e sua aplicação no ensino contextualizando com a prática de trabalho”. O terceiro grupo é formado por 3 gestores, aos quais será aplicada entrevista semiestruturada, com o

Endereço: Avenida Brasil, 4365

Bairro: Manguinhos

CEP: 21.040-900

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3865-9710

Fax: (21)3865-9729

E-mail: cep@epsjv.fiocruz.br



Continuação do Parecer: 2.688.050

“objetivo de identificar o conhecimento disseminado na formação pedagógico docente dos cursos”.

Objetivo da Pesquisa:

Como objetivo, destaca analisar a efetividade do processo de formação docente oferecida aos docentes que atuam nos cursos executados pela Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr. Gismar Gomes - ETSUS-TO. Para tanto, propõe descrever o cenário docente e discente; proceder análise in loco das atividades pedagógicas do processo de formação docente no período de novembro/2017 a junho/2018, com ênfase no uso das metodologias ativas; identificar, na formação dos docentes, as concepções pedagógicas, considerando a formação omnilateral, além de propor recomendações a luz das práticas docentes e documentos analisados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O presente estudo apresenta riscos baixos relacionados a possíveis constrangimentos durante a entrevista e de identificação indireta pela posição que os participantes ocupam na instituição. Quanto aos benefícios, estes estão relacionados com a obtenção de informações quanto à participação da sua Instituição no processo de formação e também, ter acesso à percepção da comunidade escolar em relação a tal ação. Ainda, o resultado final poderá servir de fonte de pesquisa para novos estudos, formulação de novos processos educacionais em saúde, utilizados para melhorar os processos operacionais e estratégicos das ações de educação em saúde. Assim, consideramos que os eventuais benefícios pretendidos justificam a realização do estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de estudo que aborda temática pertinente a área das Ciências da saúde. Os objetivos estão descritos com clareza e a metodologia é condizente aos mesmos. O estudo está fundamentado teoricamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nos termos de apresentação obrigatória foram incorporadas a Folha de Rosto, devidamente assinada e carimbada, o Projeto detalhado, Informações Básicas, o TCLE, o cronograma de execução de estudo, a carta de anuência da Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr Gismar Gomes para a realização da pesquisa, roteiro de entrevista/questionário.

Recomendações:

- Enviar relatório ao término do estudo;
- Informar ao CEP, caso necessite fazer modificações relevantes nos objetivos ou metodologia

Endereço: Avenida Brasil, 4365

Bairro: Manguinhos

CEP: 21.040-900

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3865-9710

Fax: (21)3865-9729

E-mail: cep@epsjv.fiocruz.br



Continuação do Parecer: 2.688.050

previstos;

- Notificar o CEP caso ocorra alguma situação adversa;
- Manter sob sua guarda por pelo menos 5 anos as vias do TCLE ou do Registro de Consentimento, bem como os dados coletados na pesquisa;
- Informar o número CAAE do projeto nos produtos da pesquisa (relatórios, artigos, monografia, dissertação, tese).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este Comitê considera o presente protocolo APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Pela análise procedida, este Comitê (registrado junto à CONEP – Cf. Ofício n. 2254/Carta n. 0078 – CONEP/CNS/MS, de 12 de agosto de 2010) considera o presente protocolo APROVADO.

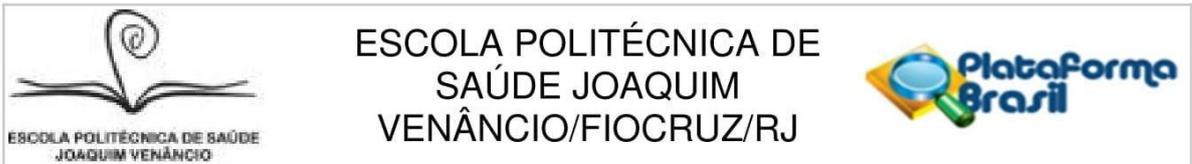
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1074086.pdf	17/05/2018 09:17:24		Aceito
Outros	Cartadeanuencia.pdf	17/05/2018 09:16:39	ERYKA NADJA MARQUES RUFINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEENTREVISTA.pdf	15/05/2018 14:35:09	ERYKA NADJA MARQUES RUFINO	Aceito
Outros	CRONOGRAMA.pdf	15/05/2018 14:34:52	ERYKA NADJA MARQUES RUFINO	Aceito
Outros	QuestionarioGestor.pdf	12/04/2018 15:22:25	ERYKA NADJA MARQUES RUFINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Eryka.pdf	06/03/2018 11:33:16	ERYKA NADJA MARQUES RUFINO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	06/03/2018 11:30:44	ERYKA NADJA MARQUES RUFINO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	06/03/2018 11:28:36	ERYKA NADJA MARQUES RUFINO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Avenida Brasil, 4365
Bairro: Manguinhos **CEP:** 21.040-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3865-9710 **Fax:** (21)3865-9729 **E-mail:** cep@epsjv.fiocruz.br



Continuação do Parecer: 2.688.050

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 02 de Junho de 2018

Assinado por:
Marcio Sacramento de Oliveira
(Coordenador)

Endereço: Avenida Brasil, 4365
Bairro: Manguinhos **CEP:** 21.040-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3865-9710 **Fax:** (21)3865-9729 **E-mail:** cep@epsjv.fiocruz.br