

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

MÁRCIA VALÉRIA ALVES

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL TÉCNICO DE
ENFERMAGEM DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE SAÚDE-FAETEC

Rio de Janeiro

2022

MÁRCIA VALÉRIA ALVES

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL TÉCNICO DE
ENFERMAGEM DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE SAÚDE-FAETEC

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação Profissional em Saúde do Programa de Pós-Graduação Strictu-Sensu, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional em Saúde.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Marise Nogueira Ramos.

Rio de Janeiro

2022

Catálogo na Fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

Marluce Antelo CRB-7 5234

Renata Azeredo CRB-7 5207

A474c Alves, Márcia Valéria
 Concepções pedagógicas na formação do
 profissional técnico de enfermagem da Escola
 Técnica Estadual de Saúde-FAETEC / Márcia Valéria
 Alves. - Rio de Janeiro, 2022.
 114 f.

 Orientador: Marise Nogueira Ramos

 Dissertação (Mestrado) - Fundação Oswaldo
 Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim
 Venâncio, Programa de Pós-graduação em Educação
 Profissional em Saúde, 2022.

 1. Educação Profissionalizante. 2. Técnicos de
 Enfermagem. 3. Currículo. 4. Capacitação
 Profissional. I. Ramos, Marise Nogueira.
 II. Título.

CDD 370.113

MÁRCIA VALÉRIA ALVES

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL TÉCNICO DE
ENFERMAGEM DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE SAÚDE-FAETEC

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação Profissional em Saúde do Programa de Pós-Graduação Strictu-Sensu, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional em Saúde.

Aprovada em 31/03/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr.^a Marise Nogueira Ramos. (Orientadora)

Prof. Dr. Francisco José da Silveira Lobo Neto - EPSJV/Fiocruz

Prof^a. Dr^a. Suze Rosa Sant' Anna - INI/Fiocruz

RESUMO

O presente trabalho surgiu a partir de reflexões sobre as concepções pedagógicas que norteiam o curso de formação técnico em enfermagem, na modalidade subsequente, da Rede FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica). O estudo da proposta educacional apresentada pela instituição levou ao seguinte questionamento: a organização curricular aponta para uma formação de trabalhadores que contempla o desenvolvimento do homem como ser social ou somente para o objetivo de promover o encontro entre formação e emprego? A formação de um trabalhador crítico ou despolitizado vai depender se estamos apontando para uma formação baseada no desenvolvimento de habilidades e competências para desempenhar funções específicas e necessárias ao mercado de trabalho capitalista, onde o sujeito aprende para reproduzir; ou para uma formação humana e social do sujeito, pela qual este pode obter ferramentas/saberes que vão auxiliá-lo no seu processo de construção e transformação, levando-o a desenvolver capacidade de reflexão, pensamento crítico e exercício de sua cidadania. Face ao exposto, o estudo objetivou investigar a proposta curricular do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem oferecido pela FAETEC-RJ na forma subsequente, à luz do pensamento pedagógico crítico. Realizou-se a análise de documentos norteadores do currículo da instituição, o plano/ementa do curso, a fim de identificar a/as correntes pedagógicas que tendem a orientar a formação do técnico em enfermagem do curso analisado. O delineamento metodológico para elaboração deste trabalho manteve a referência da pesquisa qualitativa, porém mediante a construção de dados em documentos, bem como a interpretação do respectivo conteúdo, com base em uma fundamentação teórica que ajudasse a elucidar o problema pesquisado. A dificuldade de seguir o caminho metodológico que previa a realização de entrevistas, levou a orientadora a considerar a pertinência de realizar uma entrevista com a própria mestrand. Essa ideia baseou-se no contato da orientadora com estudos etnográficos e autoetnográficos. A intenção foi buscar dar vida a questões depreendidas da análise documental, correlacionando elementos institucionalizados pelos documentos com a experiência e percepção próprias da investigadora. Mediante a investigação e análise de dados, tentou-se identificar a concepção de formação humana que norteia a proposta curricular e sua pertinência ao projeto político da instituição. Conclui-se que os currículos do curso analisado são baseados em competências e a prática pedagógica mostrou que a concepção norteadora é a Pedagogia das Competências.

Palavras-chave: Educação Profissional. Concepção Pedagógica. Currículo. FAETEC.

ABSTRACT

The present work emerged from reflections on the pedagogical conceptions that guide the course of technical training in nursing, in the subsequent modality, of the FAETEC Network (Technical School Support Foundation). The study of the educational proposal presented by the institution led to the following question: does the curricular organization point to a training of workers that contemplates the development of man as a social being or only for the objective of promoting the encounter between training and employment? The formation of a critical or depoliticized worker will depend on whether we are aiming for a training based on the development of skills and competencies to perform specific functions necessary to the capitalist labor market, where the subject learns to reproduce; or for a human and social formation of the subject, through which he can obtain tools/knowledge that will help him in his process of construction and transformation, leading him to develop capacity for reflection, critical thinking and exercise of his citizenship. In view of the above, the study aimed to investigate the curricular proposal of the Technical Professional Education Course of Medium Level in Nursing offered by FAETEC-RJ in the subsequent form, in the light of critical pedagogical thinking. The analysis of documents guiding the institution's curriculum, the plan/menu of the course, was analyzed in order to identify the pedagogical currents that tend to guide the training of the nursing technician of the analyzed course. The methodological design for the elaboration of this work maintained the reference of qualitative research, but through the construction of data in documents, as well as the interpretation of the respective content, based on a theoretical foundation that helped to elucidate the problem researched. The difficulty of following the methodological path that provided for interviews led the counselor to consider the pertinence of conducting an interview with the master's student herself. This idea was based on the advisor's contact with ethnographic and autoethnographic studies. The intention was to seek to give life to issues deprived of documentary analysis, correlating elements institutionalized by documents with the researcher's own experience and perception. Through data investigation and analysis, we tried to identify the conception of human formation that guide the curricular proposal and its relevance to the political project of the institution. It is concluded that the curricula of the analyzed course are based on competencies and pedagogical practice showed that the concept of guide is the Pedagogy of Competences.

Keywords: Professional Education. Pedagogical Conception. Curriculum. FAETEC.

LISTA DE SIGLAS

ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
APL	Arranjos Produtivos Locais
CEB	Câmara de Educação Básica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFEN	Conselho Federal de Enfermagem
DAIE	Diretoria de Articulação Institucional da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEnf.	Diretrizes Curriculares Nacionais para Enfermagem
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DDE	Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica/Técnica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
ETEHJS	Escola Técnica Estadual de Saúde Herbert José de Souza
ETSUS	Escolas Técnicas do SUS
FAEP	Fundação de Apoio à Escola Pública
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
IF	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFAE	Programa de Profissionalização dos Auxiliares de Enfermagem
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEMTEC/MEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TCH	Teoria do Capital Humano
UE	Unidade Escolar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 DIMENSÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE EMANCIPAÇÃO	14
2.1 CORRENTES PEDAGÓGICAS QUE INFLUENCIARAM A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	15
2.1.1 As correntes críticas	18
2.1.1.1 <i>O pensamento de Paulo Freire: liberdade e autonomia</i>	18
2.1.1.2 <i>O pensamento de Dermeval Saviani na pedagogia histórico-crítica</i>	19
2.1.2 As correntes não críticas na atualidade: a pedagogia das competências	20
2.2 UMA REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	24
2.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE ...	26
3 O CAMPO E O OBJETO EMPÍRICO: FAETEC, UNIDADE DE ENSINO E CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM	30
3.1 A FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA (FAETEC)	30
3.2 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE TÉCNICO DE ENFERMAGEM	34
4 A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO TÉCNICA DE ENFERMAGEM DA FAETEC DEPREENDIDA DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	39
4.1 O REGIMENTO INTERNO DA FAETEC	39
4.2 REGIMENTO NORTEADOR DAS UNIDADES ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA/TÉCNICA DA REDE FAETEC	44
4.3 O CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM SUBSEQUENTE	59
5 A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO TÉCNICA DE ENFERMAGEM DA FAETEC DEPREENDIDA DA EXPERIÊNCIA DE UMA DOCENTE	70
5.1 CONCEPÇÕES DE SAÚDE E PEDAGÓGICA: UMA UNIDADE INEVITÁVEL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE	72
5.1.1 Concepção de saúde	73
5.1.2 O SUS no currículo do curso técnico de enfermagem	75
5.2 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA	77
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A	97

ANEXO A	114
----------------------	-----

1 INTRODUÇÃO

Este estudo nasceu das inquietações no decorrer do meu trabalho como docente do Curso Técnico de Enfermagem, na modalidade subsequente (que é aquela que se dá após a formação básica) da Escola Técnica Estadual de Saúde Herbert José de Souza (ETEHJS/FAETEC), refletindo sobre a prática docente de formação de profissionais de saúde. Deparo-me, então, com questões como as seguintes: que profissionais queremos formar? Estamos realmente atingindo os objetivos de formação desses profissionais? O que esses alunos realmente buscam?

A busca pela formação técnica nessa modalidade se dá por sujeitos que já concluíram o ensino médio, uma vez que este é um pré-requisito do curso. O curso de formação técnica tem duração de 18 meses, com uma carga horária de no mínimo 600 horas de prática supervisionada perpassando diferentes áreas da assistência, a saber: saúde coletiva, saúde mental, saúde da mulher, saúde da criança, enfermagem clínica e enfermagem cirúrgica.

Em seu correio eletrônico oficial (eteshds.FAETEC@gmail.com) a escola difunde como missão: “qualificar e habilitar cidadão nas áreas de pesquisa, assistência e gestão em saúde, assumindo uma conduta dinâmica, crítica, ética e autônoma, tornando-os agentes transformadores da realidade social e política do país”. Este, no nosso entendimento, também é um dos objetivos da formação de técnicos de enfermagem, uma vez que a formação de sujeitos críticos e qualificados para o exercício da enfermagem no ambiente profissional é seu objetivo mais original.

Dentre as finalidades e princípios da instituição, está o “preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, bem como o “pluralismo de ideias” e a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. E como objetivo da educação profissional técnica, encontramos: “garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (RIO DE JANEIRO, 2019).

Em relação às diretrizes norteadoras apontadas no Regimento Interno da instituição, pode-se destacar: “a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação e o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”. Observa-se aqui que estão em consonância com o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), completando o arcabouço intencional dessa formação (BRASIL, 1996).

A LDB aponta-nos que a educação abrange os mais diversos processos formativos, inclusive o preparo para o trabalho, dispondo, no artigo 39, das finalidades para uma educação profissional e tecnológica. Traz, ainda, as possibilidades da organização por eixos tecnológicos que possibilitem os diversos itinerários formativos em acordo com normas estabelecidas por diferentes sistemas e níveis de ensino: “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Essa lei, em sua versão original, destacava também, no parágrafo único desse artigo, que o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional. O artigo 42, tanto na versão original quanto na atual, finaliza afirmando que além dos cursos regulares, as escolas técnicas e profissionais oferecerão também cursos especiais abertos à comunidade, e que a matrícula é condicionada à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Ainda de acordo com a LDB em seu artigo 1º (Lei nº 9.394/1996), e como pressuposto de toda a sua construção, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Considerando que esta lei foi aprovada num contexto de reformas educacionais em vários países, alinhadas à hegemonia do neoliberalismo ao final do século XX e início do XXI, e considerando estudos sobre o tema, a exemplo de Ramos (2001), reconhecemos, com Mello (1999), que

A lei explicitamente abre portas para um currículo voltado para competências e não para conteúdo. Este currículo ou doutrina curricular tem como referência não mais a disciplina escolar clássica, mas sim as capacidades que cada uma das disciplinas pode criar nos alunos. Os conteúdos disciplinares se concebem assim como meios e não como fins em si mesmos.

Argumenta-se que a proposta curricular voltada para construção de competências busca promover alterações nos processos tradicionais de aprendizagem que priorizam a transmissão de conhecimento. Na construção de competências, o aluno deveria não só se apropriar do conhecimento como também mobilizá-lo, ou seja, dar sentido prático aos saberes. Ramos (2009) é crítica a este modelo. Ela explica que, por essa lógica, as competências devem ser definidas com base em situações que os alunos são capazes de

compreender e dominar. Ela define currículo por competências como o meio pelo qual a pedagogia das competências se institucionaliza na escola, com o objetivo de promover o encontro entre formação e emprego. Ainda segundo a autora, o que fundamenta o currículo por competências é a redefinição do sentido dos conteúdos de ensino, de modo que a preeminência dos saberes disciplinares é abandonada para se centrar em competências supostamente verificáveis em situações e tarefas específicas.

Segundo o Regimento Norteador das Unidades Escolares da Educação Básica/Técnica da Rede FAETEC (RIO DE JANEIRO, 2019):

Art. 4º. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Art. 5º. As Unidades de Ensino regidas por este Regimento deverão seguir os seguintes princípios norteadores, inspirados nos ideais de liberdade e solidariedade humana:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - valorização da experiência extraescolar dos alunos;
- VI - valorização e reconhecimento da diversidade;
- VII - gestão democrática;
- VIII - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Os artigos 20 e 21 do referido Regimento apontam os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como o objetivo de garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Art. 21 São princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

- I – independência e articulação com o Ensino Médio;
- II – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III – desenvolvimento de competências para a laboralidade;
- IV – flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V – identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- VI – atualização permanente dos currículos (RIO DE JANEIRO, 2019).

O estudo da proposta educacional apresentada pela Escola Técnica Estadual de Saúde Herbert José de Souza (ETESHJS) nos levou aos seguintes questionamentos: a missão difundida pela instituição e a organização curricular apontam no sentido de uma formação de trabalhadores que contemple o desenvolvimento do homem como ser social capaz de produzir, pensar e atuar como agente transformador dentro de uma perspectiva histórica,

social, política e crítica? Como questões auxiliares de pesquisa apresentamos: a) Que tipo de profissionais a instituição propõe formar e como os princípios enunciados nos seus documentos nos apontam essa proposta? b) Como os princípios político-pedagógicos da instituição se fazem presentes na proposta curricular do curso técnico em enfermagem?

Face ao exposto, o presente estudo teve como objetivo geral investigar a proposta curricular do curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem oferecido pela FAETEC-RJ na forma subsequente, à luz do pensamento pedagógico crítico.

De forma específica, buscamos: a) analisar os documentos norteadores do currículo da instituição, identificando os princípios que o caracterizam; b) analisar o Plano/Ementa do curso identificando os componentes curriculares e seus conteúdos; c) identificar a/as correntes pedagógicas que tendem a orientar a formação dos técnicos em enfermagem do curso analisado.

A partir dos resultados da pesquisa esperamos contribuir para a construção de alternativas no processo de ensino-aprendizagem, onde o trabalho pode ser entendido como práxis, ou seja, como atividade teórico-prática por meio da qual os seres humanos se transformam transformando a realidade (FREIRE, 2011).

Em termos metodológicos, partimos do pressuposto de ser necessário aprofundar a reflexão sobre os meios e o modo como a formação profissional vem ocorrendo e discutir os conteúdos curriculares e as metodologias de ensino atuais. Pretendíamos observar se há efetivamente apreensão, pelos estudantes, de procedimentos técnicos, indispensáveis ao exercício profissional, como também a construção e desenvolvimento de uma visão crítica em relação ao processo de trabalho e o mundo que o circunda; ou se o currículo é dualista e fragmentado articulado a uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdo. O contexto da pandemia do novo coronavírus (SARS-Cov 2), entretanto, nos impediu de levar adiante essa intenção, a qual implicaria um estudo empírico de maior vulto, incluindo observação participante e entrevistas com sujeitos docentes e discentes.

Assim, o delineamento metodológico para elaboração deste trabalho manteve a referência da pesquisa qualitativa, porém mediante a construção de dados em documentos, bem como a interpretação do respectivo conteúdo, com base em uma fundamentação teórica que nos ajudasse a elucidar o problema pesquisado.

A análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico (MINAYO, 2012, p. 626).

O escopo documental deste estudo, assim, compreendeu, de forma genérica, documentos como a Constituição Federal, a Lei nº 8.080/1990, a LDB, DCNEPTNM, DCNEnf./COFEN, Legislação e Regulamentação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. De forma específica como objetos de análise, nos debruçamos sobre os seguintes documentos: Regimento Interno da FAETEC, Regimento Norteador das Unidades Escolares da Educação Básica/Técnica da Rede FAETEC e o Currículo Mínimo do Curso Técnico de Enfermagem Subsequente.

Através da investigação e análise de dados, tentamos identificar a concepção de formação humana que norteia a proposta curricular e a pertinência do mesmo ao projeto político da instituição.

Sobre a importância do papel do professor dentro desse contexto Shiroma e Evangelista (2015) afirmam o seguinte:

Não seria exagerado afirmar que, nas últimas duas décadas, as políticas no Brasil buscaram depauperar a formação intelectual dos professores, propondo uma assepsia ideológica que enleia o sentido e a realização daquilo que é próprio da profissão, ou seja, possibilitar aos alunos da escola pública a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, sua formação humana. Essa formulação é considerada extemporânea pelos gestores de Estados e corporações por contrariar o desiderato de direcionar a formação ao pronto-atendimento às necessidades do mercado de trabalho em constante mutação.

Dado o caráter estratégico do docente na prática pedagógica, não perderemos de vista as contradições assinaladas pelas autoras, a fim de não cairmos na armadilha de imputar a esses sujeitos toda a responsabilidade pelo êxito ou fracasso da formação de trabalhadores técnicos em saúde na perspectiva crítica como defendemos.

É preciso saber se estamos apontando para a formação de um trabalhador crítico ou despolitizado, e entender a diferença existente entre a concepção de “educação bancária e educação emancipatória”. Paulo Freire (2011) deixa clara essa dicotomia do papel da educação e seus protagonistas: o educador e o educando.

[...] Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 2011, p. 80).

Na educação bancária o educando é sujeito passivo, visto como depósito e incapaz de pensar por si só e agir, enquanto o educador é aquele que transfere, deposita o conhecimento, é o sujeito ativo e detentor do saber. Nesse modelo de educação tradicional, os conhecimentos prévios dos alunos, assim como aspectos que caracterizam o meio no qual está inserido, não são levados em consideração.

A educação é libertadora quando prioriza o diálogo e o processo pedagógico é baseado na vivência e na realidade do educando. A troca de conhecimento se faz presente entre os protagonistas: educador e educando. Os saberes são construídos levando o aluno a fazer uma leitura do mundo e da realidade que o cerca. Ele aprende, compreende e transforma.

O educador diz, ainda, que:

No momento em que o educador 'bancário' vivesse a superação da contradição já não seria 'bancário'. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (FREIRE, 2011, p. 86).

Sendo assim, a formação de um trabalhador crítico ou despolitizado vai depender se estamos apontando para uma formação baseada no desenvolvimento de habilidades e competências para desempenhar funções específicas e necessárias ao mercado de trabalho capitalista, onde o sujeito aprende para reproduzir; ou para uma formação humana e social do sujeito, onde este pode obter ferramentas/saberes que vão auxiliá-lo no seu processo de construção e transformação, levando-o a desenvolver capacidade de reflexão, pensamento crítico e exercício de sua cidadania. A educação emancipatória permite ao sujeito aprender para transformar na perspectiva de emancipação humana.

Consideramos que este estudo tem relevância, pois pode contribuir para a compreensão dos fundamentos das práticas pedagógicas atualmente implementadas na educação profissional em saúde, tendo-se como contraponto a necessidade de se implementar práticas pedagógicas baseadas em um currículo que visa superar modelos restritos a treinamentos para um serviço mercantil. Ele tem o potencial de desvelar incoerências e coerências na relação entre os diversos documentos reguladores da educação profissional na instituição estudada, particularmente no que se refere ao curso técnico de enfermagem. Esperamos que se possam indicar também contradições importantes, se não na prática pedagógica diretamente, ao menos no que acaba sendo condensado nos respectivos documentos.

Os subsídios produzidos poderão ser úteis para que a própria autora deste trabalho – docente do curso – além de colegas e quadros dirigentes da instituição tenham uma visão crítica da proposta pedagógica da instituição e da proposta curricular, sem considerar que existe “o certo” e “o errado”, posto que nossa referência é a realidade concreta e não idealizada. Com isto, pretendemos ajudar no compartilhamento de compromissos de aprimoramento permanente dessas propostas, na perspectiva da formação humana crítica e de horizonte emancipatório.

Para efeitos de exposição, este texto foi organizado da seguinte maneira:

Após esta introdução, o capítulo 2 aborda as dimensões pedagógicas da educação profissional na perspectiva da emancipação, trazendo conceitos sobre correntes pedagógicas – críticas e não críticas – com reflexões embasadas no pensamento dos autores Paulo Freire, Dermeval Saviani e Marise Ramos. Destacam-se a educação libertadora ou emancipatória contrapondo-se à educação bancária; e a pedagogia histórico-crítica em contraponto à pedagogia das competências. Ainda no capítulo 2, fazemos uma reflexão sobre implicações pedagógicas na Educação Profissional em Saúde.

No capítulo 3 são descritos o campo e o objeto empírico do estudo: A Fundação de Apoio à Escola Técnica, a Unidade de Ensino e o curso Técnico de Enfermagem, apresentando reflexões sobre a formação de técnico de enfermagem.

O capítulo 4 analisa a concepção pedagógica na formação técnica de enfermagem da FAETEC à luz dos documentos institucionais. São analisados o Regimento Interno, o Regimento Norteador das Unidades Escolares da Educação Básica/Técnica da rede FAETEC e o Currículo Mínimo do curso Técnico de Enfermagem Subsequente.

No capítulo 5 são descritas as categorias de análise realizadas sobre o material apreendido da experiência de uma docente, subsidiadas com o referencial teórico utilizado na pesquisa. Destacam-se a concepção de saúde e pedagógica como uma unidade inevitável na Educação Profissional em Saúde – concepção de saúde e o SUS no currículo do curso técnico de enfermagem – e a concepção pedagógica que norteia o curso.

Finalmente, o capítulo 6 compreende as considerações finais.

2 DIMENSÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE EMANCIPAÇÃO

Para atender ao mercado capitalista, a escola voltada para a formação de trabalhadores historicamente se organizou com centralidade da prática, de caráter restrito e adestrador para aqueles que exercerão o trabalho manual ou de execução/subordinação. A hegemonia do tecnicismo na educação (RAMOS, 2010) veio acompanhada, a partir dos anos de 1950, de princípios ligados ao campo da Economia da Educação, especialmente a Teoria do Capital Humano. Sobre isto, Frigotto (2005, p. 22) afirma que:

É sob a égide da teoria do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados. Vale ressaltar que não se trata de um truque ou armadilha dos intelectuais orgânicos da classe capitalista contra os trabalhadores, pelo contrário, trata-se de moldar os sistemas educacionais de acordo com seus interesses de classe.

Segundo a Teoria do Capital Humano (TCH), o indivíduo é o responsável pelo seu êxito profissional, estando ausente dessa abordagem qualquer consideração sobre os desafios sociais que segregam as classes. Com isto, o sujeito incorpora a ideia de que ele é o grande responsável pelo seu sucesso ou fracasso. É bem verdade que a TCH responsabiliza os governos pela implementação de políticas educacionais; porém o faz sob a racionalidade economicista exemplificada no conceito de *man power approach*¹. Nesses termos, quem não obteve sucesso ainda deveria se esforçar mais, trabalhar mais, estudar mais, formando assim um ciclo de trabalho exploratório da mão de obra desse sujeito que se vende à exaustão dos seus limites em busca de um suposto sucesso.

Se o modelo de produção taylorista-fordista, típico do século XX desde os anos de 1940 (pós Segunda Guerra Mundial) até os anos de 1970² conferiu ao trabalhador técnico de

¹ Sob essa lógica, os governos deveriam planejar a necessidade de “mão de obra” nos diversos setores e ramos de produção de modo que a oferta educacional – em termos não só quantitativo, mas também referentes à divisão técnica do trabalho – seja coerente com esse planejamento. Essa lógica inspirou, por exemplo, a lei nº 5.692/1971, em seu caráter manifesto (CUNHA, 1973), que tornou compulsória a profissionalização técnica no segundo grau, sob a justificativa de o desenvolvimento do país, naquele momento, necessitar de trabalhadores técnicos de nível médio em grande quantidade.

² Por transcender ao escopo deste trabalho, não abordaremos o fenômeno da reestruturação produtiva relacionado à crise desse modelo produtivo e ao advento do *Toyotismo* e do respectivo modelo de acumulação que cedeu lugar à chamada “acumulação flexível”. Sobre isto, sugerimos a leitura de Harvey (2006). Mas é importante ter esse fenômeno como um contexto em que se processam mudanças nas políticas educacionais e no papel conferido ao trabalhador na divisão e gestão do trabalho, o que teve implicações também no trabalho e na formação de trabalhadores em saúde. Sobre este último tema, sugerimos a leitura de Ramos (2010), dentre um conjunto significativo de estudos que o abordam.

nível médio a função precípua de ser intermediário entre o trabalho operacional e de planejamento e supervisão³ – fenômeno que também se manifestou no processo de trabalho em saúde – a partir da reestruturação produtiva e de novas concepções sobre o modelo de atenção em saúde⁴ o trabalhador em saúde é visto de forma diferente daquele típico do contexto anterior. Este trabalhador passa a ser reconhecido como sujeito que deverá ser protagonista, agente ativo e transformador. Mas, o debate sobre as concepções e estratégias pedagógicas coerentes com esse perfil continua vigente. Trata-se, na verdade, de disputas em torno da concepção de formação do trabalhador, incluindo o técnico de nível médio em saúde. A perspectiva que adotamos neste estudo entende ser necessário construir e implementar processos que facilitem a transmissão e a apropriação do conhecimento pelos estudantes e o seu desenvolvimento crítico-reflexivo.

Mas será que queremos formar realmente sujeitos críticos? Não será a intencionalidade dessa formação criar profissionais capazes de receber e executar as ordens dadas? Além disso, a formação desses profissionais deveria garantir a integralidade da assistência, voltada para as reais necessidades da população. (RAMOS, 2009)

A educação não deveria se fazer mais pela pura e simples transmissão de saberes e técnicas. Cabe-lhe, portanto, viabilizar um processo pedagógico voltado para uma práxis educativa que construa sujeitos autônomos, pensantes e capazes de transformar a informação e o conhecimento em potenciais instrumentos de (trans)formação numa perspectiva emancipatória.

Tendo essas preocupações, procuraremos, neste capítulo, apresentar o referencial teórico do estudo, o qual será composto especialmente pela discussão das correntes pedagógicas com base em Ramos (2010), sabendo-se que autora se aporta nas obras “Escola e Democracia” e “História das Ideias Pedagógicas” (SAVIANI, 1985 e 2007). Discutiremos aspectos da prática pedagógica e, finalmente, abordaremos suas implicações na educação profissional em saúde.

2.1 CORRENTES PEDAGÓGICAS QUE INFLUENCIARAM A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Apresentamos um resumo das principais concepções pedagógicas que influenciaram a educação brasileira, o que possibilitará o estudo de documentos. Para elaboração do mesmo, a referência será Ramos (2010).

³ Sobre o surgimento do trabalhador técnico de nível médio ver estudo de Machado (1989).

⁴ Sobre o assunto ver, dentre outros, Corbo, Morosini e Pontes (2001).

Segundo Saviani (1985 apud RAMOS, 2010), as concepções pedagógicas são classificadas em críticas e não críticas:

Como críticas, consideramos aquelas correntes que veem a educação como uma mediação éticopolítica da formação humana que possibilita a compreensão da realidade e potencializa a ação dos sujeitos para superar a exploração e a alienação dos trabalhadores, transformando-a em benefício da emancipação humana. Situam-se neste plano o pensamento de Paulo Freire e o de Demerval Saviani. Como não críticas, tomamos as teorias que consideram a realidade como um dado natural e estável, em relação à qual o ser humano elabora uma representação que o ajuda a adaptar-se a ela. Neste caso estão as teorias da pedagogia tradicional, o tecnicismo, o pragmatismo e, mais recentemente, a pedagogia das competências. Por expressarem concepções de mundo distintas, a finalidade da educação, o significado do conhecimento, as abordagens teórico-metodológicas, o sentido da relação professor-aluno, dentre outras, serão também distintas. Por essa razão, construiremos esses aspectos como categorias de análise que nos permitirão compreender as concepções e práticas das escolas que examinarmos.

São teorias classificadas por Dermeval Saviani (1985), tendo como fator investigativo e objeto de análise a relação entre a marginalização e a escolarização, descrevendo como essas tendências podem interferir ou influenciar no processo pedagógico tendo essas correntes como norteadoras da proposta curricular.

Foram identificadas e interpretadas em relação à educação e sua influência na sociedade. As teorias não críticas abordam a marginalização da parte da sociedade que é desprivilegiada e coloca a educação como a única responsável em ajustar àqueles que não se inserem aos padrões ditados pelo capital. É como se a interferência da educação na sociedade, por si só, fosse capaz de transformá-la.

De acordo com a concepção da teoria não crítica, o papel da Educação seria apenas transmissão de conteúdo. Suas características apontam a sociedade e a educação num relacionamento intrínseco, onde a educação, autônoma, não está relacionada com o comportamento social; a sociedade é caracterizada como harmoniosa e os que não apresentam comportamento padrão, ficam a sua margem. São rotulados de marginalizados por apresentarem ‘desvio’ de comportamento, ou seja, estão fora dos padrões pré-determinados pela sociedade.

Aos marginalizados, a educação assume papel autônomo para poder combater ou atuar em prol da melhora desses desvios, como se fosse tão simples assim. Como se não houvesse fatores e situações-problemas produzidos na própria sociedade e que são determinantes na formação do sujeito. Os marginalizados e desviados devem ser “consertados” pela educação. Então há o pensamento de que é através da educação que a sociedade vai ter o seu comportamento determinado.

Coloca a educação acima da sociedade no sentido de ter autonomia para ajustar o que não se enquadra aos padrões. Como se tivesse o poder de resolver os problemas sociais. Estes são apresentados, mas não estão, necessariamente, ligados a questão da escolarização. Como se a educação servisse a todos de forma indistinta e formando, junto com a sociedade, um todo como se todos tivessem as mesmas oportunidades e os mesmos direitos; como se todos tivessem no mesmo pé de igualdade e aqueles que não se enquadram – os marginalizados – a educação teria a incumbência de resolver ‘o problema’.

A pedagogia não crítica foca só na formação do indivíduo sem considerar as mediações da formação humana. Prioriza o discurso de educação igualitária que todos devem receber, sem distinção. É a educação tradicional, de transmissão de conteúdo, mas sem relação nenhuma com o meio, sem fazer nenhum tipo de ligação com a formação humana e social.

O conhecimento é depositado, mas são selecionados para atender determinados interesses. A transmissão de conhecimento ocorre de modo tradicional, o saber não precisa necessariamente fazer com que o sujeito tenha um crescimento pessoal perante a sociedade.

As teorias críticas, por sua vez, são fundamentas na perspectiva de emancipação humana. Levam em consideração as características individuais e os saberes preexistentes. São os determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos que vão influenciar na formação do sujeito. A educação reproduz a sociedade na qual está inserido, sofrendo influência do meio e das mediações historicamente construídas.

Enquanto na teoria não crítica os desvios da sociedade, ditos marginalizados, são como um problema que deve ser resolvido pela educação, não sendo considerado o lado histórico, social, político, econômico e cultural que contribuem para a construção de uma sociedade, caracterizando a educação como um equalizador, tentando igualar o que, historicamente falando, nunca foi igual. Na teoria crítica todos os determinantes sociais podem interferir ou influenciar na educação, pois esta não ocorre de maneira isolada, não se faz por si só (somente através da transmissão de conhecimento), ela ocorre em todos os momentos, e de variadas formas, além de estar inter-relacionada a fenômenos sociopolíticos, culturais e econômicos que vão interferir na diretamente no processo educativo.

Sendo assim, outros saberes vão ajudar na formação do indivíduo, podendo contribuir na formação de sujeitos críticos, dotados de conhecimentos, com visão de mundo e pensamento crítico, capaz de compreender e usar o conhecimento apreendido em benefício de sua classe.

Recuperaremos a seguir características das correntes pedagógicas críticas e não críticas, segundo os autores referidos.

2.1.1 As correntes críticas

2.1.1.1 *O pensamento de Paulo Freire: liberdade e autonomia*

A ideia freireana sobre a educação se constitui em um desafio à emergência do povo na vida política do país, no processo de industrialização e urbanização que introduziu rachaduras na sociedade fechada em trânsito para uma sociedade aberta.

O método de alfabetização coerente com esse sentido da educação é exposto como um “método ativo, dialogal, crítico e criticizador”. (FREIRE, 1963 apud SAVIANI, 2007, p. 322) Sua elaboração e execução comportavam cinco fases, a saber:

- 1) levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; 2) escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3) criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; 4) elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho; e 5) feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (ibid., p. 322).

O livro clássico “Pedagogia do oprimido” aborda a situação de opressão como característica humano-social para além da questão educacional, enfocando os aspectos pedagógicos dessa situação. Caracterizada como uma pedagogia dialógica e problematizadora, ela se opõe à concepção “bancária” da educação como instrumento pedagógico da opressão.

Para o autor, o saber fundante da prática educativo-progressista é o motivo pelo qual ele defende a educação permanente como forma de problematização, reflexão e reorganização constante das experiências vividas. Esta concepção de homem entende o ser humano como sujeito da história, ao contrário de objeto; sujeito criador e transformador da cultura. Portanto, a prática educativo-progressista percebe o educando como sujeito do processo de aprendizagem.

Para que o processo educativo na perspectiva de Freire se concretize, o educando necessita de espaço aberto para desenvolver ou experimentar a curiosidade, que o ajudará no caminho que irá percorrer da ingenuidade à criticidade. E o educador tem papel fundamental neste processo, já que cabe a ele manter este espaço aberto, entendendo que educar não é

transferir conhecimento e que ambos, educador e educando, complementam-se (RAMOS, 2010, p. 222).

2.1.1.2 O pensamento de Dermeval Saviani na pedagogia histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica surge como corrente educacional em 1979, quando o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente. Para compreendermos a elaboração da pedagogia histórico-crítica, é preciso dizer que esta tem como guia o conceito “modo de produção”.

Trata-se de explicar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exercem influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente (SAVIANI, 2005, p. 2).

A concepção pressuposta nesta visão é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. Como base deste conceito está a concepção histórico-social de ser humano. Ou seja, o homem não se define como tal a partir de uma essência, mas se faz homem nas relações sociais no decorrer da história.

O trabalho educativo tem por finalidade produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Para isto, são objetos da educação, por um lado, os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos – elementos culturais aqui devem ser entendidos como aqueles produzidos pela intervenção humana (conhecimentos científicos, éticos e estéticos). De outro lado, e concomitantemente, estão as formas mais adequadas para atingir esse objetivo, ou seja, os métodos. O trabalho educativo se constitui nesta unidade de conteúdo e método. Ao conteúdo correspondem os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, e ao método, a forma de ensinar e aprender (RAMOS, 2010, p. 226).

É necessário viabilizar as condições de transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados que se constituirão nos métodos e processos de ensino-aprendizagem. Segundo os autores Saviani (1985) e Ramos (2010), a escola tradicional teria perdido de vista os fins educacionais, tornando mecânicos e vazios de sentidos os conteúdos que transmitia. A partir daí a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e

anticriativa. Mas eles afirmam que a criatividade só é possível quando se domina suficientemente determinado campo de saber para que a mente se liberte para criar.

O que se precisaria diferenciar aqui, então, são exatamente as finalidades educacionais. A escola tradicional, ao perder as finalidades de vista, reificou os conteúdos pelos conteúdos. A Escola Nova reificou os métodos em nome da criatividade e do pensamento reflexivo, independentemente dos conteúdos. Para a pedagogia histórico-crítica, conteúdo e método formam uma unidade. O que define as escolhas de um e de outro é o interesse dos dominados, posto que a escola visa garantir aos trabalhadores o acesso ao conhecimento e a sua assimilação efetiva para que, ao compreendê-lo, possam “criar” novas formas de “ser do mundo” e de “ser no mundo” (RAMOS, 2010, p. 228).

2.1.2 As correntes não críticas na atualidade: a pedagogia das competências

As reformas educacionais que ocorreram no Brasil a partir de 1990 se realizaram num cenário de mudanças políticas e culturais. Se, por um lado, a educação passou a ser configurada como um serviço privado, sob a regulamentação do Estado, e ofertado pelo mercado, por outro lado, buscou-se formar no senso comum dos educadores e da sociedade em geral, o preceito de que a solução para os problemas da educação e da escola seria a adoção de mais uma “nova” pedagogia, a pedagogia das competências.

A partir desse momento, sob as ideias neoliberais, quem assume a responsabilidade da oferta educacional não é o Estado, e sim o mercado (RAMOS, 2011, p. 57).

Ainda de acordo com Ramos (2011), o que levou a educação se tornar uma mercadoria, tanto necessária, quanto descartável, frente a hegemonia e inconstância do mercado, foi o processo de privatização dos serviços públicos, inclusive a educação, como consequência da necessidade de se controlar o crescimento da dívida pública através do controle das contas primárias, principalmente dos gastos sociais.

Dentro desse cenário de incertezas e instabilidade econômica, devido as constantes crises financeiras, peculiares ao capitalismo globalizado, e às promessas anunciadas e não cumpridas em relação aos benefícios oriundos do investimento na educação, levaria a uma sociedade onde os indivíduos deveriam ser flexíveis e adaptáveis à imprevisibilidade, procurando desenvolver todos os meios para se manterem produtivos. Com toda essa movimentação econômica e política contemporânea, exigiu-se a constituição de uma nova cultura e a pedagogia das competências configura a relação entre o trabalho e a educação nessa nova cultura pós-moderna, conforme define Ramos (2011, p. 58):

A pedagogia das competências expressa essa nova cultura na relação entre o trabalho e a educação. Não mais se esperaria que a posse de um diploma correspondesse a garantia de um emprego. Nem mesmo que a escolaridade agregasse valor à força de trabalho, possibilitando a elevação dos salários e a possível mobilidade social.

Antes existia o senso comum, a idealização de que através do nível de escolaridade e/ou título a pessoa poderia ter um “bom” emprego ou “boa” colocação no mercado de trabalho e uma boa remuneração, contribuindo com sua mobilidade social, associando escolaridade ao valor da força de trabalho. Supostamente, quanto maior a escolaridade da pessoa, menor seria o esforço braçal, ou seja, as atividades que requerem mais ações práticas e menos raciocínio. Este é um dos princípios da Teoria do Capital Humano, porém a perspectiva de aumentar a produtividade e o lucro por parte dos empresários não dependeriam da qualificação dos trabalhadores. A capacidade produtiva do trabalhador deixou de ser determinante no acúmulo do capital, tarefa que passou a ser determinada pelo potencial de juros. Logo, a importância do saber especializado passou a ser relativa, principalmente após o avanço tecnológico, que simplificou muitas tarefas operacionais.

O desenvolvimento de competências flexíveis tornou-se fundamental não só para o trabalhador como também para as empresas. O primeiro para não terem dificuldade em conseguir emprego, e o segundo para não falir. Sendo assim, a pedagogia das competências configura-se num modelo ideal para orientar a formação escolar dos trabalhadores e seu comportamento nas relações de trabalho. Seria como se para garantir emprego no mercado, houvesse a necessidade de desenvolver competências específicas para exercer determinada atividade e as empresas dependessem dessas competências desenvolvidas para terem produção e gerar capital.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais definem distintamente o conceito de competência. Para a Educação Profissional de Nível Técnico, a competência profissional seria “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Já na Educação básica, a definição de competência é abordada do seguinte modo: “competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”. (BRASIL, 1999 apud RAMOS, 2011, p. 59).

Na primeira definição temos a competência no sentido da ação, do agir/fazer; e na segunda é definida na área da cognição, da inteligência. Para Ramos (2011), por essa segunda abordagem, as competências “seriam as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela

interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados”. Desse modo, essas estruturas remetem à ideia da construtividade do conhecimento, onde o sujeito se depara com uma situação desafiadora ou desconhecida e ocorre então um desequilíbrio. A partir desse desequilíbrio de estrutura perturbadora, “o sujeito reorganizaria seu pensamento num nível mais elevado do que o previamente atingido, num processo recursivo que conduziria a um crescimento indefinido dos conhecimentos nos planos quantitativo e qualitativo”.

Phillipe Perrenoud é um dos teóricos responsáveis pela ampla defesa e difusão da pedagogia das competências, expondo seu pensamento e abrindo discussão sobre a construção de competências desde a escola (RAMOS, 2011, p. 59).

O autor argumenta que a escola sempre apresentou o propósito de desenvolver o pensamento ou faculdades gerais e a abordagem das competências busca nada mais do que acentuar essa característica. Além disso, através dessa abordagem, pretende-se mudar ou até mesmo romper as rotinas didáticas e estruturais da escola, como as compartimentações das disciplinas, a segmentação do currículo, a rotina na atuação do professor e a rotina do aluno. Essas características tornariam, segundo ele, as pedagogias cada vez mais longe de contribuírem para a construção de competências, mas somente para a obtenção de aprovação em exames.

Em Ramos (2011), observa-se uma análise de Perrenoud (1999) sobre a relação entre competências, objetivos e desempenhos:

Falar a respeito de competência, porém, não acrescenta muita coisa à ideia de objetivo. Pode-se, aliás, ensinar e avaliar por objetivos sem se preocupar com a transferência dos conhecimentos e, menos ainda, com sua mobilização diante de situações complexas. (PERRENOUD, 1999 apud RAMOS, 2011, p. 60).

Entendendo a competência como uma abordagem fortemente cognitiva com um conjunto de esquemas mentais, a aprendizagem na pedagogia das competências ocorreria através do “pensamento reflexivo”, onde “o sujeito desenvolveria respostas originais e eficazes para problemas novos” (PERRENOUD, 1999 apud RAMOS, 2011, p. 60).

Para o autor citado, a escola se baseia na transferência de conhecimentos. Essa transferência e a construção de competências são delegadas à prática, seja ela profissional ou social. De forma contraditória, pode-se concluir que uma formação que considerasse primeiramente a identificação de situações-meio (problemas, práticas sociais e de trabalho, entre outras), para detectar competências e posteriormente selecionar os conhecimentos

deveria ser implementada, tornando a pedagogia das competências numa referência para a organização curricular. Sendo assim, pode-se deduzir que para Perrenoud (1999 apud RAMOS, 2011, p. 61):

Os métodos de ensino deveriam confrontar o aluno, regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos. Ao professor caberia negociar e conduzir projetos com os alunos, propondo situações-problemas e negociando-as para que se tornem significativas e mobilizadoras para os alunos. O professor deveria ajudar o aluno a identificar o obstáculo e torná-lo o ponto nodal da ação pedagógica. Os percursos de formação deveriam ser individualizados, levando à ruptura com a segmentação do currículo em programas anuais.

Com base nessas considerações, a autora diz haver uma aproximação da pedagogia das competências com o pragmatismo, base da escola nova, e o construtivismo piagetiano. Ao evidenciar a relação entre os aprendizados e as situações em que estes podem ser úteis, observa-se uma característica pragmática. Porém, os métodos são fundamentais e assumem importante papel nessas orientações, exigindo atenção no planejamento curricular evidenciando a contextualização de situações problematizadoras. O planejamento do currículo deveria representar:

Um conjunto contextualizado de situações-meio, voltado para a geração de competências supostamente requeridas pelo processo produtivo e pela prática utilitária. Essas características evidenciam um duplo viés da pedagogia das competências: por um lado, despertam um (neo) pragmatismo; por outro, um (neo)tecnicismo (RAMOS, 2011, p. 62).

No sentido de transpor situações típicas de trabalho para o currículo e a realização do ensino centrada em desempenhos, a pedagogia das competências não poderia ser compreendida como um conjunto de esquemas cognitivos, e nem ser enunciada de forma objetiva como é feito. Pois quando se usam expressões que caracterizam uma ação, o que está sendo designado, na verdade, é uma atividade e não uma competência. Para contornar o problema, uma formação condutivista e tecnicista passa a ser configurada na pedagogia das competências.

Tais situações, à medida que demandam determinadas competências do trabalhador, são também a referência para a proposição de módulos de ensino - unidades pedagógicas autônomas que visariam ao desenvolvimento de um conjunto de competências correspondentes a ocupações ou funções de trabalho – que podem compor diferentes itinerários formativos, conforme demandas e necessidades da produção (RAMOS, 2011, p. 62).

Esses itinerários seriam provocados por mudanças na produção, pelo avanço tecnológico e pela extinção de ocupações e criação de outras, levando o trabalhador ao desenvolvimento de novas competências, constituindo assim a formação flexível. Diante das instabilidades da produção e para atender ao mercado, o currículo flexível poderia proporcionar ao trabalhador oportunidades de se atualizar e requalificar devido aos diferentes itinerários formativos. Mas, de acordo com Ramos (2011),

O trabalhador flexível, por sua vez, vem a ser aquele capaz de renovar permanentemente suas competências, aproveitando diversas oportunidades, dentre as quais, a oferta desses currículos flexíveis. Esta é a forma como a pedagogia das competências tem se concretizado na educação profissional”, adquirindo um caráter fortemente condutivista, pois a flexibilidade adviria da capacidade de mudar suas condutas conforme os requisitos do trabalho, seja ele formal ou não.

2.2 UMA REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Uma aula ou um encontro educativo se torna uma prática pedagógica quando se organiza em torno de intencionalidades, quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos. Será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. Uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo.

De forma específica, a educação, nesse mesmo sentido, visa proporcionar aos educandos o desenvolvimento técnico-intelectual para produzirem a existência por meio de seu trabalho sob determinadas circunstâncias históricas. É pela síntese dessas finalidades, sob o princípio do trabalho, que se pode configurar uma educação de tipo *omnilateral* e politécnica, ou, como se tem definido recentemente, de tipo integrada (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 apud RAMOS, 2014).

Ao tratarmos de práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integridade da formação humana, sistematizamos algumas indicações teóricas e práticas com o propósito de favorecer aos educadores de ensino médio e técnico, em particular, subsídios que permitam a construção de arranjos pedagógicos promotores da compreensão da dialeticidade entre as especificidades dos diferentes fenômenos físicos e sociais tratados em sala de aula com a totalidade natural e social (ARAUJO, 2015).

Ainda segundo Araujo (2015, p. 63):

Considerar possibilidade de haver práticas pedagógicas mais adequadas ao projeto de ensino integrado, mas recusamos a ilusão de haver uma única forma de promover a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional, no ensino médio. Considerar a possibilidade de um único método ser válido para todas as situações de ensino integrado seria um equívoco, pois há uma miríade de procedimentos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer a ampliação da compreensão do mundo, como propõe o projeto de ensino integrado.

As práticas pedagógicas integradoras buscam a formação inteira dos sujeitos através da articulação de áreas distintas de conhecimento. No ensino profissional em saúde com formação integrada, as práticas pedagógicas devem estar articuladas de acordo com a organização curricular.

[...] compreender o ensino integrado exige a crítica às perspectivas reducionistas de ensino, que se comprometem em desenvolver algumas atividades humanas em detrimento de outras e que, em geral, reservam aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento do desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política (ARAUJO, 2015, p. 63).

Assim, discutir as práticas pedagógicas no Ensino Profissionalizante requer discussão e compreensão do processo de construção e organização curricular, cabendo, portanto, uma reflexão acerca do seu conceito.

Na área da Pedagogia pode-se dizer que o currículo está relacionado ao caminho, ao percurso do conhecimento e da aprendizagem ao longo do processo pedagógico, onde são traçados métodos, recursos e avaliações para alcançar objetivos previamente estabelecidos.

Do ponto de vista da educação encontramos em Ramos (2013, p. 3), que o currículo pode ser considerado sob diferentes perspectivas e a mais comum entre os professores é associá-lo à grade curricular que organiza disciplinas, tempos e espaços de ensino, sendo comparado em Silva (1999 apud RAMOS, 2013) a um artefato que no processo pedagógico equivale a uma relativa dose de prescrição.

Uma das expectativas em relação à formação profissional é que prepare o aluno para adquirir a autonomia necessária para a sua evolução dentro da carreira profissional. Por esta perspectiva, a finalidade da prática pedagógica seria propiciar o exercício contínuo e contextualizado dos processos de mobilização, articulação e aplicação dos saberes, por meio dos esquemas mentais, o que leva as DCNs e os RCNs a proporem que o currículo se organize

por conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas (RAMOS, 2002).

Compreendemos que são várias as possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares que favorecem as práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração e que são diferenciados os elementos de integração do ensino e da aprendizagem. A escolha por um arranjo depende de inúmeras variáveis, tais como: as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas, decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social (ARAUJO, 2015, p. 67).

Fundamentada no Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 16/1999 e homologada através da Resolução desse mesmo colegiado nº 04/1999, as DCNs que norteiam a Educação Profissional de nível técnico foram instituídas com a finalidade de se integrarem às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, com o objetivo de garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva social (BRASIL, 1999).

Entende-se como diretriz, o conjunto articulado de princípios, critérios, habilidades e competências requeridas de acordo com a área profissional e que devem ser observadas pelas escolas na organização curricular (Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012). Este modelo de organização curricular, que requer o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, leva-nos a um pensamento sobre a intencionalidade em qualificar profissionais para atender ao mercado de trabalho (BRASIL, 2012). A Resolução nº 1/2005, atualiza as DCNs definidas pelo CNE/CEB para o ensino médio e para a educação profissional às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Além de determinar as formas de articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino médio, altera a nomenclatura dos cursos, onde Educação Profissional de nível técnico passa a denominar-se Educação Profissional Técnica de nível médio (BRASIL, 2005).

2.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Numa breve retrospectiva histórica, podemos observar que o ensino técnico em saúde foi regulamentado tardiamente no país. A história da saúde e da educação está estreitamente vinculada à história do desenvolvimento industrial e da formação da nossa classe trabalhadora.

(...) os novos trabalhadores do setor público de saúde deverão ter formação adequada para o novo modelo de atenção à saúde preconizado e aos antigos em atuação na rede deve ser assegurado um programa de educação continuada através de escolas técnicas e de escolas de saúde pública dos estados (CECCIM, ARMANI; ROCHA, 2002 apud MOROSINI et al., 2013, p. 103).

Segundo Morosini et al. (2013), “a Educação Profissional foi incorporada pela LDB como processo educacional específico, não vinculado necessariamente a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. O Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou os artigos 39 a 42 e o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, estabeleceu níveis para a Educação Profissional, a saber: básico, técnico e tecnológico. O elemento mais provocador de mudanças e/ou instabilidades nas escolas teria sido a noção de competências – definidas para cada uma das áreas profissionais – contrapondo-se aos conteúdos de ensino (BRASIL, 1997).

Como demonstrado em Ramos (2001 apud MOROSINI et al., 2013),

Houve uma tentativa de se implantar no Brasil um ‘sistema de competências’ tal como já ocorria em alguns países. Não por acaso, então, a LDB de 1996 não regulamentou a Educação Profissional em geral e a técnica de nível médio em particular nos capítulos referentes à Educação Básica, mas sim em capítulo próprio.

A desvinculação entre Educação Básica e Educação Profissional era um requisito necessário para que esta última tivesse regulamentação própria e pudesse ser transformada em política de trabalho e não mais de educação.

As políticas de educação e de saúde voltadas para os trabalhadores foram necessárias ao capital, pois garantiram a reprodução ampliada da força de trabalho para um parque produtivo em crescente expansão desde 1930 e em retração a partir dos anos de 70 (...) o contexto dos processos de regulamentação profissional e educacional em saúde em nosso país daquele período até hoje, envolve o desenvolvimento industrial e da medicina previdenciária, a conquista da saúde e da educação pública como direitos universais, as conquistas trabalhistas e o reverso do crescimento econômico dependente, que é a superexploração do trabalho e o crescente desemprego estrutural na contemporaneidade (MOROSINI et al., 2013, p. 115).

Em contraposição a essa política, entendemos que, dentre as correntes pedagógicas aqui citadas e resumidas, a pedagogia histórico-crítica seria aquela que mais convergiria para nortear o que esperamos de uma formação profissional que contemple o indivíduo em sua totalidade, baseada na concepção histórico-social de ser humano. De acordo com Saviani (2005 apud RAMOS, 2010), a concepção pressuposta na visão da pedagogia histórico-crítica

é “o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana”.

O trabalho educativo tem por finalidade produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Para isto, são objetos da educação, por um lado, os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos – elementos culturais aqui devem ser entendidos como aqueles produzidos pela intervenção humana (conhecimentos científicos, éticos e estéticos). De outro lado, e concomitantemente, estão as formas mais adequadas para atingir esse objetivo, ou seja, os métodos (SAVIANI, 2005 apud RAMOS, 2010, p. 12).

Compreendemos a educação como um processo contínuo e permanente. A aprendizagem ocorre em todas as etapas de nossas vidas e assim vamos construindo ideias, conceitos, opiniões e formando nossos pensamentos através de análises críticas e reflexivas de situações-meio. O indivíduo precisa conhecer e entender o processo de construção histórica da humanidade e se reconhecer como sujeito, como parte dela, ou seja, se inserir no contexto social e ter acesso aos conhecimentos científicos, culturais, éticos e estéticos, que são construídos histórica e coletivamente pela humanidade.

Na educação profissional em saúde, no nosso caso em específico, o curso técnico de enfermagem, o desenvolvimento de habilidades e competências é importante para apropriação de técnicas e procedimentos inerentes à profissão. Porém, não basta só aprender técnicas e realizar procedimentos sem conhecer o respectivo embasamento científico, os objetivos e finalidades. E mesmo quando há um conhecimento teórico que fundamenta a atividade prática, consideramos que ainda não se alcançou uma formação profissional que contemple o indivíduo em sua integralidade, em uma perspectiva emancipatória e que posteriormente possa corroborar não só para um exercício profissional de qualidade que atenda às reais necessidades da população, como também para que o profissional se reconheça como sujeito autônomo, pensante e parte do coletivo que é a classe trabalhadora que precisa vender sua força de trabalho. Trata-se de um profissional que tenha condições, mediante a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação humana, de compreender a realidade de sua classe trabalhadora e transformar essa realidade em benefício das necessidades de classe.

Pensamos em uma formação profissional pela qual o indivíduo possa se apropriar de conhecimentos específicos para sua qualificação profissional dentro de uma perspectiva de formação humana. Deixar o “saber fazer” e o “fazer por fazer” e valorizar o “saber por que fazer”; saber o porquê, para quê, para quem, como e onde fazer; e ainda, o que fazer em situações contrárias à realização de suas atividades laborais de forma adequada, a que e/ou

quem se deve essa situação-problema, a quem, onde e como buscar resoluções. Ou seja, ser um profissional qualificado, com capacidade analítica e senso crítico, consciente de seu papel como agente autônomo e transformador.

Mas para isso se fazem necessárias mudanças nas políticas públicas, programas e proposta curricular que norteiam a Educação Profissional. Sabemos que isto não é interessante para o sistema capitalista neoliberal que se implantou historicamente em nossa sociedade – o qual ainda estamos vivendo – formar indivíduos com conhecimentos além daquilo que interessa ao capital. No entanto, acreditamos, por mais utópico que possa parecer, que podemos mudar esse cenário por meio de uma busca pela qualidade da educação e na luta pelos ideais libertadores de uma educação crítica e reflexiva que só é possível por meio de uma revisão curricular das práticas docentes e nos debates sobre a práxis do ensino técnico.

3 O CAMPO E O OBJETO EMPÍRICO: FAETEC, UNIDADE DE ENSINO E CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM

Neste capítulo apresentaremos a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), sua origem e organização, situando nessa institucionalidade, a unidade de ensino que abriga o curso técnico de enfermagem que será estudado. Buscaremos também discutir quem é o sujeito técnico em enfermagem que se visa formar.

3.1 A FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA (FAETEC)

A Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) foi a responsável pela implementação da educação profissional técnica pública e gratuita no estado do Rio de Janeiro. Está vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e foi criada em 10 de junho de 1997 (RIO DE JANEIRO, 2012).

A instituição foi originalmente denominada Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP), autorizada pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) e instituída pelo Poder Executivo através da Lei nº 1.176, de 21 de julho de 1987 como uma fundação de personalidade jurídica de direito privado e gozando de autonomia de administrativa, patrimonial e financeira (artigo 4º). Sua finalidade seria de “complementar as funções da Secretaria de Estado de Educação no que tange à agilização dos mecanismos necessários ao funcionamento da Rede Pública Estadual de Ensino e atuar como entidade de apoio técnico” (artigo 2º). Seu estatuto foi baixado pelo Decreto nº 10.722, de 27 de novembro de 1987 e teve seu Regimento Interno aprovado pela Secretaria do Estado de Educação em 27 de janeiro de 1988 pela Resolução nº 1.418 (RIO DE JANEIRO, 1987).

Conforme consta no artigo 9º da mesma lei que a instituiu, progressivamente ocorreu, na estrutura da Secretaria de Estado de Educação, a extinção da Coordenação de Nutrição Escolar, da Coordenação de Assistência ao Educando, da Divisão de Conservação da Rede e a Assessoria de Arquitetura, Engenharia e Equipamentos Escolares. Fato que nos leva à reflexão sobre sua finalidade em complementar e dar suporte técnico agilizando mecanismos que se faziam necessários ao funcionamento da rede pública estadual de ensino.

Em 20 de dezembro de 1994 é sancionada a Lei Federal nº 8.958 que, entre outras coisas, dispõe sobre as relações das instituições federais de pesquisa científica e tecnológica e as Fundações de Apoio (BRASIL, 1994). Com o Decreto do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro, nº 22.011, de 09 de fevereiro de 1996, as escolas técnicas e a FAEP passam a

ser vinculadas à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, ficando as escolas vinculadas diretamente à FAEP assim como toda infraestrutura, cargos comissionados e dotações orçamentárias. Até finalizar todo processo de transferência de uma secretaria para outra, os servidores das Escolas Técnicas ficaram vinculados à Secretaria de Educação a disposição da FAEP (RIO DE JANEIRO, 1996).

Por fim, após a tramitação do Projeto de Lei nº 254/1997, a Lei nº 2.735 é decretada em 10 de junho de 1997 pela ALERJ e sancionada pelo Governador do Estado, onde a FAEP passa a ser denominada FAETEC, entidade de direito privado e atividades visando o desenvolvimento científico e tecnológico do Estado do Rio de Janeiro e do país (FERREIRA FILHO, 2004).

A modificação do nome FAEP para FAETEC, longe de representar uma simples mudança de nomenclatura, representou uma mudança de visão, de metas e de políticas na educação. A FAEP fora criada para dar suporte a todas as escolas da Rede Pública Estadual, independentemente de sua identidade formativa. Já a FAETEC representou uma ruptura político-ideológica por parte do governo Marcello Alencar e seus assessores, por beneficiar a estrutura das escolas técnicas, visando à otimização do ensino técnico no estado e privilegiando esse setor da educação, em detrimento das demais escolas vinculadas à SEE (PAIVA, 2003, p. 63).

Sendo assim, a FAETEC passa a gerenciar as Escolas Técnicas do Estado do Rio de Janeiro sem prejuízo das atribuições antes atribuídas para a FAEP, com quadro de pessoal próprio regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), tendo seu estatuto consolidado em 26 de junho de 1998 com o Decreto nº 24.415. A partir de 05 de abril de 2002 a instituição de direito privado passa a ser de direito público através da Lei nº 3.808.

Em 05 de abril de 2002, a lei 3808 altera a natureza jurídica da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) de direito privado para a de direito público, e passa o regime de pessoal efetivo da FAETEC de celetista para Estatutário, dando prazo de 90 (noventa) dias para o Poder Executivo providenciar a investidura (FERREIRA FILHO, 2004, p. 17).

De acordo com os dados informados pela instituição em sua página eletrônica, a FAETEC, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia atende cerca de 300 mil alunos por ano em diversos níveis de ensino. A rede consta com mais de 130 unidades de ensino, que somam a oferta de ensino em mais de 150 cursos. É composta por mais de 6.000 professores e instrutores e cerca de 300 profissionais técnico-pedagógicos, os orientadores e supervisores educacionais que atuam desde a Educação Básica até a Educação Superior, passando pela qualificação profissional, técnico de nível médio e tecnólogo de graduação.

O órgão responsável pela gestão das Unidades de Ensino de Educação Básica e da Educação Profissional da rede FAETEC é a Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica (DDE), que tem como funções principais:

Gerenciar as unidades de ensino que oferecem educação básica e educação profissional técnica de nível médio; planejar, coordenar e supervisionar as atividades educacionais de sua competência; elaborar normas e procedimentos de gestão técnico-administrativos e pedagógicos para as unidades de ensino vinculadas; implantar cursos nas unidades de ensino em consonância com as demandas do mundo do trabalho; assessorar a equipe técnico-administrativa pedagógica das Unidades Escolares, elaborar e acompanhar projetos, convênios e parcerias e promover capacitação e atualização dos servidores, em parceria com o Programa Foco (Programa de Formação Continuada e Permanente) (RIO DE JANEIRO, 2013).

Entidade sem fins lucrativos, criada pela Lei nº 2.735/1997 e alterada pela Lei nº 3.808/2002 com personalidade jurídica de Direito Público, de duração indeterminada. Sua sede administrativa está localizada no município do Rio de Janeiro, no bairro de Quintino Bocaiúva na zona norte da cidade (RIO DE JANEIRO, 2002).

Neste mesmo espaço físico “foi criada, pelo Decreto nº 35.777, de 01 de julho de 2004, a Escola Técnica Estadual de Saúde Herbert Daniel de Souza, que teve sua denominação modificada para Escola Técnica Estadual de Saúde Herbert José de Souza pelo Decreto nº 43.606, de 22 de maio de 2012” (FARIAS, 2016, p. 128).

As inovações tecnológicas em consonância com a realidade dos setores produtivos são as marcas da formação oferecida pela FAETEC, dando a ela status de uma das mais importantes redes de Educação Pública e Profissionalizante do Brasil. Reafirmando o compromisso do Governo do Estado em ampliar as oportunidades de qualificação à população bem como elevar os índices de empregabilidade, a Fundação contribui para o desenvolvimento econômico e social dos municípios fluminenses. (RIO DE JANEIRO, 2019).

Conforme o artigo 13, capítulo II do Regimento Norteador da FAETEC, “a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, articulada às diferentes formas de educação e ao trabalho, à ciência e tecnologia, terá como objetivo garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (RIO DE JANEIRO, 2019, p. 6).

O curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem, possui as formas articulada e subsequente ao Ensino Médio. A forma articulada de oferta se subdivide em: a) integrada, organizada de forma presencial ou à distância, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a

conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica, oferecida conforme Edital de ingresso e legislação vigente; b) concomitante interno ou externo tem organização curricular própria e independente do Ensino Médio, organizada de forma presencial ou à distância, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou estejam cursando, seja na mesma instituição ou em distintas instituições de ensino, oferecida conforme Edital do concurso de ingresso e legislação vigente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, estabelece em seu artigo 36-A que “(...) o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (MEC, 2004). Com o Decreto Federal nº 5.154/2004 a Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderá ser desenvolvida na forma articulada: concomitante ou integrada; ou subsequente ao Ensino Médio (FARIAS, 2016, p. 136).

Apostando no potencial econômico dos municípios fluminenses e com ampla oferta de Educação Profissional e Tecnológica pública e gratuita de qualidade, a FAETEC está em todas as regiões do Estado do Rio de Janeiro. Ao todo 51 cidades contam com a presença da Fundação através de oportunidades em diversos segmentos de ensino. Dentre estes, destacaremos aqui um dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio ofertado pela rede FAETEC, o curso Técnico de Enfermagem na modalidade subsequente.

São técnicos de Enfermagem, conforme o artigo 7º da Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986:

- I – o titular do diploma ou do certificado de técnico de Enfermagem, expedido de acordo com a legislação e registrado no órgão competente;
- II – o titular do diploma ou do certificado legalmente conferido por escola ou curso estrangeiro, registrado em virtude de acordo de intercâmbio cultural ou revalidado no Brasil como diploma de técnico de Enfermagem (BRASIL, 1986).

Por exercer atividade de nível médio, o Técnico de Enfermagem desempenha funções que envolvem orientação e acompanhamento do trabalho de enfermagem em grau auxiliar, e participação no planejamento da assistência de enfermagem. Segundo o artigo 10 do Decreto nº 94.406/1987, que regulamenta a Lei nº 7.498/1986, que dispõe sobre o exercício da enfermagem, cabe a esse profissional:

- I – assistir ao Enfermeiro:
 - a) no planejamento, programação, orientação e supervisão das atividades de assistência de Enfermagem;
 - b) na prestação de cuidados diretos de Enfermagem a pacientes em estado grave;

- c) na prevenção e controle das doenças transmissíveis em geral em programas de vigilância epidemiológica;
 - d) na prevenção e controle sistemático da infecção hospitalar;
 - e) na prevenção e controle sistemático de danos físicos que possam ser causados a pacientes durante a assistência de saúde;
 - f) na execução dos programas referidos nas letras “i” e “o” do item II do Art. 8º.
- II – executar atividades de assistência de Enfermagem, excetuadas as privativas do Enfermeiro e as referidas no Art. 9º deste Decreto:
- III – integrar a equipe de saúde (BRASIL, 1987).

Diante disso, embora a existência da categoria profissional Técnico de Enfermagem data desde 1966, quando o primeiro curso foi criado e ofertado pela Escola Anna Nery, a regulamentação para o exercício profissional só ocorreu 20 anos após, quando a Lei nº 7.498 foi sancionada em 1986 e regulamentada pelo Decreto nº 94.406/1987.

O distanciamento entre a formação e a legalização de sua atuação profissional pode estar relacionado ao fato de esta categoria executar até os dias atuais tarefas nem sempre pertinentes à função, sendo subaproveitados no mercado de trabalho dificultando dessa forma sua inserção e conquista de direito de desenvolver suas atribuições de caráter administrativas nas instituições de saúde, passando assumir então o papel de executores de tarefas essencialmente técnicas (KOBAYASHI; LEITE, 2004, p. 222).

Essa lacuna existente entre o processo formativo e a legalização de sua atuação profissional nos leva a reflexão sobre a influência na construção social de identidade profissional uma vez que não tinha nada que legitimasse a categoria de classe. O fato pode ter corroborado também não só para o subaproveitamento no mercado de trabalho, como também para a precarização do trabalho e a sonegação da profissionalização técnica em sua totalidade.

3.2 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE TÉCNICO DE ENFERMAGEM

As diretrizes advindas da LDB⁵, tais como a finalidade do ensino médio é

O destaque da educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 2004 e 2005).

Assim como “a adoção de ‘metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes’”, levam em consideração questões da identidade e da diversidade,

⁵ Nesta dissertação, não consideraremos as alterações realizadas na LDB pela Lei nº 13.415/2018, uma vez que os cursos da FAETEC ainda seguem as diretrizes anteriores.

organizando o currículo em três áreas de conhecimento (a área das linguagens, seus códigos de apoio e suas tecnologias; a área das ciências da natureza e suas tecnologias; a área das ciências humanas e sociais e suas tecnologias) que visa à preparação para o trabalho superando a dualidade profissional ou acadêmica existente no currículo. A LDB propõe que o currículo tenha uma base comum e uma parte diversificada, para que se adequem à regionalidade e às características geográficas (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB, ao sair do ensino médio, o aluno deverá ter compreensão do significado das ciências, das artes e das letras; apropriando-se dos saberes da Língua Portuguesa, para dominá-la como instrumento de comunicação, exercício de cidadania e acesso ao conhecimento.

A língua e as demais linguagens devem ser usadas de modo que o aluno, ao ter acesso ao conhecimento, consiga compreender e construir significados não só das ciências, artes e letras como também da cultura e do processo histórico e coletivo da transformação da sociedade, de modo que ele consiga se reconhecer nela. Estas capacidades devem (ou deveriam) ser desenvolvidas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem, possibilitando ao aluno dar sentido às informações, avaliando, criticando, compreendendo, julgando a pertinência e aplicando-as na vida prática.

Sendo assim, partindo da proposta institucional baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais fixadas pelo Conselho Nacional de Educação e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o processo ensino-aprendizagem deve estar diretamente relacionado à organização curricular. Ensino e currículo organizados de forma integrada devem atender tanto a formação para o trabalho como também a formação do sujeito no seu contexto histórico e social (BRASIL, 1996).

De acordo com Freire (2011), “um ensino emancipatório é aquele que confere ao educando a capacidade do pensamento crítico”.

Porém, geralmente quando se fala em ensino integrado ou articulado, leva-se à compreensão de agrupamento de disciplinas afins para o desenvolvimento da qualificação profissional, não pressupondo o conhecimento como ferramenta de acesso a outros saberes que foram produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade e que dão ao trabalhador meios para compreender as relações de trabalho. É a disciplinarização do conhecimento na modalidade técnica.

(...) trata-se de uma concepção de educação que, desafiada pelas contradições da realidade concreta, pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – num processo formativo que possibilite aos

trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos histórica e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe (FRIGOTTO, 1987, p. 11).

Quando nos referimos às finalidades da educação como veículo de transformação e construção do indivíduo, isto nos leva a um eixo de reflexão sobre o processo pedagógico, suas concepções, objetivos e às correntes pedagógicas que o norteiam.

Para Ramos (2009), saber como a filosofia da práxis orienta filosófica, epistemológica e pedagogicamente um projeto ético-político de formação de trabalhadores na escola é o primeiro eixo de reflexão.

Aspectos éticos, culturais, sociais, políticos e econômicos deveriam fazer parte do currículo e da prática, de modo que o indivíduo possa ter uma formação técnica de qualidade aliada a uma formação voltada para a cidadania.

Assim poderá ser capaz de atuar como um agente transformador da realidade na qual está inserido. A formação profissional exige conhecimentos e saberes que ultrapassam a mera execução de tarefas e os profissionais de saúde atuam em diversos lugares desenvolvendo variadas funções dentro da sua área.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a formação integrada, assumida como princípio educacional, implica superar o pragmatismo que reduz a educação a sua funcionalidade e incluir outras práticas formativas, a exemplo da introdução de elementos de metodologia científica, de ética, de economia e dos direitos do trabalho no ensino da filosofia, do desenvolvimento do trabalho em equipe, de projetos, da generalização da iniciação científica na prática formativa.

Partindo desta concepção, o processo ensino-aprendizagem deve estar em consonância com os objetivos da proposta curricular. Devemos buscar propostas de ensino inovadoras e comprometidas com a formação do sujeito como um todo e não fragmentado, pois todos têm direito a um processo formativo que desenvolva suas capacidades intelectuais de modo a fomentar sua autonomia, evolução profissional e social.

Para Saviani (2007) a integridade consiste na relação entre as capacidades de pensar e de produzir, tornando-se uma lógica atraente aos trabalhadores. Assim, podemos considerar como uma estratégia para superar a dualidade existente na educação, consequência da fragmentação dos conhecimentos que foram historicamente estabelecidas.

A integralidade tem como uma das finalidades, agregar a compreensão de outros saberes sem ser os voltados para a prática.

A filosofia da práxis nos traz uma referência pedagógica, cuja síntese encontramos na pedagogia histórico-crítica. Trata-se de uma concepção pedagógica que tem a categoria o modo de produção como fundamento e sentido da educação. Seu pressuposto é que “mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exercem influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente” (SAVIANI, [s.d.] apud RAMOS, 2014).

Acredito que seja através de uma educação inovadora e transformadora que o indivíduo será capaz de ser um agente ativo, sujeito da sua própria história, e vejo na proposta do currículo integrado um caminho para isso. Pois, a partir do momento que se obtém outros conhecimentos, ampliamos nossa linha de raciocínio e exercitamos nosso pensamento crítico e reflexivo, desenvolvendo nosso lado cognitivo e nos tornando mais receptivos às novas informações.

Para Ramos (2009, p. 115):

[...] as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe.

Dessa forma, além dos saberes e práticas técnico-científicos pertinentes à formação profissional, o desenvolvimento e apreensão de outros saberes e conhecimentos estarão contribuindo para uma formação integral do profissional em saúde, sendo capaz de compreender a realidade de sua classe trabalhadora e do mundo.

Nossa experiência como docente de um curso técnico de enfermagem em uma escola técnica, nos provoca indagações sobre o quanto os princípios enunciados na legislação e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição se manifestam no curso. O encontro com teorias da educação nos instiga também analisar esses mesmos documentos de forma crítica.

A princípio, pretendíamos realizar um estudo empírico em que as aulas do curso técnico de enfermagem pudessem ser observadas e os professores, entrevistados, com o intuito de identificar como os referidos princípios da legislação e do PPP se materializavam na prática. Entretanto, as condições objetivas para a realização da pesquisa nos impediram caminhar nesse sentido. Sendo assim, na sequência, este texto apresentará resultados da análise documental realizada, na qual propomos confrontar a legislação sobre a educação profissional e sobre a formação técnica em enfermagem, o PPP da instituição, o plano do

curso técnico de enfermagem e as ementas das disciplinas, à luz do referencial teórico crítico a qual entendemos ser a que melhor expressa a perspectiva da formação humana integral.

4 A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO TÉCNICA DE ENFERMAGEM DA FAETEC DEPREENDIDA DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS⁶

Do conjunto de documentos referentes à FAETEC, objeto de nossa análise, temos: a) Decreto nº 42.327, de 03 de março de 2010, que altera e consolida o estatuto da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC e dá outras providências; b) Portaria FAETEC/PR nº 346, de 04 de maio de 2012, que homologa o Regimento Geral da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC e dá outras providências; c) Regimento Norteador das Unidades Escolares da Educação Básica/Técnica da Rede FAETEC – Regimento Escolar que tem por objetivo nortear as diretrizes administrativo-pedagógicas e orientar as práticas que permeiam o cotidiano escolar; d) Currículo mínimo comum do Curso Técnico de Nível Médio em Enfermagem na forma de oferta subsequente.

O Estatuto constitui anexo ao Decreto nº 42.327/2010. O Título I, com seus capítulos, fala da instituição e seus fins, natureza, sede e finalidade. A Estrutura Administrativa é disposta no Título II e seus capítulos, seguidos do Título III que regulamenta a Organização Didático-Científica. A definição da Comunidade Escolar é disciplinada no Título IV e, em seguida, no Título V, encontramos disposições sobre o Patrimônio e seus Recursos. Os Títulos VI e VII expõem, respectivamente, as disposições gerais e finais. Deste último, o artigo 55 estabelece o prazo de 120 dias, a partir da publicação do Decreto, para a elaboração do Regimento Interno da instituição. É este que a Portaria FAETEC/PR nº 346/2012 homologa, ao qual daremos atenção no primeiro item dessa seção, seguindo a análise dos últimos dois documentos antes referidos.

4.1 O REGIMENTO INTERNO DA FAETEC

Neste Regimento Interno, o artigo 1º define a FAETEC como uma autarquia vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, regida pela Lei nº 1.176/1987, com alterações promovidas pelas Leis nº 2.735/1997 e 3.808/2002. O parágrafo único complementa seu caráter como entidade sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito público, de duração indeterminada, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro. A Fundação e seus órgãos, como explicita o artigo 2º, são regidos, além da legislação em vigor, pelo Estatuto,

⁶ Este capítulo contou com a intervenção direta da orientadora na análise, organização e escrita, e foi construído no âmbito da pesquisa em andamento por ela coordenada (RAMOS, 2019). Nesses termos, o presente capítulo fará parte, na íntegra, de seu relatório de pesquisa.

pelo Regimento Interno em questão, e por Atos normativos e regulamentos internos. A propósito desses últimos, para fins de nosso estudo, encontramos o Regimento Norteador das Unidades Escolares da Educação Básica/Técnica da Rede FAETEC, que será objeto de análise sequencialmente a este item.

A autonomia administrativa, financeira, acadêmica e didático-científica e disciplinar para operacionalizar a Educação Profissional é uma característica da instituição (artigo 3º), assim como a prerrogativa para firmar parcerias com instituições públicas e privadas e contratar prestação de serviços de pessoas físicas e jurídicas (artigo 4º) (RIO DE JANEIRO, 2012).

Vale à pena registrar textualmente as finalidades institucionais, assim enunciadas no artigo 5º, sob a inspiração do princípio da “universalidade do saber e dos ideais democráticos de solidariedade humana”: criação, preservação, organização, fomento e disseminação do saber científico, tecnológico e cultural, por meio da pesquisa, do ensino e da extensão; oferta de ensino público gratuito e de qualidade, “sem discriminação de qualquer natureza”; formação de cidadãos para o exercício da profissão e da investigação nos setores da economia; articulação da educação profissional com a educação básica e superior; oferta do ensino superior; integração institucional com o setor produtivo e instituições públicas e privadas (RIO DE JANEIRO, 2012).

Em coerência com tais finalidades, o ensino deve ser ministrado sob os princípios da “equidade de condições para ingresso e permanência na escola; pluralidade de ideias e concepções educacionais; liberdade de aprender e continuar aprendendo; valorização do profissional da educação; gestão democrática” (RIO DE JANEIRO, 2012).

A integração entre ensino, pesquisa e extensão é função da Organização Didático-Científica, primeiro enunciado do Título III do Estatuto, que dispõe sobre essas dimensões institucionais, destinando o capítulo I ao disciplinamento do ensino, enquanto o II discorre sobre a pesquisa e extensão. A comunidade escolar é composta pelos corpos docentes, discentes e técnico-administrativos, registrando-se as normas de ingresso para o reconhecimento formal de tais condições. Sem interesse imediato para nosso objeto, cabe mencionar que a disposição sobre o patrimônio e recursos, que antecede as disposições gerais e finais, segue preceitos da administração pública.

Como já assinalado, o Regimento Interno da FAETEC é publicado em atendimento ao último artigo do Estatuto. Ele reitera finalidades e natureza institucional e disciplina, com detalhamento, órgãos e setores da administração. Nesse segundo documento explicita-se mais diretamente a finalidade precípua da FAETEC de “promover e gerenciar a política de

educação profissional e tecnológica no Estado do Rio de Janeiro com vista à inclusão no mundo do trabalho”, o que a diferencia da rede estadual de educação básica (RIO DE JANEIRO, 2012).

Referente à gestão pedagógica, cabe menção à Diretoria de Articulação Institucional da Educação – DAIE, vinculada à Vice-Presidência Educacional, órgão executivo de articulação institucional das políticas pedagógicas relativas às ações comuns transversais da Rede (artigo 59); à Equipe Técnico-Administrativo-Pedagógica, responsável pelas atividades pertinentes ao funcionamento da DAIE e das atividades de caráter Técnico e Pedagógico vinculadas à Diretoria (artigo 61), sendo composta por Coordenador de Articulação; e Coordenador Pedagógico e Coordenador de Gestão (§ 1º) (RIO DE JANEIRO, 2012).

Na administração setorial, para nosso interesse, aparece a Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica/Técnica – DDE como órgão gestor das unidades de ensino de educação básica e educação profissional (artigo 74). É frequente se requisitar aos titulares dessas funções a formação e/ou a experiência no campo pedagógico, bem como a preferência de ser membro do quadro efetivo de servidores da instituição (RIO DE JANEIRO, 2012).

As funções do respectivo diretor são típicas da gestão do ensino, mas nos chama a atenção àquelas voltadas para a implantação de “cursos nas unidades de ensino em consonância com os Arranjos Produtivos Locais (APLs), as vocações e as demandas do mundo do trabalho” e para a promoção periódica da atualização curricular dos cursos oferecidos em suas unidades de ensino, em consonância com as demandas do mundo do trabalho (artigo 74, incisos VIII e IX). Identifica-se, assim, o alinhamento à política de convergência entre o planejamento da educação profissional com os APLs e com demandas do mundo do trabalho. Caberia inquirir sobre a perspectiva que orienta a consonância proposta, se de ordem economicista ou crítica. Porém, não disporemos de dados empíricos para essa verificação, o que pode nos remeter a estudos posteriores (RIO DE JANEIRO, 2012).

Dois órgãos de assessoramento do Diretor do DDE nos parecem estratégicos na gestão do ensino. Um deles é a Coordenação Pedagógica, “destinado a coordenar as atividades pedagógicas das Unidades de Educação Básica e Educação Profissional técnica de nível médio, tendo como titular o Coordenador Pedagógico” (artigo 77). Este deve ser um profissional graduado em Pedagogia e/ou pós-graduado na área de Educação, com experiência de, no mínimo, dois anos em unidade escolar da Rede (parágrafo único). Uma de suas

atribuições precípua é “promover a articulação interdisciplinar no contexto pedagógico da educação básica, entre seus níveis, com a educação profissional” (RIO DE JANEIRO, 2012).

O segundo órgão é a Coordenação Técnica, “destinado a coordenar as atividades técnicas das Unidades de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tendo como titular o Coordenador Técnico” (artigo 79). O perfil desse titular se diferencia do anterior, uma vez que deste se requer “formação na área técnico-científica e experiência de, no mínimo, dois anos em curso técnico de unidade da Rede (parágrafo único). Há funções comuns a ambos os coordenadores e a este também compete “promover a articulação interdisciplinar no contexto pedagógico da educação básica, entre seus níveis, com a educação profissional” (artigo 79, inciso V). Tal reiteração indica o movimento institucional em busca da referida articulação, cumprindo com determinações dispostas tanto na LDB, com modificações posteriores, quanto nos Decretos que a seguiram, o nº 2.208/1997 e aquele que o revogou, o de nº 5.154/2004 (RIO DE JANEIRO, 2012).

Sobre isto, vale nos determos rapidamente a esclarecimentos e precisões político-conceituais. A primeira versão da LDB aprovada em 1996, no seu artigo 39, o primeiro referente ao capítulo destinado à educação profissional, apregoava: “a educação profissional, **integrada** às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Ao ser modificada pela Lei nº 11.741/2008, que visou “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” – concretamente, vindo a incluir o conteúdo do Decreto nº 5.154/2004 na lei maior – há uma alteração importante na redação do artigo 39 da lei, pois, no lugar da referência à integração genérica da educação profissional à educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia – o que já deveria ser inerente a essa modalidade formativa – explicita-se a integração aos diferentes níveis e modalidades da educação: “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008).

Necessariamente, níveis e modalidades dizem respeito à educação escolar. Portanto, é a esta que a educação profissional deve estar integrada. Se aquela generalidade permitiu que o Decreto nº 2.208/1997 separasse matrículas, cursos e currículos da educação profissional e do ensino médio, a especificidade da presente modificação tanto conferiu respaldo ao conteúdo do já exarado Decreto nº 5.154/2004 – que considerou a forma de oferta da educação profissional integrada ao ensino médio –, quanto gerou coerência entre a introdução desse

conteúdo na lei e normatização da educação profissional e tecnológica no capítulo específico (o adjetivo “tecnológica” foi também adicionado ao título).

As modificações realizadas na LDB pela Lei nº 11.741/2008 conferem mais organicidade à relação da educação profissional com a educação básica, ao prever sua integração com níveis e modalidades da educação. Isto porque, no Decreto nº 5.154/2004 a palavra utilizada é “articulação” ao invés de “integração”. Dois dos momentos em que aquela palavra aparece são os seguintes: a primeira, reiterando a generalidade da relação da educação profissional com a educação, o trabalho, o emprego e a ciência e tecnologia (artigo 2º, inciso II) A segunda, para se referir especificamente às formas de articulação da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio (artigo 4º, caput e § 1º) (BRASIL, 2008).

No contexto de elaboração do texto que redundaria no Decreto nº 5.154/2004, o pensamento educacional crítico defendia a concepção da integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio e que assim constasse no dispositivo legal. A hegemonia de outros grupos ligados à educação profissional, porém, conseguiu que se privilegiasse a palavra e, por consequência, a concepção da articulação, que representaria um vínculo mais tênue e flexível entre educação profissional e níveis e outras modalidades de educação, do que a integração. Assim, esta ficou delimitada a uma das formas de oferta dessa articulação – a forma integrada – convivendo com as formas concomitante e subsequente que interessava mais a esses setores. No caso da saúde, o exercício da profissão é permitido somente a partir de dezoito anos – como é o caso da enfermagem – idade em geral além ou no limite dos que concluem o ensino médio – o que torna a forma subsequente adequada (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

De todo modo, como discute Ramos (2014), a integração formal da educação profissional ao ensino médio traduz somente um dos sentidos da integração, referente ao direito expresso, inclusive na LDB e transgredido pelo Decreto nº 2.208/1997. Para além desse sentido, a autora aprofunda os sentidos filosófico, epistemológico e pedagógico da integração os quais, para ela, se aplicariam a todos os níveis e modalidades da educação. Isto porque o sentido filosófico diz respeito à formação integral dos estudantes, convergindo, então, com a concepção de formação *omnilateral*; o sentido epistemológico refere-se à integração de conhecimentos considerados como de cultura geral e de cultura técnica – ou formação geral e formação específica, no caso da integração formal da educação profissional

ao ensino médio – o que nos remete à concepção de educação politécnica⁷; finalmente, o sentido pedagógico da integração significa desenvolver a práxis pedagógica de modo que os estudantes apreendam o conhecimento como um sistema de relações e contradições, bem como seu caráter histórico.

Nesses termos, a autora busca aproximar esse sentido da pedagogia histórico-crítica, como aquela que organiza o conhecimento e a aprendizagem escolar na perspectiva da formação *omnilateral* e politécnica. Por essas razões, argumentamos que mesmo os cursos técnicos subsequentes ofertados pela FAETEC, tal como o de enfermagem, objeto de nosso estudo, poderiam adotar tal perspectiva.

Face ao exposto, é impossível não considerar que a função destinada aos coordenadores pedagógico e técnico de “promover a articulação interdisciplinar no contexto pedagógico da educação básica, entre seus níveis, com a educação profissional” (artigo 79, inciso V) traz uma sugestão sobre a concepção pedagógica de formação humana integral. Caberia aprofundar – o que não foi possível fazer neste estudo, mas a questão ainda pode ser objeto de outros – se e o quanto existem na concepção de educação da FAETEC alguns germens de formação humana integral ou se o disposto tende mais a reproduzir ideias que acabaram se tornando frequentes no campo sem, necessariamente, carregar esse significado.

Voltando às funções do Coordenador Técnico, algumas dessas são específicas para a gestão da educação profissional, buscando aproximá-la da dinâmica produtiva. Destacamos as seguintes:

Auxiliar os coordenadores de cursos técnicos na promoção e realização de eventos vinculados aos cursos técnicos da Rede; promover intercâmbio com órgãos de classe; analisar as demandas do mundo do trabalho; promover pesquisas de egressos para visão diagnóstica dos cursos de educação profissional e sua inserção no mundo do trabalho; avaliar e emitir parecer sobre material didático para cursos técnicos e de qualificação profissional (artigo 80, incisos XVI-XX) (BRASIL, 2008).

4.2 REGIMENTO NORTEADOR DAS UNIDADES ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA/TÉCNICA DA REDE FAETEC

O documento a que tivemos acesso apresenta em sua capa o título “Regimento FAETEC”, e como subtítulo “Regimento Norteador das Unidades Escolares da Educação Básica/Técnica da Rede FAETEC”, o qual passa a constar do cabeçalho de todas as páginas. Da capa constam, ainda, um número de protocolo do 5º RTD-RJ (5º Ofício de Registro de

⁷ Lembramos que a educação politécnica é aquela que proporciona ao estudante a apreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna (RAMOS, 2014).

Títulos e Documentos) de 20 de dezembro de 2019, bem como a assinatura do Vice-Presidente Educacional, Maicon Luiz Lisboa Felix. Seu objetivo é “nortear as diretrizes administrativo-pedagógicas e orientar as práticas que permeiam o cotidiano escolar” (RIO DE JANEIRO, 2019).

Após o “índice sistemático”, ele é aberto com a seguinte epígrafe:

À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, a escola passa a ser sentida como ela realmente é: de todos e para todos. (BRASIL, 2004 apud RIO DE JANEIRO, 2019).

Note-se que 2004 é o segundo ano de governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. A despeito da pertinência da epígrafe, pelo fato de valorizar a escola como uma necessidade e uma realização de todos, é curioso que seja extraída de um documento da Secretaria de Educação Especial⁸. De fato, tal documento disserta sobre o Projeto Político-Pedagógico da Escola, na perspectiva inclusiva, não se limitando à abordagem da política de educação voltada para estudantes com necessidades especiais. Depreendemos, assim, que o corpo diretivo e pedagógico, em 2019, inspirou-se no ideário da inclusão para disciplinar suas normas.

Do conteúdo do Regimento, o capítulo que nos pareceu mais significativo para análise refere-se ao professor. Deve-se falar sobre a previsão de que este tenha curso de graduação em licenciatura ou com complementação pedagógica. Das atribuições essencialmente pedagógicas, destacam-se as descritas no artigo 85 e seus incisos, extraídos resumidamente como se segue: participar da discussão e elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar (U.E.); propiciar **diferentes situações de aprendizagem**, intervindo direta e continuamente, entre **a experiência vivenciada pelo educando e o saber sistematizado**; administrar a progressão das aprendizagens; **respeitar as diferenças individuais** dos alunos; **suscitar o desejo de aprender** no aluno para a construção do conhecimento; buscar **a contextualização**, estabelecendo a relação entre o **saber, o trabalho e a vida**; estimular no educando o **senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça**; desenvolver no educando a **capacidade de autoavaliação**; planejar e desenvolver **ações interdisciplinares**; estabelecer estratégias de recuperação paralela e final

⁸ Trata-se do documento: ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). **Educação inclusiva: a escola**. v. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2022.

para os alunos; utilizar **novas tecnologias e metodologias**; **preparar aulas e material didático de apoio**; buscar constante **aperfeiçoamento profissional** (grifos nossos).

A primeira observação pertinente é o fato de que neste e nos outros documentos, tanto docentes quanto toda a comunidade escolar é instada a participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, o que nos remete, ao menos do ponto de vista formal, à gestão participativa e democrática. Em termos didático-pedagógicos, pode-se identificar o reconhecimento da especificidade do trabalho docente quando a ênfase de suas funções recai sobre: relação intencional e organizada de ensino-aprendizagem com o estudante; transmissão do saber sistematizado; uso de metodologias como mediação do processo de ensino-aprendizagem; elaboração de material didático; e a avaliação. Ou seja, encontram-se aqui elementos da ação pedagógica do docente. Entretanto, parece-nos prevalecer a dimensão metodológica, face à ausência de uma referência explícita à seleção e organização dos conteúdos de ensino.

Saviani (2005, p. 12-13), ao dissertar sobre a natureza e a especificidade da educação, demonstra como esta se vincula ao processo de produção da existência humana, pois, para produzir materialmente, o ser humano precisa antecipar em ideias os objetivos da ação, mediante uma representação mental de seus objetivos. “Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)”, os quais se constituem nos objetos da educação, ou seja, “elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos”, fazendo-se a distinção entre “o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório”. Fica clara a função do educador de selecionar os conteúdos a serem ensinados. Há, porém, um critério para tal seleção: trata-se do conhecimento “clássico”, que o autor diz não se confundir como o tradicional nem como o moderno ou atual:

Tradicional é o que se refere ao passado sendo, frequentemente, associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno deriva da expressão *modus bodiernus*, isto é, ‘ao modo de hoje’. Em contrapartida, clássico é aquilo que resiste ao tempo, tendo como validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (SAVIANI, 2010 apud FERREIRA, 2020, p. 71).

A citação nos ajuda a compreender, portanto, que há uma especificidade na função do professor de selecionar conteúdos de ensino, pois, com base em sua formação científica, ele tem as ferramentas para identificar o conhecimento clássico, ou seja, o conhecimento fundamental, essencial, para a finalidade que se persegue.

Ao lado dessa função, está o segundo aspecto que caracteriza o trabalho pedagógico – as formas adequadas ao seu desenvolvimento ou a metodologia propriamente dita – definidas pelo autor como a “organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente”, esta, a finalidade precípua da educação (SAVIANI, 2005, p. 14).

Com essas elaborações o filósofo nos mostra ser competência do educador o planejamento e o desenvolvimento pedagógico que incluem seleção e organização dos conteúdos de ensino, bem como da metodologia e dos devidos espaços e tempos curriculares. Isto, de forma coletiva, já que a escola é uma instituição que se sustenta pelo trabalho de todos os sujeitos que a constituem por uma divisão que não é somente técnica, mas, antes, própria da socialidade que caracteriza o trabalho, definida pela expressão “trabalho socialmente útil”. (SHULGUIN, 2013) Referimo-nos, portanto, aos processos que vão desde a elaboração do projeto político-pedagógico, passando pelos currículos até a prática em sala de aula.

Ao voltarmos ao artigo 85 do Regimento, vemos, por um lado, que o primeiro inciso inclui o professor na discussão e elaboração do Projeto Político Pedagógico da unidade. Mas, como já foi dito, todos os documentos analisados compreendem ser esta uma atribuição de todos os membros da comunidade escolar. A abrangência generalizada – democrática, é verdade – dessa participação acaba não caracterizando uma especificidade do trabalho docente. Por outro lado, as demais funções parecem se concentrar nas atividades em sala de aula. É o que depreendemos de: “propiciar diferentes situações de aprendizagem, intervir “entre a experiência vivenciada pelo educando e o saber sistematizado”; administrar a progressão das aprendizagens; “suscitar o desejo de aprender”; “buscar a contextualização”; “estimular no educando o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça”; “desenvolver no educando a capacidade de autoavaliação” (RIO DE JANEIRO, 2019).

Mesmo a referência ao “saber sistematizado” não permite ao leitor depreender diretamente, somente a partir do texto, sobre como este é selecionado e organizado. Uma questão importante é o quanto esse procedimento, tão apropriado à profissão docente, é assumido a uma esfera específica da FAETEC. Há sempre um risco em os conteúdos de

ensino serem pré-determinados em sua seleção e organização, de modo a caber ao professor exclusivamente sua transmissão, ainda que seja de sua competência o preparo das aulas e de material didático de apoio, bem como o uso de novas tecnologias e metodologias, como prevê incisos do artigo em análise.

O planejamento de ações interdisciplinares necessariamente implica a integração de professores de diferentes disciplinas, mas, ainda assim, não há como inferir sobre o grau de autonomia docente para a inclusão, exclusão e/ou complementação do conteúdo. Em síntese, é importante discutir o quanto o currículo é uma produção heterônoma em relação ao corpo docente.

Complementarmente à nossa análise sobre o trabalho docente, identificamos o “instrutor” como um agente de destaque no desenvolvimento do ensino na FAETEC. O artigo 86 define que esse cargo será exercido por profissional habilitado para este fim, sem explicitar o que venha ser tal habilitação. Suas atribuições englobam, dentre outras, a participação da discussão e elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico; do planejamento e avaliação do desenvolvimento profissional do aluno; o acompanhamento do aluno nas aulas teórico/práticas, nas quais auxilia o professor; o treinamento do aluno com os conhecimentos específicos da qualificação profissional; integração a equipes de manutenção e conservação dos equipamentos, bem como de espaços de desenvolvimento de práticas e de atividades específicas; preparação do laboratório para as aulas práticas, de acordo com a orientação do professor.

Para as atividades de planejamento são previstas reuniões pedagógicas (artigo 208), nas quais se deve também refletir, “discutir e avaliar as práticas pedagógicas utilizadas; traçar estratégias para correção de possíveis desvios no processo educativo” (artigo 209, incisos II e III). Com isto, pretende-se “contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; oportunizar a troca de experiências; e possibilitar a atualização permanente dos educadores” (incisos IV a VI). Os espaços de reuniões pedagógicas são aquelas promovidas semanalmente pelos Coordenadores de Curso Técnico e outras promovidas pelos Coordenadores de Disciplina; além das convocadas pela Equipe Técnico-Administrativo-Pedagógica, e pela Diretoria a qual a U.E. está vinculada (artigo 209, incisos I a IV) (RIO DE JANEIRO, 2019).

O aluno é considerado mais um sujeito da discussão e elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico, além das normas disciplinares, por meio de sua instância representativa. Enunciam-se os direitos que entendemos como inerentes ao corpo discente, quais sejam: participar de atividade escolar e extraclasse realizadas pela U.E.; utilizar as dependências de ensino da U.E, observando as normas que disciplinam seu funcionamento; participar de

atividades pedagógicas, desportivas, culturais, científicas, tecnológicas e recreativas organizadas pela FAETEC.

O regimento explicita que ele deve ser informado, sempre ao início da série/módulo/ano, dos objetivos, competências e critérios de avaliação de cada componente curricular ou módulo. A garantia de condições de aprendizagem, incluindo estudos de recuperação durante o período letivo, é também enunciada, ao lado do direito à orientação pedagógica individual ou em grupo.

Uma vez que o acesso por todos os estudantes ao resultado de seu desempenho escolar é um direito inalienável, o regimento assim o prevê, entendendo que o aluno pode recorrer dos resultados da avaliação do seu rendimento, nos termos previstos pela legislação vigente, tendo ainda garantida a segunda chamada em provas/testes, mediante justificativa documentada da falta, acolhida pela Orientação/Supervisão Educacional e pelo respectivo docente. Ele também pode solicitar revisão de prova através de requerimento próprio em prazo estipulado. As Equipes Técnico-Administrativo-Pedagógica e Docente da Unidade Escolar são a instância recursal para resolver eventuais dificuldades relativas à sua vida escolar, considerando-se que ele deve ser ouvido em suas reclamações e pedidos, podendo requerer, quanto a assuntos de sua vida escolar, a defesa dos seus direitos. O trancamento da matrícula e o pedir de transferência, atendendo às normas do Regimento, são garantidos (artigo 106 e incisos) (RIO DE JANEIRO, 2019).

Há um conjunto de direitos relativos à participação democrática, como, por exemplo, ter assegurada a liberdade de expressão e de organização estudantil, sempre conforme interesse coletivo e as normas vigentes; e, assim, concorrer à representação nessas organizações. Seu direito de participação, ademais, implica apresentar sugestões e propostas de atividades para a melhoria do trabalho desenvolvido pela escola e ser representado em Conselho de Classe por aluno representante eleito. No início desse artigo explicita-se que o aluno deve ser respeitado e valorizado em sua individualidade e, ao final, evoca-se também o respeito a suas convicções e diferenças, sem sofrer qualquer espécie de preconceito e constrangimento (artigo 106 e incisos) (RIO DE JANEIRO, 2019).

O conteúdo explicitado no artigo analisado aproxima a escola ao aluno como sujeito de direitos e não somente como um ser desprovido de identidade a ser moldado conforme valores e interesses sociais, que caracteriza a pedagogia tradicional. Trata-se, do nosso ponto de vista, de uma postura que preserva a especificidade da escola como espaço de socialização normativa, o que é necessário.

Sposito (2004, p. 76-77) nos lembra que

A instituição escolar, ao ser socializadora, além de ter por função a transmissão sistemática de parcela da cultura humana acumulada e das competências necessárias a sua incorporação, cumpre também outros papéis ligados ao aprendizado do estar juntos e do “viver com”, muitas vezes obscurecidos no discurso pedagógico mas igualmente importantes.

Não obstante, tal normatividade não resolve – e isto não é exclusividade a instituição em tela – as contradições da condição socialmente construída do “ser aluno”. A mesma autora se vale de uma reflexão extraída de um estudo sobre a sociologia da escola⁹ sob a constituição social da condição de aluno – “não se nasce **aluno**, alguém se torna **aluno**” (grifado no original) – produzida pela: dissociação entre o ensino (atribuição do professor) e a aprendizagem (atribuição do aluno), típico do trabalho escolar; ampliação do trabalho do aluno como reposta não só às exigências inscritas nos programas e nos regulamentos oficiais, mas também às expectativas implícitas da instituição e dos professores; reconhecimento de que o aluno é expressão de uma forma peculiar de inserção no seu ciclo de vida, conformando uma identidade – criança, jovem ou adulto, mas que contém também dimensões de classe, de gênero, e étnico-raciais, dentre outras – nem sempre reconhecida pela escola.

Ou seja, ao se inserir em uma instituição escolar, é possível que a condição “aluno”, naquele espaço, suplante ou tenda a dissolver a identidade pela qual a pessoa é reconhecida em outros espaços sociais. Isto, do nosso ponto de vista, pode ser mais delicado na educação profissional técnica de nível médio subsequente, como é o caso por nós analisado, uma vez que muitos desses alunos podem ser jovens ou adultos, inclusive já inseridos na vida produtiva.

A análise do ofício do aluno (PERRENOUD, 1994) já representa um caminho importante porque, ao reconstruir o modo pelo qual os estudantes constituem suas estratégias de ação diante das exigências normativas da instituição, revela uma possível dissociação entre as expectativas dos educadores e a prática dos educandos (SPOSITO, 2004, p. 78).

Daí que a consecução de finalidades e objetivos da instituição escolar quanto à formação do estudante não depende somente das respectivas normas, da gestão escolar ou do trabalho docente. Trata-se de uma relação muito mais complexa que, neste estudo, só pode ser sinalizada, mas não abordada analiticamente.

O Título III do regimento dispõe sobre a Estrutura Didático-Pedagógica sobre a qual dois capítulos são fundamentais. O primeiro aborda o Projeto Político-Pedagógico, reconhecido como referência do trabalho escolar e expressão da identidade da escola, a ser

⁹ DURU-BELLAT, M.; VAN ZANTEN, A. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1992.

elaborado por toda a comunidade escolar e reavaliado anualmente ou sempre que necessário. O estágio consta desse capítulo (artigo 143): “concebido como procedimento didático-pedagógico e ato educativo, é essencialmente uma atividade curricular de competência da unidade de ensino que deve integrar a proposta pedagógica da escola e os instrumentos de planejamento curricular do curso” (RIO DE JANEIRO, 2019).

O segundo capítulo é iniciado pelo artigo 144, com o seguinte texto:

Os currículos, traduzidos pelos componentes curriculares oferecidos pelas Unidades de Ensino regidas por este Regimento, bem como sua distribuição na Matriz Curricular serão estabelecidos, autorizados e supervisionados pela Diretoria a qual a UE está vinculada, em consonância com a legislação em vigor (RIO DE JANEIRO, 2019).

Este conteúdo suscita, de imediato, duas observações, a saber: a) a identificação do currículo com a matriz curricular na qual os respectivos componentes são distribuídos; b) a centralização da elaboração dessa matriz pela Diretoria. Se a primeira observação demonstra uma concepção restrita de currículo, a segunda explica o silêncio, no Regimento Interno da FAETEC, sobre a função docente de selecionar e organizar os conteúdos de ensino, tal como questionamos anteriormente. Não sendo este o momento para a análise do currículo do curso técnico em enfermagem, o qual ainda receberá a devida atenção, vale, a título demonstrativo, constatar como se apresenta a respectiva matriz curricular:

COMPONENTE CURRICULAR	TEMPOS P/SEMANA	CARGA HORÁRIA
ANATOMIA E FISIOLOGIA HUMANA	6	80
DOENÇAS INFECCIOSAS E PARASITÁRIAS	4	53
FUNDAMENTOS DA ENFERMAGEM I	6	80
INFORMÁTICA APLICADA I	2	27
PROJETO DE PESQUISA APLICADA À SAÚDE I	2	27
REDAÇÃO TÉCNICA	2	27
RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E ÉTICA PROFISSIONAL	4	53
SEGURANÇA, MEIO AMBIENTE E SAÚDE	4	53
C/H – ETAPA	30	400

Matriz curricular da Etapa 1 do Curso Técnico de Enfermagem Subsequente.
Fonte: FAETEC. Diretoria de Educação Básica/Técnica (RIO DE JANEIRO, 2013).

Portanto, assim parece ser compreendido o currículo na FAETEC. Saviani (2020, p. 7) confirma que o currículo, comumente, é entendido como “a relação das disciplinas que compõem o curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina”, em contraposição a um conceito mais ampliado que prevalece entre os especialistas: “conjunto

das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim”. Entendendo que este último conceito corresponde a um avanço frente ao primeiro, em contraposição ele discorda do conseqüente apagamento da diferença entre o curricular e o extracurricular. Para contornar a questão, Saviani reelaborou aquela definição nos seguintes termos: “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, argumentando que a “atividade *nuclear*” da escola “é a de propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2020, p. 9).

Vale continuar com a explicação sobre o “saber elaborado” que redunda no “saber escolar”. Se aquele se identifica como “os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história”, eles não são, entretanto, “transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas na forma da composição curricular”, mas sim mediante um processo de dosagem e sequenciamento que viabilize a devida transmissão e assimilação. “E o saber dosado e sequenciado, para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de ‘saber escolar’”, o que também designamos como conteúdos de ensino, condição na qual “os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas”¹⁰. Ele ainda complementa: “em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”¹¹ (RAMOS, 2001, p. 9-10).

Com tais colocações, queremos explicitar que não compartilhamos do conceito restrito do currículo, nem com sua ampliação na perspectiva multiculturalista convergente com o conceito por demais ampliado criticado por Saviani. Pelo primeiro, o currículo seria o percurso a ser percorrido pelo estudante segundo um plano e uma prescrição a serem cumpridos, controlado e avaliado, de modo que, ao final, o produto – aluno formado – corresponda aos objetivos previamente estabelecidos. (BOBBITT, 1918 apud RAMOS, 2001; TYLER, 1974 apud RAMOS, 2010). Essas teorias foram chamadas de “não críticas” e

¹⁰ Ainda que assim se resolva o reconhecimento sobre a especificidade do saber escolar, mantém-se a relação contraditória entre este e o conhecimento científico, questão para a qual Ramos (2001, p. 259) chamamos a atenção em uma nota de rodapé, recorrendo à análise de Lopes (1999, p. 209) sobre o conceito de didatização ou transposição didática de Yves Chevallard. Este expressa o trabalho de transformação de um objeto de saber a ensinar (por suposto, enunciado por uma proposta curricular) em um objeto de ensino. Por não ensinarmos um conceito no âmbito do conjunto de problemas e questões que o originaram, sua didatização visando a tornar um conceito assimilável, pode-se levar à aproximação dos conceitos científicos à racionalidade do senso comum, incorporando-os em uma matriz eminentemente realista e empirista, podendo-se levar a distorções que acabam por se transformar em verdadeiros obstáculos epistemológicos, isto é, limites impostos pela experiência imediata ou pelo senso comum ao desenvolvimento da abstração necessária à compreensão do conhecimento científico. Sobre esse último tema, ver a análise de Lopes (1999, p. 123), baseada no pensamento de Gastón Bachellard.

¹¹ Essa compreensão é particularmente importante como contraponto a perspectivas multiculturalistas do currículo, tema que não nos mobilizará neste momento, mas que é abordado em Ramos (2016).

surgiram no contexto do industrialismo e do tecnicismo, por uma forte homologia com o taylorismo-fordismo. Não por acaso, é fácil associar os princípios da Administração Científica de Henry Taylor (1914) aos princípios lógicos de Tyler.

Já o conceito ampliado tende a convergir com as teorias do currículo, influenciadas pelo pensamento pós-moderno, que identificam o currículo com práticas culturais vividas na escola. Segundo essas, estariam superadas tanto a compreensão do currículo como um artefato escolar e um percurso programado e linear das teorias não críticas, quanto àquela que o considera instrumento da reprodução social, próprias das teorias crítico-reprodutivistas¹². A existência de prescrições curriculares – a exemplo de regulamentações da política educacional, diretrizes, parâmetros etc. – não seriam mais pertinentes, sejam essas conservadoras ou progressistas; reprodutoras ou transformadoras.

Neste âmbito, o pensamento dialético – representado pelas análises de proposições de Dermeval Saviani e sistematizado pedagogicamente na pedagogia histórico-crítica, foi, historicamente pouco incorporado nos estudos e nas disputas sobre o currículo escolar e mantém-se como contra hegemônico. Mas isto não significa a ausência de produção científica nesse sentido, nem mesmo de proposição política e pedagógica.

Diante dessas contradições teóricas, o fato é que a concepção de currículo presente nos documentos da FAETEC se apresenta de forma restrita, o que converge com a lógica de centralizar sua elaboração na respectiva Diretoria, prática questionável na perspectiva tanto multiculturalista quanto histórico-crítica. No caso da primeira, sequer haveria uma prescrição curricular; no caso da segunda, o currículo seria, necessariamente, uma construção coletiva tendo os educadores, em suas respectivas especialidades, funções primordiais nesse intento.

As orientações relativas à elaboração curricular carregam marcas da reforma do ensino médio e da educação profissional realizada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) pelo Decreto nº 2.208/1997. Se considerássemos somente a data do Regimento em análise – 2020 – se poderia depreender que ele estaria adequado às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação como Resolução CNE/CEB nº 01/2021, como desdobramento da Lei nº 13.415/2017. Isto porque se trata de dispositivos que implementaram a reforma do ensino

¹² Essas foram elaboradas no âmbito da Nova Sociologia do Currículo na Inglaterra – NSE, quando o currículo se consolida como um campo de conhecimento. A NSE é reconhecida como um movimento que voltou-se para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social. (MOREIRA; SILVA, 2001 apud RAMOS, 2010) Influências teóricas e políticas do campo foram o estruturalismo althusseriano, o reprodutivismo de Bourdieu e Passeron, além da teoria da escola dualista de Baudelot e Establet, que identificavam a escola como um aparelho ideológico do Estado burguês, cuja função essencial seria reproduzir as relações econômicas, sociais e culturais de classe, distinguindo-se as escolas destinadas à classe dominante e à classe trabalhadora.

médio e da educação profissional no contexto dos governos de Michel Temer e de Jair Bolsonaro, marcadamente neoliberais e neoconservadores, espaços em que a *intelligentsia* educacional neoliberal hegemônica no governo de FHC voltaram a ocupar. Como já foi demonstrado (RAMOS, 2017; RAMOS; FRIGOTTO, 2016), essa reforma é a recuperação, com requintes de neoconservadorismo, daquela realizada no governo do presidente sociólogo e com Paulo Renato à frente da pasta da educação. Porém, o currículo mínimo do curso de enfermagem, por exemplo, data de 2013 – período anterior ao da atual reforma e de vigência das DCN do Ensino Médio e da Educação Profissional inspiradas na concepção de educação integrada – mas é organizado exatamente nos termos disciplinados pelo artigo 145 do regimento em análise, comprovando a influência progressista:

Os planejamentos, realizados em conjunto com a Supervisão Educacional de cada UE, deverão incluir as habilidades, as competências básicas, os conteúdos, as formas de tratamento dos mesmos, considerando a interdisciplinaridade e a contextualização, obedecendo às diretrizes fixadas pela Diretoria a qual a UE está vinculada e a legislação em vigor (RIO DE JANEIRO, 2019).

Essas datas nos indicam que o conteúdo da versão atual do Regimento Interno já constava de versões anteriores.

Como está explicado em Ramos (2001), o Decreto nº 2.208/2997, em seu artigo 6º, inciso I, se referia à noção de competências, inicialmente, no âmbito da formulação dos currículos plenos dos cursos técnicos, quando determinava que as diretrizes curriculares nacionais deveriam constar de, dentre outros parâmetros, “habilidades e competências básicas por área profissional”, a serem complementados pelos órgãos normativos do respectivo sistema de ensino. Esse mandamento se cumpriu por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/1999, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Homologadas essas Diretrizes, o Ministério da Educação publicou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012) para as habilitações técnicas de nível médio, relativas às áreas profissionais descritas naquelas diretrizes. Desses referenciais, constavam funções, subfunções, competências, habilidades, e bases tecnológicas – nomenclatura conferida aos conteúdos que deveriam ser ministrados visando ao desenvolvimento das respectivas competências e habilidade. O enunciado no artigo 45 do Regimento acima destacado reproduz quase textualmente o que os RCN recomendavam e norteiam a organização do currículo mínimo, com a simples mudança

da nomenclatura “bases tecnológicas” para “conteúdos programáticos”. Para conferir, abaixo reproduzimos o currículo mínimo da etapa 1 do curso técnico de enfermagem subsequente:

Componente Curricular: Anatomia e Fisiologia Humana	Carga Horária: 100h/a	80h/r	6t/a
Habilitação recomendada para ministrar o componente curricular: Graduação em Enfermagem com Licenciatura ou Complementação Pedagógica			
Competências a serem desenvolvidas: Identificar aspectos anatomofisiológicos básicos dos diversos sistemas por meio do reconhecimento das estruturas anatômicas macroscópicas que os constituem.			
Habilidades: ❖ Reconhecer as estruturas anatômicas e entender os princípios e mecanismos que regem o funcionamento dos diferentes órgãos e sistemas que constituem o organismo humano. ❖ Correlacionar às estruturas anatômicas e suas funções. ❖ Compreender a integração entre os sistemas para a manutenção do funcionamento do organismo. ❖ Aplicar na prática profissional os conhecimentos teóricos adquiridos. ❖ Desenvolver visão integrada das funções do corpo a fim de atuar profissionalmente nos vários segmentos relacionados à saúde.			
Conteúdo Programático: <ul style="list-style-type: none"> ▪ O corpo Humano: noções de células, tecidos, órgãos e sistemas; Divisões e planos; ▪ Sistema Músculo Esquelético: Ossos, Músculos e Cartilagens, Articulações, Pele e anexos; ▪ Sistema Respiratório: Órgãos e funções, Processo da respiração; ▪ Sistema circulatório: Sangue, Coração e vasos sanguíneos, Pequena e grande circulação, Linfa; ▪ Sistema Digestório: Órgãos e funções, Processo de digestão; ▪ Sistema Urinário e Excretor: Órgãos e funções, Processo de filtragem do sangue, Composição da urina; ▪ Sistema Nervoso: Sistema Nervoso Central, Sistema Nervoso Periférico, Sistema Nervoso Autônomo, Órgãos dos Sentidos (visão, paladar, olfato, audição e tato); ▪ Sistema Endócrino: Hipófise, Tireóide, Paratireóide, Supra Renais, Pâncreas, Ovários, Testículos; ▪ Sistema Reprodutor: Órgãos e funções, Reprodução. 			
Referências: DÂNGELO, J. G. Anatomia humana básica . 2ª ed. São Paulo: Atheneu, 2004. KAWAMOTO, E. E. Anatomia e fisiologia humana . 2ª ed. São Paulo: EPU, 2003. SOBOTA, J. & BECHER, H. Atlas de anatomia humana . 22ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. SPENCER, A. P. Anatomia Humana Básica . São Paulo: 2ª ed. Manole, 1998. SPRINGHOUSE CORPORATION. Anatomia & Fisiologia . Série Incrivelmente Fácil. Guanabara Koogan, 2003.			

Currículo Mínimo Comum da Etapa 1 do Curso Técnico de Enfermagem Subsequente.
Fonte: FAETEC. Diretoria de Educação Básica/Técnica (RIO DE JANEIRO, 2013).

Dois termos que aparecem nesse artigo merecem ainda comentários: interdisciplinaridade e contextualização. Esses são enunciados como princípios pedagógicos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional derivadas da política implementada pelo Decreto nº 2.208/1997 – respectivamente Parecer nº 15/1998 e Resolução nº 3/1998; e Parecer nº 16/1999 e Resolução nº 4/1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Ramos (2001) explica que a interdisciplinaridade não é abordada segundo uma visão epistemológica, perspectiva privilegiada pela concepção da formação integrada defendida

pelos educadores críticos como política curricular a partir do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o de nº 2.208/1997. O enfoque privilegiado é o metodológico, sendo a interdisciplinaridade explicitada como prática pedagógica e didática que possibilitaria “relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação” (BRASIL, 1998, p. 39). Ela suporia, então, um eixo integrador que poderia ser um objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Para isto, prossegue o parecer, conforme demonstra a autora, no lugar de se estabelecerem os conteúdos específicos, devem-se destacar as competências.

A contextualização, por sua vez, é entendida nesse parecer, como recursos para ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas limitadas em uma área de conhecimento como também entre as próprias áreas. A contextualização evocaria áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoa, social e cultural, mobilizando competências cognitivas já adquiridas. Ela visaria tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente, retirando o aluno da condição de um suposto espectador passivo.

A autora supracitada chama a atenção para o problema dos obstáculos epistemológicos produzidos por associações do conhecimento científico ao senso comum como estratégia de facilitar a assimilação dos primeiros pelos estudantes. Ela explica que, ao se partir do contexto de vivência do aluno, pressupõe-se ter de se enfrentar suas concepções prévias, em geral do senso comum. Essas podem ser constituídas por representações errôneas ou equivocadas, que se tornam limitadas como apoio para a compreensão, justamente porque tendem a ser restritas a contextos específicos. Além disto, é um problema supor haver continuidade e equivalência entre o conhecimento cotidiano e o científico e que se pode passar de um para o outro sem rupturas.

Lembramos sobre as atribuições docentes estabelecidas pelo artigo 80, submetidas à nossa crítica pelo fato de privilegiar a dimensão metodológica do trabalho docente. Espera-se que ele busque a “contextualização”, estabelecendo a relação entre o saber, o trabalho e a vida; e planeje e desenvolva ações “interdisciplinares”. Em síntese, tanto o documento de 2013 (currículo mínimo do curso técnico de enfermagem) quanto o de 2020 (regimento norteador das unidades escolares) da FAETEC são aderentes à política curricular do governo de FHC (documentos normativos de 1997 – Decreto nº 2.208; 1998, 1999 – DCN Ensino Médio e Educação Profissional Técnico de Nível Médio; e 2000 – Referenciais Curriculares Nacionais).

O enfoque das competências é associado à modularidade como forma de organização curricular, prevista no artigo 8º do Decreto nº 2.208/1997, concebendo-se os módulos como unidades formativas, com os quais se podem traçar itinerários ou trajetórias, dependendo de parâmetros de terminalidade. Esses parâmetros têm a ver com a agregação de competências de modo a possibilitar alguma qualificação como, por exemplo, ocupações próprias de uma área de atividade (terminalidade ocupacional); contextos profissionais (terminalidade contextual); ou funções e subfunções associadas a ocupações (terminalidade multi-ocupacional) (RAMOS, 2001).

O artigo 150 do regimento escolar prevê o currículo organizado em módulos ou etapas, com ou sem terminalidade, definidos como agrupamentos de disciplinas, que contemplem as competências gerais e específicas de cada qualificação ou habilitação. Pode ou não haver terminalidade, mas não se disciplinam parâmetros para tal.

Na investigação sobre as características do currículo organizado por competências, Ramos (2010) diz que são alterados os princípios de seleção, na finalidade e no sentido dos conteúdos. A seleção não ocorre mais a partir dos campos de conhecimento elaborado, mas a partir de práticas e condutas esperadas. Primeiro identificam-se situações de referências – práticas sociais, situações problemáticas, de trabalho etc., para, então, se detectarem competência e se realizar a seleção de conhecimentos. Esses adquirem um sentido intimamente relacionado às competências que se pretende desenvolver, que determinam o lugar dos conhecimentos na ação. Ou seja, os conhecimentos passam a ser considerados recursos para identificar e resolver problemas, preparar e tomar decisões. Eles, portanto, só valem quando disponíveis no momento certo e quando conseguem “entrar em sintonia” com a situação. As competências teriam o poder de gerenciar os conhecimentos disciplinares (PERRENOUD, 1999 apud RAMOS, 2010).

A autora nos diz, ainda que, conferir aos conhecimentos o sentido de recursos para o desenvolvimento de competências que possibilitam revolver problemas e tomar soluções é um princípio típico da pedagogia nova cuja raiz filosófica é o pragmatismo. Trata-se de uma epistemologia que atrela a validade do conhecimento à sua utilidade prática para os sujeitos. Em termos pedagógicos a consequência é o esvaziamento da escola e a ênfase mais nos processos psicológicos – o aprender a aprender – do que nos processos lógicos de transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado, cujos princípios de seleção já abordamos na forma do que Saviani (2020) define como “clássico”.

Trata-se de uma concepção distinta e antagônica sobre o que são os conteúdos de ensino na compreensão da pedagogia histórico-crítica, que compreende os conhecimentos

como mediações que possibilitam ao ser humano apreender a realidade para si, consequência da finalidade da educação. Como já foi exposto, o processo organizado que leva o estudante à assimilação do conhecimento guiado intencionalmente pelo professor corresponde aos métodos de ensino (LAVOURA; RAMOS, 2020).

No currículo baseado competências, por sua vez, esses tendem a reproduzir, na escola, as situações nas quais se espera que as competências se manifestem na forma de desempenhos. Como essas situações não podem monitorar diretamente o desenvolvimento de competências – estruturas e dinâmicas cognitivas muito mais complexas do que se pode expressar e dificilmente captar com expressões iniciadas pela locução “ser capaz de”, seguida por um verbo de ação e um objeto de intervenção – do ponto de vista didático, a “pedagogia das competências” (MALGLAIVE, 1994 apud RAMOS, 2001) acaba redundando no neocondutivismo, uma vez que a ênfase do processo pedagógico recai mais sobre o controle de desempenhos e condutas esperadas dos estudantes do que a própria aprendizagem. A ênfase nas metodologias de ensino, por sua vez, frequentemente designadas como “ativas”, também inspiradas na pedagogia nova (RAMOS, 2017), confere à prática pedagógica forte dimensões neotecnicistas.

Encontramos os mesmos fundamentos da pedagogia das competências nos enunciados do artigo 151 sobre os conteúdos de ensino organizados nos componentes curriculares dos cursos. Esses devem ser “direcionados para a busca de resoluções de problemas reais ou simulados (contextualização) com o objetivo de atingir as competências específicas da educação básica e de cada área profissional.” Tais aspectos são confirmados pelo sentido conferido à avaliação na educação profissional técnica de nível médio, a qual deve “incidir sobre o desempenho dos alunos, nas diferentes situações de aprendizagem, consideradas as competências e habilidades propostas para cada um deles” (artigo 161), sendo que “as médias deverão expressar a avaliação global do aluno abrangendo as competências e habilidades que perpassam os diferentes componentes curriculares” (artigo 162). Conhecimentos e experiências anteriores podem ser aproveitadas, mediante avaliação de competências adquiridas em outras experiências podem ser avaliadas para fins de aproveitamento de estudos (artigos 189 a 191). Dos diplomas de habilitação de técnico de nível médio deverá constar o perfil de conclusão do curso (artigo 232), e este é expresso em competências.

Como dissemos, a política educacional baseada nessa pedagogia foi implementada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, recorrendo-se com frequência ao pensamento de Phillipe Perrenoud (RAMOS, 2001, 2010; LAVOURA; RAMOS, 2020). Diretrizes, Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais orientavam a elaboração de currículos

baseados em competências. A partir de 2003, no contexto do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, buscou-se superar essa lógica, em benefício da formação integrada na perspectiva da politecnicidade, recolocando-se, também um intenso debate sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. A revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004 abriu caminho para isto. Mas o principal desafio foi levar essa discussão para as redes e sistemas de ensino, com vistas a atingir educadores e sociedade em geral. Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foram as que mais incorporaram essa concepção passando não só a defendê-la teoricamente, mas colocá-la em prática, inclusive com política institucional.

Entretanto, a pedagogia das competências volta a ser retomada agora como política nacional, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta, de início, enunciava objetivos de aprendizagem; agora, enunciam competências a serem desenvolvidas. Processa-se, mais uma vez, o esvaziamento de conteúdos em benefício de competências.

4.3 O CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM SUBSEQUENTE

O currículo mínimo do curso técnico de enfermagem subsequente aprovado em 2013 é organizado em três etapas, mais o estágio. O currículo é apresentado na forma da matriz curricular de cada etapa, que expõe os componentes curriculares com as respectivas cargas horárias e os tempos semanais. A partir de então, tem-se um conjunto de quadros, sendo um para cada componente curricular, dos quais constam as seguintes informações: nome do componente curricular; carga horária em hora/aula, hora relógio e número de tempos semanais; habilitação recomendada para ministrar o componente curricular; competências a serem desenvolvidas; habilidades; conteúdo programático; e referências bibliográficas.

Em diálogo com a orientadora deste estudo, nesses quadros identificamos uma questão recorrente na política curricular baseada em competências, desde a sua introdução no Brasil, que é a sua própria definição. Com sua experiência sobre o tema, a orientadora nos esclarece não se tratar de um problema exclusivo ao nosso país. Ao contrário, é algo inerente a sua própria formulação em âmbito internacional, dada a sua fragilidade epistemológica e forte apelo ideológico¹³. No contexto em que essa política foi formulada e difundida originalmente no Brasil, no governo de FHC, um de seus entusiastas, o então Secretário da Secretaria de

¹³ Estudos que bem demonstram esse fenômeno são o de Ramos (2001 e 2010) e a tese de doutorado de Jonas Emanuel Magalhães orientada por essa pesquisadora, defendida em 24 fev. 2022.

Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), Berger definia competências como:

Esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiências geram habilidades, ou seja, um saber-fazer (BERGER, 1998 e 2000 apud RAMOS, 2001, p. 163).

Também encontramos no texto básico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 2000, definição que não se diferencia significativamente da anterior, já que mantém um sentido cognitivo:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber-fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 2000, 1999 apud RAMOS, 2001).

Ramos (2001) concluiu, com o mapeamento que fez das definições, incluindo a de outros intelectuais, que o aporte teórico dessa noção na educação brasileira seria o construtivismo piagetiano atravessado por matizes da competência linguística de Noam Chomsky, dadas algumas abordagens inatistas e, ainda, a distinção do desempenho. Este, por sua vez, aparece de forma mais sistematizada no campo da avaliação, pelo qual se aferiria “o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2000, 1999 apud RAMOS, 2001, p. 164).

As competências avaliadas expressam-se por meio de habilidades correlacionadas, as quais são tomadas como critérios de desempenho. A autora explica que, em síntese, no âmbito da avaliação, as habilidades seriam os elementos mensuráveis do desempenho, que permitiriam inferir sobre o desenvolvimento ou não da competência esperada. Esta, portanto, seria algo implícito e não mensurável diretamente.

Para a educação profissional, o Parecer CNE/CEB nº 16/1999 destaca que “a competência não se limita ao conhecer, mas vai além porque envolve o agir numa situação determinada”. Encontramos, então, a definição da competência nesse âmbito: “capacidade de mobilizar, articular, e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999 apud RAMOS, 2001, p. 165-166).

Porém, ao se elaborarem os perfis de competência, das respectivas habilitações técnicas, esses acabam descrevendo, comumente, atividades requeridas pela natureza do trabalho. Manifestam-se, portanto, como ações, comportamentos, resultados ou mesmo desempenhos que o trabalhador deve demonstrar. Por isto Ramos (2001, p. 168) conclui que, no Brasil “enuncia-se uma definição de competência que destaca os aspectos cognitivos dos indivíduos e enumera-se uma lista de tarefas serem realizadas ou condutas a serem demonstradas.” Prossegue ela afirmando que, sob a ótica da psicologia da educação, o que pode resultar dessa incoerência é o neocondutivismo, advindo do tratamento equivalente entre desempenho e competência, dada, inclusive, à indução de se reproduzirem situações de trabalho na escola e o treinamento como prática pedagógica. Associa-se a isto o neotecnicismo posto que essa perspectiva aposta na eficácia dos métodos utilizados, prescindindo-se, em boa medida, do saber científico do docente. Este problema pode ser reforçado o quanto menos o docente participa diretamente da elaboração coletiva da proposta curricular, em especial da seleção e organização dos conteúdos de ensino.

Extraímos dos quadros as competências a serem desenvolvidas em cada componente curricular, a fim de identificarmos como elas são enunciadas e como se aproximam ou se afastam das definições de competências a que nos referimos. Elaboramos, então, um novo quadro exposto abaixo, no qual se correlacionam etapa e componentes curriculares com suas cargas horárias e as respectivas competências. Ao lado da palavra competências, na célula correspondente à terceira coluna e primeira linha, acrescentamos a expressão “ser capaz de...” a fim de evidenciar a forma frequente de se enunciar competências: essa locução, seguida de um verbo de ação, complementado pelo objeto da ação.

Nossa primeira observação é a ausência de qualquer parâmetro que relacione o número de competências a serem desenvolvidas e a carga horária nos respectivos componentes curriculares. Logo na etapa 1, vemos duas disciplinas com carga horária de 100 hora/aula, sendo que uma delas prevê o desenvolvimento de uma competência e a outra, de duas; em contraposição à disciplina de 40 hora/aula que prevê o desenvolvimento de 6 (seis) competências. De fato, a literatura não dispõe de parâmetros equivalentes, de modo que a coerência deve ser buscada no interior do componente curricular com todas as suas dimensões pedagógicas – conteúdos, metodologias, material e espaços didáticos, tempo etc. Entretanto, é válida a hipótese de que uma competência bem elaborada tende a requerer mais desses elementos do que muitas competências. Este caso, por sua vez, pode aumentar o risco de abordagens pedagógicas condutivistas.

Em contraposição, percebemos que, do total de 94 (noventa e quatro) competências enunciadas 35 (trinta e cinco) são enunciadas com o verbo “conhecer” (marcados em amarelo); 24 (vinte e três), com o verbo “compreender” (marcados em verde). Conhecimento e compreensão são duas categorias da Taxonomia de Bloom na versão original. Por essa taxonomia, os verbos “reconhecer” (marcado em azul), utilizado 20 (vinte) vezes, e “identificar” (marcado em rosa) utilizado uma vez, são associados à categoria conhecimento. Assim, o número de competências enunciadas voltadas para o “conhecimento” totaliza 56 (cinquenta e seis).

Já associados à categoria “compreensão” encontramos duas vezes os verbos “caracterizar” (marcado em cinza) como sinônimo de “descrever”, além de “interpretar” (marcado em vermelho), usado três vezes e “selecionar” (marcado em marrom), usado uma vez. Assim, temos 30 (trinta) competências de “compreensão”.

Sabe-se que a Taxonomia de Bloom é uma taxonomia de objetivos de aprendizagem. Designa-se como taxonomia por ser uma “classificação hierárquica de todos os objetivos de ensino dentro de uma área temática, de acordo com determinados critérios de ordenação”. (BRUNNER; ZELTNER, 2000, p. 246). A de Benjamin Bloom refere-se à área cognitiva, existindo outras referentes às áreas afetiva e psicomotora. Essa taxonomia é organizada em 6 (seis) níveis em ordem crescente de complexidade, a saber: 1) conhecimento; 2) compreensão; 3) aplicação; 4) análise; 5) síntese; 6) avaliação. As categorias “conhecimento” e “compreensão” correspondem, nessa ordem, aos dois primeiros níveis.

A categoria “conhecimento” é definida como

Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informação ou fatos específicos. O objetivo principal desta categoria nível é trazer à consciência esses conhecimentos (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

Enquanto a “compreensão” é entendida como:

Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

Essa mirada quantitativa dos verbos utilizados para enunciarem as competências nos mostram que 91% das competências enunciadas no currículo mínimo de enfermagem subsequente referem-se aos níveis mais básicos da cognição, de acordo com Bloom.

A essas se segue a “aplicação”, definida como a “habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426). Quanto a esta, encontramos somente o verbo “desenvolver” (marcado em caixa alta), uma vez.

A “análise” é a quarta categoria na ordem de complexidade. Ela é entendida como

Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Identificar partes e suas interrelações. Nesse ponto é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

Temos quatro ocorrências nesse domínio, sendo uma o próprio verbo “analisar” (marcado em azul petróleo); duas, o verbo “relacionar” (marcado em itálico negrito), usado duas vezes e mais uma, o “solucionar” (escrito em vermelho).

Na sequência, é preciso falar da categoria “síntese”. Sua definição é:

Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações). Combinar partes não organizadas para formar um “todo” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

Os verbos interessantes que constam dos quadros são “propor” (marcado em negrito) e “contribuir” (marcado em cinza claro). Mas cada um deles se manifesta uma única vez.

Chegamos ao nível mais complexo da taxonomia, indicado pela categoria “avaliar”:

Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico. O julgamento é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados. Julgar o valor do conhecimento (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

Sobre ela encontramos o próprio verbo “avaliar” (escrito em azul), uma vez.

Etapa	Componente curricular	Competências - ser capaz de:
1	Anatomia e Fisiologia Humana - 100h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar aspectos anatomofisiológicos básicos dos diversos sistemas por meio do reconhecimento das estruturas anatômicas macroscópicas que os constituem.
	Doenças Infecciosas e Parasitárias - 80h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a história natural das doenças e meios de propagação considerando os conhecimentos adquiridos. ▪ Caracterizar agentes, causas, fontes e natureza das doenças infecto-parasitárias. ▪ Propor ações de controle e ações educativas, bem como assistir ao doente de forma integral.
	Fundamentos da Enfermagem I - 100h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender as características das técnicas de enfermagem relacionadas à higiene, conforto e à segurança do cliente/paciente e de coleta de material para exame. ▪ Reconhecer as necessidades humanas básicas e utilizar corretamente os cuidados de enfermagem pertinentes.
	Informática Aplicada - 40h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a importância da informática na introdução de novas tecnologias, assegurando a qualidade e agilidade da informação. ▪ Conhecer as noções básicas necessárias ao uso dos computadores. ▪ Conhecer os mecanismos para consultas de temas e assuntos em <i>sites</i> de pesquisa. ▪ Conhecer como criar e utilizar documentos nos editores de texto. ▪ Conhecer como criar e utilizar planilhas eletrônicas e gráficos. ▪ Conhecer como criar e utilizar os editores de apresentações
	Projeto de Pesquisa Aplicada à Saúde - 40h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a origem do conhecimento científico. ▪ Reconhecer a importância do Estudo para a construção do conhecimento. ▪ Compreender a importância da utilização das ferramentas corretas para o estudo e pesquisa.
	Redação Técnica - 40h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender língua e texto como discurso, isto é, não como um produto acabado, mas como um processo de construção e negociação de sentido. ▪ Compreender as etapas da produção e leitura de textos. ▪ Reconhecer recursos expressivos das linguagens. ▪ Analisar e compreender o contexto de interlocução. ▪ Conhecer e analisar criticamente a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da comunicação e de informação, aplicando-as em situações relevantes. ▪ Conhecer as principais alterações e novas regras ocorridas na Língua Portuguesa, conforme Acordo Ortográfico implantado no Brasil em 1º de janeiro de 2009. ▪ Reconhecer a estrutura geral do parágrafo e suas estratégias de escrita e leitura até a produção de textos específicos.
	Relacionamento Interpessoal e Ética Profissional - 80h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer as características de cada etapa do desenvolvimento humano. ▪ Compreender os sentimentos despertados no profissional frente a situações de enfermidade, hospitalização e morte. ▪ Conhecer formas de prevenção e intervenção. ▪ Reconhecer o papel do profissional como agente promotor de saúde. ▪ Compreender os aspectos éticos que envolvem o Ser Técnico em Enfermagem. ▪ Conhecer o Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem e a Legislação vigente.
Segurança, Meio Ambiente e Saúde -	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a legislação e normas de saúde e segurança do trabalho. ▪ Compreender que todo trabalho oferece riscos que podem ser 	

	80h/a	prevenidos.
2	Enfermagem Clínica - 120h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer procedimentos e cuidados de enfermagem, indicados no atendimento das necessidades básicas do cliente/paciente, assim como, na prevenção, tratamento e reabilitação das afecções clínicas mais comuns. ▪ Reconhecer sinais e sintomas que indiquem distúrbios clínicos e psicológicos e suas complicações no organismo, avaliando a sua gravidade. ▪ Selecionar materiais e equipamentos necessários ao exame clínico, geral e especializado, assim como, verificar o seu funcionamento. ▪ Compreender o processo de envelhecimento, reconhecendo suas etapas. ▪ Conhecer a organização, a estrutura e o funcionamento de uma unidade clínica. ▪ Conhecer e caracterizar as medidas antropométricas e sinais vitais, reconhecendo a importância das mesmas na avaliação da saúde do cliente/paciente. ▪ Caracterizar os diversos tipos de curativos e os antissépticos mais comumente utilizados. ▪ Interpretar normas de segurança relativas a tratamentos antineoplásicos. ▪ Conhecer as características gerais do ser humano sadio, tendo como referência uma visão holística.
	Fundamentos de Enfermagem II - 160h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribuir para a manutenção da saúde, bem estar e qualidade de vida das pessoas, famílias e comunidade. ▪ DESENVOLVER visão integrada das funções do corpo a fim de atuar profissionalmente nos vários segmentos relacionados à saúde, tanto públicos como privados. ▪ Relacionar os cuidados de enfermagem na prevenção e promoção da saúde à pessoa assistida, tanto no setor público, quanto privado. ▪ Relacionar as manifestações clínicas a fim de entender o processo saúde-doença.
	Informática Aplicada II - 40h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o uso da tecnologia no cenário da saúde.
	Matemática Aplicada - 40h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender símbolos, códigos e nomenclatura da linguagem científica e sua utilização na forma oral e escrita. ▪ Compreender símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações. ▪ Compreender e relatar eventos, fenômenos, experimentos, questões, entrevistas, visitas, correspondências por meio de comunicações orais ou escritas. ▪ Solucionar situações-problema por meio da identificação de informações ou variáveis relevantes e possíveis estratégias para resolvê-la. ▪ Compreender a utilização de instrumentos de medição e de cálculo, representação de dados e utilização de escalas, realização de estimativas, elaboração de hipóteses e interpretação de resultados.
	Noções de Administração Aplicada à Enfermagem - 40h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer os conceitos e princípios da administração e as atribuições administrativas inerentes ao Técnico de enfermagem.
	Noções de Farmacologia - 40h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer as drogas (fármacos e medicamentos) sob os aspectos que vão desde a fonte, absorção, mecanismo de ação, a eliminação do organismo, reações adversas, cuidados de

		<p>enfermagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender as interações entre as drogas e os seres humanos. ▪ Reconhecer e empregar o correto uso das drogas, as alterações orgânicas e os sintomas e riscos para o cliente, de acordo com a sua atuação profissional.
	Projeto de Pesquisa Aplicada à Saúde II - 40h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer a importância da Pesquisa para a construção do conhecimento. ▪ Reconhecer os temas relevantes para pesquisa em saúde. ▪ Conhecer os instrumentos de pesquisa: livros, revistas, anais de congressos, sites seguros para realizar pesquisas. ▪ Conhecer as formas de citação de referências bibliográficas (ABNT).
	Saúde Coletiva - 120h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer dados que determinam o perfil epidemiológico da comunidade, identificando as doenças prevalentes na região. ▪ Reconhecer situações de risco e agravos à saúde e informar à vigilância epidemiológica. ▪ Conhecer e identificar as medidas de proteção/prevenção em endemias e epidemias. ▪ Conhecer técnicas de mobilização de grupos. ▪ Conhecer as técnicas de imunização e aplicação de imunobiológicos. ▪ Reconhecer a técnica de armazenamento, conservação e transporte adequada a cada tipo de vacina. ▪ Reconhecer os efeitos adversos das vacinas e dos imunobiológicos especiais.
3	Cuidados à Pacientes em Estado Crítico - 80h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer as características de um cliente em estado grave de saúde. ▪ Reconhecer sinais e sintomas que indiquem agravamento no quadro clínico do cliente, e quando o mesmo está agonizante. ▪ Conhecer os princípios da bioética. ▪ Interpretar as normas e rotinas de trabalho das unidades, assim como as de funcionamento e utilização dos equipamentos e materiais específicos. ▪ Compreender os princípios de Enfermagem que devem ser aplicados para prevenir agravos, complicações e sequelas no atendimento ao cliente grave. ▪ Conhecer a organização, estrutura e funcionamento de Unidades de Terapia Intensiva.
	Enfermagem Cirúrgica - 120h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer as atividades de enfermagem realizadas em Centro Cirúrgico. ▪ Reconhecer os cuidados de enfermagem a serem prestados ao cliente, nos períodos pré, trans e pós-operatório. ▪ Avaliar o nível de consciência do cliente no período de recuperação pós-anestésica. ▪ Reconhecer os sinais e sintomas de complicações respiratórias, circulatórias e infecciosas decorrentes de cirurgias e tomar as medidas indicadas para cada uma delas. ▪ Interpretar as normas técnicas de utilização de aparelhos e equipamentos específicos. ▪ Conhecer a organização, estrutura e o funcionamento de um Centro Cirúrgico, de uma Unidade de Recuperação pós-anestésica e de uma enfermaria cirúrgica.
	Enfermagem e Mercado e Trabalho - 40h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o mercado de trabalho do Técnico de Enfermagem. ▪ Reconhecer o comportamento adequado para entrevista e atuação profissional.
	Fundamentos da Enfermagem III - 80h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender as características das técnicas de enfermagem relacionadas à higiene, conforto e à segurança do cliente/paciente e de coleta de material para exame.

Projeto de Pesquisa Aplicada à Saúde III - 40h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer a importância do Estudo para a construção do conhecimento. ▪ Compreender a importância da utilização das ferramentas corretas para o estudo e pesquisa.
Saúde da Criança - 80h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer os objetivos do Programa de Assistência à Saúde da Criança e do Estatuto da Criança e do Adolescente. ▪ Reconhecer os cuidados imediatos e mediatos ao neonato. ▪ Reconhecer sinais e sintomas que indiquem alterações fisiológicas, psicológicas e patológicas do neonato, da criança e do adolescente. ▪ Compreender a importância do aleitamento materno, conhecendo as orientações para o desmame. ▪ Conhecer as principais patologias pediátricas e seus cuidados de enfermagem.
Saúde da Mulher - 80h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender os objetivos do Programa de Assistência à Saúde da Mulher. ▪ Reconhecer sinais e sintomas que indiquem distúrbios ginecológicos da puberdade até o climatério. ▪ Conhecer as fases do ciclo reprodutivo da mulher. ▪ Conhecer os métodos contraceptivos.
Saúde Mental - 80h/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer as categorias de transtornos mentais e de comportamento, e suas formas de tratamento. ▪ Conhecer os aspectos específicos relacionados aos procedimentos e cuidados de enfermagem ao cliente/paciente com problemas psiquiátricos. ▪ Compreender as necessidades básicas do cliente/paciente com transtorno mental. ▪ Conhecer os sinais e sintomas dos quadros agudos e crônicos de transtornos mentais.

Competências a serem desenvolvidas por componente curricular e etapa do currículo mínimo do curso técnico de enfermagem subsequente da FAETEC. Elaboração da orientadora deste estudo a partir de Currículo Mínimo Comum do Curso Técnico de Enfermagem Subsequente.

Fonte: FAETEC. Diretoria de Educação Básica/Técnica (RIO DE JANEIRO, 2013).

Essa análise nos traz algumas questões. A primeira refere-se ao viés cognitivo do enunciado das competências. Duas das definições de competências anteriormente transcritas – SEMTEC/MEC (BERGER, 1998 e 2000) e DCNEPTNM (BRASIL, 1999) – entendem as competências como esquemas mentais nas áreas cognitiva, socioafetiva e psicomotora, como podemos ver, respectivamente: “esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor” [...]; “capacidade de mobilizar, articular, e colocar em ação valores [socioafetivo], conhecimentos [cognitivo] e habilidades [psicomotor] [...]” Somente a definição do ENEM não explicita essas áreas, ainda que fale de “ações e operações da inteligência”.

Por isto, sob a lógica das competências, o desempenho nunca seria uma demonstração somente em um domínio. Tratá-lo como equivalente à competência, repetimos, redundaria no condutivismo, pois se perderia a dimensão dinâmica da relação entre essas áreas, dimensão essa expressa nas definições citadas pela ideia de “ações e operações mentais” e “mobilizar, articular e colocar em ação”.

Face ao exposto, caberia perguntar até que ponto o que se tem exposto nos quadros curriculares do curso analisado são competências ou, de fato, objetivos do ensino/aprendizagem¹⁴? Vale aqui recorrer a Perrenoud (1999 apud RAMOS, 2010) quando este analisa a relação entre competências e objetivos. Para ele, os objetivos seriam as metas explícitas e comunicáveis aos estudantes, cuja realização deve ser avaliada. Por isto, segundo ele, falar a respeito de competência pode não acrescentar muita coisa à ideia de objetivo, pois se pode “ensinar e avaliar por objetivos sem se preocupar com a transferência de conhecimentos e, menos ainda, com sua mobilização diante de situações complexas” (PERRENOUD, 1999 apud RAMOS, 2010, p. 206).

Esta preocupação é reforçada pelo psicólogo francês Gérard Malglaive (1994 apud RAMOS, 2010, p. 207) quando afirma:

A locução ser capaz de (...) seguida de um verbo de ação, formulada aparentemente em termos de capacidade, designa, de fato, uma atividade. O que é importante é o verbo que completa a fórmula, e a ação que designa resume a capacidade (hipotética) de realizar. Mantém-se aberta a questão de saber o que devem ter adquirido os estudantes para serem capazes de fazer o que se pretende que eles façam.

Vemos que ambos os educadores reiteram que o problema da aprendizagem se mantém na transmissão-assimilação do conhecimento necessário à consecução dos objetivos, ao que Saviani (2020, p. 9) já denominou, como vimos, de “atividade nuclear” da escola. Esta atividade, que caracteriza, então, o trabalho docente, se sustenta em saberes próprios a essa profissão, classificados por esse educador como “atitudinais”; “crítico-contextual”; “específicos”; “pedagógico”; “didático-curricular”. Diz ele: “eis aí, em suma, o conjunto de saberes que, em princípio, todo educador deve dominar e que, por isso integrarão o processo de sua formação e orientarão a organização e funcionamento dos currículos escolares” (SAVIANI, 2020, p. 15-17).

Nesse mesmo sentido, Galvão, Lavoura e Martins (2019 apud LAVOURA; RAMOS, 2020) e, posteriormente, Lavoura e Ramos (2020, p. 54), reiteram que a transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna dos momentos pedagógicos da pedagogia histórico-crítica. “É ela, a transmissão, a célula essencial que determina a passagem, a

¹⁴ O verbete “objetivo do ensino” do dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional explica que os conceitos objetivo do ensino e objetivo da aprendizagem são em geral usados como sinônimos. A distinção possível implica considerar que no primeiro prevalece o aspecto do comportamento do professor e de seus objetivos, enquanto no segundo, trata-se somente de modificação a se realizar nas áreas de conhecimento, atitudes, emoções e ações do aluno.

mudança e o trânsito de um momento do método para outro na prática pedagógica histórico-crítica”.

Reiteramos a posição de Marise Ramos, em vários de seus textos sobre o tema competências sobre o fato de não haver novidade ou fórmula mágica na abordagem pedagógica das competências, uma vez que ela não enfrenta a questão fundamental sobre “o que” e “como” ensinar (seleção, organização de conhecimentos e métodos de ensino). Este enfrentamento, destaca Ramos (2005), passaria pelos planos filosófico – a finalidade da formação – e epistemológico – o sentido dos conhecimentos. Sobre isto, vale o que afirmam Lavoura e Ramos (2020, p. 57):

Na pedagogia das competências, o conteúdo de ensino se reduz a recurso ou insumo para o desenvolvimento de competências, enquanto os campos de referência de seleção dos conteúdos passam a ser as situações cotidianas, de vida ou de trabalho, ao invés das ciências clássicas. Trata-se de uma concepção distinta e antagônica sobre o que são os conteúdos de ensino na compreensão da pedagogia histórico-crítica. Ao contrário daquela, esta compreende os conhecimentos como mediações que possibilitam ao ser humano apreender a realidade para si, consequência da finalidade da educação.

No capítulo seguinte tentaremos verificar, em alguma medida, como a proposta curricular formal da instituição se manifesta na prática pedagógica.

5 A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO TÉCNICA DE ENFERMAGEM DA FAETEC DEPREENDIDA DA EXPERIÊNCIA DE UMA DOCENTE¹⁵

Alguns dos limites para a produção dessa dissertação já foram expostos. Dentre eles esteve a dificuldade de seguir o caminho metodológico que previa a realização de entrevistas com docentes curso analisado e até mesmo a observação. No exame de qualificação do projeto de dissertação, a banca examinadora propôs que relatássemos a própria experiência como docente do curso técnico em enfermagem, objeto da análise.

Essa sugestão levou a orientadora a considerar a pertinência de realizar uma entrevista com a própria mestranda, usando o instrumento aplicado aos sujeitos da pesquisa por ela coordenada, sobre a oferta da educação profissional em saúde pelos Institutos Federais (IF), componentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT). (RAMOS, 2021) Essa ideia baseou-se no contato da orientadora com estudos etnográficos (RAMOS, 2012) e autoetnográficos (BINET; CARIA, 2021 apud GRUPO DE ETNOMETODOLOGIA E ANÁLISE CONVERSACIONAL DA CLUSIVIDADE SOCIAL, 2021-2022)¹⁶.

Encontramos uma definição sintética da autoetnografia em Santos (2017, p. 218):

O que caracteriza a especificidade do método autoetnográfico é o reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa (recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, por exemplo) e os fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (a experiência de outros sujeitos, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido etc.). Dito de outra maneira, o que se destaca nesse método é a importância da narrativa pessoal e das experiências dos sujeitos e autores das pesquisas, o fato de pensar o papel político do autor em relação ao tema, a influência desse autor nas escolhas e direcionamentos investigativos e seus possíveis avanços.

Longe de adotarmos a autoetnografia como método neste estudo, saber de sua existência no âmbito da pesquisa social nos autorizou a usar o nosso depoimento à orientadora, obtido na entrevista realizada com a ajuda de um roteiro semiestruturado (apêndice A e anexo A) como fonte de dados para a pesquisa. A intenção foi buscar dar vida a

¹⁵ Este capítulo contou com a intervenção direta da orientadora na análise, organização e escrita, e foi construído no âmbito da pesquisa em andamento por ela coordenada (RAMOS, 2019). Nesses termos, o presente capítulo fará parte, na íntegra, de seu relatório de pesquisa.

¹⁶ GRUPO DE ETNOMETODOLOGIA E ANÁLISE CONVERSACIONAL DA CLUSIVIDADE SOCIAL. **(Auto)etnografias das práticas e dos saberes profissionais: contribuições interdisciplinares na investigação qualitativa em Serviço Social (e áreas afins).** 2021-2022 Disponível em: <<https://geacc.hypotheses.org/seminario-autoetnografias-das-praticas-e-dos-saberes-profissionais>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

questões depreendidas da análise documental, vindo a correlacionar elementos institucionalizados pelos documentos com a experiência e nossa própria percepção, ora no duplo papel de investigadora e docente do curso em análise.

Não perdemos, com isto, a objetividade possível e necessária ao estudo. A orientadora destacou, para fundamentar este caminho metodológico, importantes ensinamentos do filósofo Lucien Goldman¹⁷ (1984) sobre esse tema. Para ele, a objetividade na pesquisa em ciências sociais está associada, em cada caso particular, à definição, do “tanto quanto possível [d]o grau específico de identidade entre o sujeito e o objeto e, por isso mesmo, o grau de objetividade acessível à investigação”. De início, ele alerta sobre a impossibilidade de se “atingir em ciências sociais um grau de objetividade análogo ao que é acessível nas ciências físico-químicas”, uma vez que qualquer realidade social é constituída simultaneamente por fatos materiais, intelectuais e afetivos que estruturam a consciência do investigador e que implicam valorizações.

A superação dessa impossibilidade – nunca completamente –, pressupõe uma procura social e histórica pelos “ajustes” das “simplificações” inevitáveis ao conhecimento teórico frente à complexidade da realidade:

A consciência teórica, desde as suas formas mais elementares até aos níveis mais elevados, implica uma distorção simplificadora da realidade, distorção que pode, no entanto, corrigir progressivamente pela inserção, na medida das suas possibilidades, dos fatos estudados em *totalidades relativas* cada vez mais vastas (GOLDMAN, 1978, p. 15-17).

Isto nos leva a concluir sobre o caráter necessariamente coletivo do conhecimento, de modo que a contribuição singular do presente estudo é, certamente, marginal, frente àquela que se pode conseguir ao se somar a estudos já existentes e futuros sobre o tema. Incorporamos, também, o alerta do filósofo, sobre a necessidade de o investigador dar a se conhecer a si próprio e aos leitores, possibilitando ao primeiro atingir “o máximo de objetividade subjetivamente acessível no momento em que escreve”, e aos segundos, dispor de parâmetros para se posicionar criticamente quando a subjetividade arrisca suplantar a objetividade possível.

Continuando com o filósofo, compreendemos que uma das tarefas mais importantes para qualquer investigador sério reside no esforço para conhecer e dar a conhecer aos outros as suas valorizações, indicando-as explicitamente, esforço esse que o ajudará a atingir a

¹⁷ A presente reflexão foi extraída do material elaborado pela orientadora para a aula: “A relação sujeito-objeto, parte e totalidade na investigação”, ministrado no curso de extensão: “Introdução ao Pensamento Científico”, coordenado pelo Prof. Gaudêncio Frigotto, na Faculdade de Educação da UERJ, em 2005.

objetividade possível, e que, sobretudo, facilitará a outros investigadores, trabalhar numa perspectiva mais avançada visando à melhor compreensão da realidade, à utilização e à superação dos seus próprios trabalhos.

A entrevista foi realizada no dia 8 de novembro de 2021, de forma presencial, em sala de trabalho do edifício de residência da orientadora, adequando-nos aos protocolos sanitários de combate à Covid-19. A orientadora se portou como entrevistadora, tendo-se registrado o diálogo, que se travou em cerca de uma hora, em gravador digital. O conteúdo foi posteriormente transcrito para ser submetido à análise.

Esta se guiou pela proposta da orientadora que nos baseamos em algumas das “categorias operacionais” da pesquisa por ela coordenada (RAMOS, 2021), já referida.

A autora/orientadora define as categorias operacionais como temas que movimentam a elaboração do roteiro e são tratados nas entrevistas. Em sua pesquisa, os dados produzidos com o mesmo roteiro de entrevista em parte respondido pela mestrande, foram tratados mediante sete categorias, a saber: concepção de Saúde, SUS, concepções pedagógicas, estratégias metodológicas, educação politécnica, estágio. Posteriormente, a categoria estágio foi fundida a estratégias metodológicas. Valemo-nos, aqui, dessas mesmas categorias, a exceção da “educação politécnica”, uma vez que não se trata de um tema presente na realidade ora estudada. Isto levou ao esvaziamento da respectiva pergunta e a ausência de conteúdo que permitisse a análise. Ao mesmo tempo, foi inevitável tratar estágio e estratégias metodológicas no âmbito das concepções pedagógicas. Deste modo, a análise centrou-se nas categorias “Concepção de Saúde”, tendo-se a categoria SUS como complemento da primeira; e “Concepção Pedagógica”. Passamos a apresentar os resultados do esforço de construção dos dados e análise.

5.1 CONCEPÇÕES DE SAÚDE E PEDAGÓGICA: UMA UNIDADE INEVITÁVEL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Não há como separar o objeto de ensino do processo de ensinar (unidade conteúdo método). Analiticamente, essas concepções precisam ser abordadas separadamente, considerando serem temas intrínsecos a campos científicos próprios. O primeiro, relativo às ciências da saúde e discutidos, mais especificamente, pela saúde pública e coletiva. O segundo é o objeto precípua da ciência da educação, isto é, a Pedagogia, conforme compreende Saviani (2020 e 2013). Sendo assim, trataremos sobre concepção de saúde e concepção pedagógica no curso estudado em itens específicos, mas teremos subsídios para

trazemos, a título das considerações finais a relação de unidade entre ambas na formação de técnicos em enfermagem na FAETEC. Iniciaremos pela concepção de saúde e, sem seguida, discutiremos a concepção de educação, item que se estende mais pelo primeiro, dado se tratar do núcleo que caracteriza uma instituição educativa.

5.1.1 Concepção de saúde¹⁸

No relatório de pesquisa, Ramos (2021) aponta que a categoria “Concepção de Saúde” refere-se ao conjunto de concepções de saúde que orientam os currículos e práticas da oferta de educação profissional em saúde na rede federal (Rede EPCT), tendo sido identificadas concepções vinculadas a: 1) saúde ampliada; 2) saúde pública; 3) definição da Organização Mundial da Saúde (OMS); e 4) concepção biomédica. Conferiu-se os seguintes sentidos a cada uma delas:

- Saúde Ampliada: concepção de saúde centrada na saúde coletiva e nos determinantes sociais do processo saúde-doença.
- OMS: incidência da concepção de saúde como um completo bem-estar, tal como preconizada pela Organização Mundial de Saúde.
- Saúde Pública: concepção de saúde centrada nas políticas públicas de saúde brasileiras e no sistema único de saúde.
- Biomédica: concepção de saúde como ausência de doença. Preconiza o corpo e a interação ambiental como fatores fundamentais no processo da doença. Ênfase nos aspectos biológicos e individuais na classificação de uma doença (RAMOS, 2021).

Da entrevista, recolhemos o seguinte depoimento:

Em relação à instituição é a concepção do próprio Ministério da Saúde, da questão não só da ausência de doenças, mas do bem-estar de um modo geral. E sempre trabalhando em cima disso e, voltado também pela minha observação e pelas ementas do curso. É a concepção de saúde voltada para a saúde da população em geral e o ensino em saúde. A gente busca, a escola busca, levar aos alunos o conhecimento, a concepção de saúde, do que é a saúde. Mas o que eu observo é mais voltado para si, para a questão assistencialista, de dar assistência. (...) Pelo próprio conteúdo curricular, a organização curricular, as práticas, as aulas práticas, as disciplinas são sempre fundamentadas na assistência (Depoimento da mestrandia à orientadora, 2021).

Depreende-se que a instituição procura basear a formação dos técnicos em enfermagem na concepção de saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS), mas

¹⁸ A dissertação de mestrado de Andrade (2022), sob a mesma orientação desta, que será defendida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UERJ (PPFH/UERJ) em março deste ano, traz uma recuperação histórica e conceitual detalhada e profunda sobre as concepções de saúde.

possivelmente, ainda com influências da concepção biomédica, que se manifestam nos currículos.

A vinculação da concepção biomédica com o currículo é demonstrada no seguinte depoimento, pelo fato de o desenvolvimento de habilidades e competências pelo aluno visar à assistência de qualidade:

Então, a maioria das disciplinas são sempre voltadas para essa questão, mas com embasamento científico, fundamentada em muita teoria. Mas sempre assim, o que se aprende da teoria é sempre aliada à prática. (...) Da assistência, isso. Isso, dos procedimentos, exatamente. De uma forma que o que se aprende ali na teoria, do que é discutido, ele leve para a prática, para a assistência (Depoimento da mestranda à orientadora, 2021).

A dimensão da assistência em saúde que se manifesta no currículo do curso não permitiria, por si só, depreender que a concepção biomédica se faz presente com ênfase na proposta de formação da instituição, uma vez que este é um dos fundamentos da prática profissional em enfermagem.

No caso do técnico de nível médio, isto pode ser visto no Decreto nº 94.406, de 8 de junho de 1987, que regulamenta a Lei nº 7.498/1986, quando dispõe sobre suas atribuições. Lê-se:

Art. 10 – O Técnico de Enfermagem exerce as atividades auxiliares, de nível médio técnico, atribuídas à equipe de Enfermagem, cabendo-lhe: I – Assistir ao Enfermeiro: a) no planejamento, programação, orientação e supervisão das **atividades de assistência de Enfermagem**; b) na **prestação de cuidados diretos de Enfermagem** a pacientes em estado grave; c) na **prevenção e controle das doenças** transmissíveis em geral, em programas de vigilância epidemiológica; d) na **prevenção e controle sistemático da infecção hospitalar**; e) na **prevenção e controle sistemático de danos físicos** que possam ser causados a pacientes durante a **assistência de saúde**; f) na execução dos programas referidos nas letras *i* e *o* do item II do Art. 8º¹⁹; II – executar atividades de **assistência de Enfermagem**, excetuadas as privativas do Enfermeiro e as referidas no Art. 9º deste Decreto; III – integrar a equipe de saúde (grifos nossos) (BRASIL, 1987).

A função de assistência ao Enfermeiro (inciso I) compõe-se de três atividades diretamente referidas à assistência e prestação de cuidados, além daquelas que ele pode executar diretamente (inciso II). Das atividades de prevenção, duas são ligadas ao hospital e somente uma à vigilância epidemiológica, um eixo da concepção ampliada de saúde. É importante destacar que a perspectiva da integralidade da atenção à saúde não escapa da

¹⁹ Referentes à “participação nos programas e nas atividades de assistência integral à saúde individual e de grupos específicos, particularmente daqueles prioritários e de alto risco” e “participação nos programas de higiene e segurança do trabalho e de prevenção de acidentes e de doenças profissionais e do trabalho”, respectivamente.

assistência, como sinalizam as funções descritas no artigo 8º as quais se remete a alínea “f” do inciso I (BRASIL, 1987).

Deve-se dizer que esta regulamentação é anterior à implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), pela Lei nº 8.080/1990, que dispõe dos respectivos princípios – universalidade, integralidade e igualdade – os quais suscitam, juntamente com as discussões internacionais, mudanças no modelo de atenção mais coerentes com a concepção da OMS e de saúde ampliada. Assim, seria pertinente analisar as funções desse profissional frente à política de Atenção Básica em Saúde. Mas isto, no momento, transcende ao escopo deste trabalho. Por ora, queremos destacar que a ênfase na assistência não é uma incoerência, ao contrário, converge com a regulamentação da profissão, ainda que se possa questionar seus limites.

5.1.2 O SUS no currículo do curso técnico de enfermagem

A categoria SUS nos ajuda a compreender algumas mediações entre o currículo e a concepção de saúde. Ramos (2021) explica que na pesquisa essa categoria foi formulada a fim de identificar formas pelas quais o Sistema Único de Saúde (SUS) está presente no currículo; como a formação engloba os princípios e diretrizes do SUS; a força ou a fraqueza dessas orientações; e se essa formação é direcionada a desenvolver os profissionais trabalhadores para atuarem no sistema único. Esse objetivo se expressava principalmente nas perguntas “de que modo o SUS está presente no currículo do curso?” e “e pensando nos princípios do SUS, como esses se manifestam nesse currículo?”.

As referências que a autora encontrou nos depoimentos dos entrevistados foram assim agrupadas:

- Princípios e Diretrizes: presença dos princípios e diretrizes do SUS;
- Defesa do SUS: demarcação de posições que defendem o sistema único, em detrimento a saúde complementar, frente aos desmontes e cortes estruturais e financeiros nas políticas, programas e assistência à saúde;
- Curricularização do SUS: Nomeação das modalidades e formas as quais o Sistema único de saúde é tratado e inserido nos currículos dos cursos (RAMOS, 2021).

Sobre o assunto, deve-se dizer sobre a existência de uma disciplina “Saúde Coletiva” na etapa II, que aborda o SUS, o estudo e a discussão da legislação, princípios do SUS, finalidades, objetivos, programas etc. Há, portanto, um movimento de curricularização do SUS, incluindo seus princípios, no âmbito da Saúde Coletiva.

Há também atividades extracurriculares, como a Semana da Saúde e a Semana da Enfermagem, como outros espaços em que o SUS pode ser tema de discussão, geralmente envolvendo o próprio estudante. Por exemplo, por meio de uma peça de teatro e apresentações de vários tipos.

Um exemplo é a atividade realizada pela Professora Julieta Brites, ligada à saúde mental. Ela desenvolve um projeto chamado “Corpo e Movimento”.

Nesse projeto “entra uma visão extramuro da FAETEC e sem ser só da área de saúde. Corpo e Movimento, o corpo e todas as formas, aí entra a questão cultural, entram várias coisas nesse sentido. Então, nesses trabalhos, nesses projetos às vezes o aluno apresenta uma peça. E aí entra a questão do SUS, da realidade, dos princípios. Já tivemos alunos que representaram falando sobre isso, os princípios do SUS, mas como que é realmente na realidade, como que está lá pautado. Então, mostrou uma situação de uma clínica, de um hospital, sobre atendimento. Aí fala da questão: será que é igual realmente para todos? (Depoimento da mestranda à orientadora, 2021)

Tais atividades devem ser consideradas como relevantes na perspectiva da “defesa do SUS”, mesmo que o depoimento não explicita uma posição explícita sobre isto.

Tal defesa talvez possa ser identificada mais na prática institucional que privilegia a formação de técnicos para o sistema público de saúde em detrimento de instituições privadas. Esse aspecto se manifesta quando abordamos o estágio curricular. Vejamos o depoimento:

[Os estagiários] precisam passar pela saúde mental. Ultimamente têm em Engenho de Dentro e também lá no Centro, no CPRJ, que são duas instituições onde tem o estágio de saúde mental. Tem a parte de saúde coletiva, onde entra a Clínica da Família e o posto de saúde. Tem a Enfermagem clínica, Materno, Saúde da Mulher e Materno-Infantil. Aí tem o Instituto de Ginecologia, o IG, tem o Carmela Dutra, o Hospital Carmela Dutra na parte de Materno. Eu acho, se eu não me engano, tem aqui a Maternidade, acho que de Laranjeiras também. E na Fiocruz, também tem. É a Vânia, a professora Vânia Brás. Inclusive ela é profissional da Fiocruz, é ela que fica com os alunos lá no, eu acho que é no Instituto, acho que é Evandro, Evandro Chagas. E tem hospitais gerais também. Só estruturas públicas (Depoimento da mestranda à orientadora, 2021).

O estágio curricular parece ser um componente curricular muito relevante. Primeiramente, é por ele que se manifesta o princípio da integração ensino-serviço, tão caro à política do Ministério da Saúde de formação dos trabalhadores técnicos de saúde para o SUS, como demonstrou Ramos (2010) em pesquisa sobre o histórico da educação profissional em saúde no Brasil e concepções e práticas das Escolas Técnicas do SUS (ETSUS). Já nos Institutos Federais, mostra o relatório de pesquisa, ele apareceu mais como estratégia metodológica de integração com os serviços do que como um princípio político-pedagógico como tende a ser na rede das ETSUS.

Esta terminologia não é comum na instituição analisada, salvo no período do Programa de Profissionalização dos Auxiliares de Enfermagem (PROFAE): “Na época do PROFAE, que foi justamente oferecido para quem estava no trabalho, quem trabalhava, e precisava ter um aperfeiçoamento, uma atualização. Foi quando começou o PROFAE para atualizar, aperfeiçoar quem já estava inserido no serviço”.

Outro aspecto que chama a atenção é a função pedagógica do estágio curricular. Para entender essa função, é preciso irmos, antes, à categoria “concepção pedagógica”.

5.2 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA

A análise documental apontou que os currículos são baseados em competências. E a prática pedagógica? Estas, juntamente com a proposta curricular, constituem propriamente uma “pedagogia das competências”? De fato, encontram-se as características dessa corrente pedagógica.

As disciplinas são sempre fundamentadas na assistência, no desenvolvimento de habilidades e competências, onde o aluno precisa desenvolver habilidades para assegurar uma assistência de qualidade. Então, a maioria das disciplinas são sempre voltadas para essa questão, mas com embasamento científico, fundamentada em muita teoria. Mas sempre assim, o que se aprende da teoria é sempre aliada à prática.

Desenvolver essas habilidades e apreender técnicas de acordo com o que tá no currículo, com os objetivos propostos, e se o aluno vai atingir, ou não, aqueles objetivos, se ele vai desenvolver, ou não, aquelas competências. Eu vejo muito essa característica. Da pedagogia por competências, e entra um pouco da questão da técnica, da prática, aquela coisa repetitiva, dos alunos terem que ir para o laboratório. (...) Eu não to dizendo que isso está errado, mas o aluno que vai para o laboratório aprende e fica repetindo até ele apreender aquilo ali. Muitos não conseguem, têm muita dificuldade, enfim. Mas é aquela coisa de técnica, de passo a passo (Depoimentos da mestranda à orientadora, 2021).

Pode-se ver que o incômodo sobre o que parece ser uma perspectiva pedagógica tecnicista é sentido desde o início do curso e isto confirma o que constatamos na análise documental, sobre o risco de se instaurar um pragmatismo – os conhecimentos selecionados são exclusivamente aqueles que interessam aos resultados esperados – e um tecnicismo e condutivismo, posto que tais resultados são a mudança de condutas, neste caso, de caráter técnicos. Este encontro entre o pragmatismo e tecnicismo na educação, tem suporte, no plano psicopedagógico, no condutivismo, cuja referência fundamental é B. S., Bloom, com sua taxonomia dos objetivos de aprendizagem, como vimos no capítulo anterior. B. F. Skinner, por sua vez, foi o ponto de partida de Bloom, ao trazer sua teoria para o campo pedagógico.

Este reitera a importância do uso adequado de métodos e a repetição do desempenho para que se proceda a assimilação.

Sobre isto, vale voltar a uma elaboração de Ramos (2010), sobre o fato de o tecnicismo poder ser identificado com o que se denominou “pedagogia por objetivos”, os quais correspondem à referida apropriação teórica da psicologia skinneriana sobre o comportamento humano. Nesse autor, um dos pais do condutivismo, juntamente com Bloom, a noção de comportamento não distingue dos mecanismos de sua instalação. A importância que Skinner dá ao “contingente de esforços”, Bloom confere aos “métodos e meios”. Finalmente, R. F. Mager adotou a noção de *performance* ou desempenho em substituição à de comportamento. Para este, os objetivos de ensino são as ações manifestas e sua descrição minuciosa. Um objetivo útil define-se pelo desempenho (o que o estudante é capaz de realizar), pelas condições nas quais se deve efetuar o desempenho e pela qualidade ou nível considerado aceitável (RAMOS, 2010).

Ora, os objetivos foram vistos na matriz curricular do curso, enunciados como competências. Discutimos anteriormente como, na realidade, acabam se equivalendo a objetivos, em especial quando não há a preocupação com a transferibilidade do aprendizado do contexto em que se aprendeu para outro. Abaixo temos o depoimento sobre o fato de os estudantes, com frequência, “se esquecerem do que aprenderam” nos laboratórios, quando vão para o campo de estágio.

Mas, às vezes, mal eles saem dali e vão para campo de estágio, esquecem. Então eu fico me perguntando: até que ponto essa questão de estar repetindo, fazendo aquela coisa sempre mecânica realmente ele está aprendendo aquilo, ele está dominando? Está desenvolvendo realmente aquela competência, aquela habilidade, ou é uma questão de momento para ele poder ser avaliado, mas que depois ele não vai dominar aquilo, vai cair no esquecimento. Então é isso que eu observo, que não tem um domínio completo (Depoimentos da mestranda à orientadora, 2021).

A esse propósito, voltamos ao anúncio de Perrenoud (1999 apud RAMOS, 2010, p. 206): “falar a respeito de competência, porém, não acrescenta muita coisa à ideia de objetivo. Pode-se, aliás, ensinar e avaliar por objetivos sem se preocupar com a transferência dos conhecimentos e, menos ainda, com sua mobilização diante de situações complexas”.

Os métodos e meios, assim como o “contingente de esforços”, aparecem em nosso depoimento – movido por nossa sensibilidade – sobre como a “repetição” e o “passo a passo” devem, necessariamente, ser seguidos no ato pedagógico. Nesse depoimento o lugar do conhecimento científico também adquire mais clareza: eles são insumos para o desempenho prático proporcionado pelas supostas competências: “o que se aprende da teoria é sempre

aliada à prática” (um princípio caro à pedagogia das competências, que comprova sua raiz pragmática – o conteúdo tem que estar vinculado à ação e será válido por sua utilidade prática).

Na mesma obra, Ramos (2010, p. 196) organiza os problemas dessa abordagem:

a) Reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo (...); d) não colocam a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos das capacidades.

A autora finaliza também nos ajudando a entender que o nível de planejamento manifestado pela matriz curricular é coerente com o tecnicismo na educação. Segundo a ela, o tecnicismo gerou um crescente processo de burocratização nas escolas, mediante a planificação e a racionalização dos procedimentos. Recorre a Saviani (2007 apud RAMOS, 2010, p. 197) quando este diz: “era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico”.

O planejamento, a racionalização e a centralização, na elaboração da matriz curricular, são percebidas empiricamente, mediante relato que atesta os limites do trabalho docente na elaboração do currículo, tal como a análise documental nos indicou. Vejamos os fatos em depoimento:

A matriz vem da DDE então, a gente tem que trabalhar em cima daquilo ali. (...) Geralmente quem elabora a matriz, enfim as matrizes, geralmente é o pessoal do administrativo que não tem a realidade, a experiência de saúde. Então, às vezes, a gente questiona algumas coisas. (...) Quando a gente quer sugerir alguma coisa, levamos essa sugestão para eles. Tem que fazer tudo no formulário, tudo direitinho e, embasar cientificamente: porque não concorda, porque tem que ser diferente, para ver se eles vão aceitar, ou não, aquela mudança na matriz que já vem da Divisão de Ensino. Mas ela já vem como referência, não podemos fugir muito daquilo ali que eles colocam para a gente. (...) Eles colocam lá as referências bibliográficas na qual estão se baseando (Depoimentos da mestranda à orientadora, 2021).

Temos agora os elementos para compreendermos a importância que o estágio curricular parece assumir. Ele tende a ser o momento didático da problematização. Mesmo se aproximando mais do sentido que este momento tem na pedagogia nova – de raiz pragmática – do que das pedagogias críticas, tem-se aqui a possibilidade de se “desviar” da tendência tecnicista e condutivista da qual o currículo parece se aproximar. Vale esclarecermos, com base em Ramos (2010), que a “problematização” não faz parte do tecnicismo, mas das

pedagogias nova; libertadora; histórico-crítica; e das competências. Porém, os respectivos objetos da problematização são distintos.

Para a escola nova e a pedagogia das competências, tal objeto vem a ser as situações cotidianas às quais os estudantes precisam se adaptar, portanto, valem aqui as situações de trabalho como objeto da problematização. Na pedagogia libertadora, o que se problematiza é o cotidiano considerado opressor. Por fim, na pedagogia histórico-crítica, o objeto da problematização é a prática social, o que significa identificar os principais desafios que precisam ser enfrentados, buscando-se seus determinantes e suas contradições, para construir a emancipação humana.

Podemos ter a pedagogia histórico-crítica como horizonte, mas sabemos que essa construção é um empreendimento não somente institucional, mas da política pública e do conjunto da sociedade, já que se trata de uma corrente pedagógica não somente crítica, mas também contra hegemônica. Entretanto, entendemos que a formação dos estudantes deve ir além da técnica, mas proporcionar-lhes a compreensão da realidade. E um ponto de partida pode ser a compreensão da realidade dos serviços de saúde, seus campos de trabalho. Por isto, mesmo que a problematização se limite aos serviços e às situações de trabalho, já seria um avanço se comparada à lógica tecnicista. Para isto, a própria forma de os alunos encararem sua formação precisaria ser educada:

observo algumas dificuldades em relação aos alunos, quando às vezes na minha prática, quando eu observava algumas dificuldades eu tentava propor algumas coisas para os alunos no sentido de levar eles a pensarem no que poderia ser feito em uma situação como aquela. E, às vezes, surgia uma proposta de tentar discutir sobre um assunto e a primeira coisa que eles perguntam é quando é que vai ter aula prática. Eles já ficam doidos no primeiro módulo para ir ao laboratório, para prática. – “Ai a gente vai tirar sangue?” Eles vão já com essa visão. E quando levam a proposta eu dou uma situação, uma situação-problema. Vamos pensar, gente: se acontece isso, como que a gente pode resolver? Só que eles acham que isso não é aula. Eu já tive essa experiência. Acham que isso não é aula. Aula sou eu lançar a teoria e depois levar eles para o laboratório para poder colocar em prática aquilo que eles aprenderam. Então, às vezes, eu particularmente ficava um pouco frustrada quando queria propor alguma coisa diferente, uma reflexão, uma discussão dentro da área de saúde, dentro dos problemas que a gente encontra (Depoimentos da mestrandia à orientadora, 2021).

É interessante notar que uma proposta do modelo de competências no âmbito do trabalho que se aproxima de um viés crítico foi chamado de “construtivista”, desenvolvido por Bertand Shwartz na França, com trabalhadores de fábricas falidas, visando à recuperação dessas fábricas. (RAMOS, 2001) Nesse modelo, as competências a serem desenvolvidas são deduzidas/construídas (daí o nome, que nada tem a ver com o construtivismo piagetiano)

pelos próprios trabalhadores num processo de interação entre eles. Mas esta é contra hegemônica, e o que prevalece é a matriz condutivista, que se pauta pelos melhores desempenhos e redundam na lógica homônima de formação.

O sociólogo francês Yves Schwartz (1998 apud RAMOS, 2001), ao discutir a avaliação de competências como um “problema insolúvel” fala dos “ingredientes da competência” e sinaliza que, além de saber “seguir corretamente um protocolo de trabalho”, os trabalhadores competentes seriam capazes de agir em situações imprevistas e fundamentar as decisões tomadas nessas situações, de modo a incorporá-las a novos protocolos.

Daí, propor aos estudantes situações-problemas que o levem a pensar sobre como poderiam agir seria plenamente coerente com o modelo de competências numa perspectiva mais ampliada do que sua versão tecnicista e condutivista. Esta, então, se aproximaria da pedagogia nova, no sentido de trazer elementos que provocassem nos estudantes o interesse pelo aprendizado. Ainda que os conhecimentos, nessa perspectiva, se mantenham limitados à sua utilidade pragmática, a possibilidade de se valer desses aprendizados em situações diversas certamente aumentaria. Explica-se, assim, o incômodo com o ensino adscrito predominantemente a técnicas e procedimentos que, mesmo fundamentados teoricamente, são aprendidos de forma repetitiva e mecânica.

As estratégias didáticas são importantes nesse sentido, inclusive visando à unidade teoria-prática. Vejamos o seguinte exemplo:

Então, às vezes eu pego o material lá no laboratório, levo para a sala de aula, para poder demonstrar a eles como que realmente acontece. E aí, conforme eu vou falando, eu vou mostrando, né? Para eles poderem visualizar. (...) Eu acredito que eles vão ter uma compreensão melhor. E ao contrário também, na prática, lá no laboratório, ao mesmo tempo em que eu peço para eles desenvolverem a técnica, eu peço que eles falem o que estão fazendo. Por que que tá fazendo? Qual o objetivo disso daí? Qual a importância, qual a finalidade? E não simplesmente fazer por fazer, mas saber o porquê estar fazendo, para que está fazendo. Então eu procuro sempre associar uma coisa à outra (Depoimentos da mestranda à orientadora, 2021).

A problematização por vezes proposta por docentes pode ter o potencial de ir além dos serviços, mas englobar a política pública e a própria estrutura social. A falta de material e de recursos que se manifesta na escola – uma das dificuldades para o bom desenvolvimento do curso – é expressão de questões da sociedade de classes, na qual os direitos não são plenamente garantidos a toda a população e, menos ainda, aos mais pobres que dependem do SUS para obterem assistência à saúde. A proposta crítica é despertar nos estudantes a capacidade de problematizar e compreender essas situações, visando não à sua adequação à precariedade, mas sim ao seu posicionamento analítico e politicamente atuante para que seja

transformada. Mas, de fato, ainda há que se superar o pensamento pragmático e tecnicista também presente na vida dos estudantes. Mesmo que pareça bradar no deserto, tensionar essas situações é um ato pedagógico:

Porque eu falava para eles: “Gente, aqui não tem!” E na realidade do hospital vai ser a mesma coisa: é falta de material, é falta de recursos. “E aí, o que a gente faz?” A gente cruza os braços: “ah, é assim mesmo?” Eu tentava levar eles a despertar para alguma coisa, para que eles refletissem. (...) Eu tentava: “gente, não dá, não pode, a gente não pode aceitar! Como é vocês aqui treinando, estudando, e lá na prática? O paciente tá dependendo daquilo ali, a gente vai ficar dando um jeitinho? Vai ter uma hora que o jeitinho não vai dar certo e é a vida do paciente que tá em jogo. E aí, a gente faz o quê? Eu tentava argumentar que a gente tem que buscar e não pode aceitar tudo, enfim eu tentava levar eles a pensarem além da prática, da técnica. (...) Tem até uma frase que cansei de ouvir, que na enfermagem é sempre dando um jeitinho, porque falta muita coisa e é a equipe que mais tempo passa com o paciente. Vai ficar dando jeitinho até quando. Porque tá aceitando dar jeitinho. “Não, tem que exigir! Eu preciso de material para trabalhar. É a vida do paciente, por que se acontecer alguma coisa a responsabilidade vai ser de quem? Só que o recurso precisa vir e a equipe precisa reivindicar aquilo ali. Eu preciso trabalhar e dar dignidade ao paciente. Mas para isso eu também preciso ter dignidade no meu trabalho, na minha profissão. Não tenho que ficar dando um jeitinho. Então eu falava isso para os meus alunos (Depoimentos da mestranda à orientadora, 2021).

Há um aspecto importante a se destacar neste caso, sobre o quanto a lógica das competências pode afetar a ideia de “profissionalidade, noção que veicula conotações positivas, por sua proximidade semântica à profissão, referindo-se a um corpo de capacidades específicas e organizadas, próprias a um ofício ou a uma profissão”. (RAMOS, 2001, p. 199-200) Sob o registro da profissionalidade coletiva, os trabalhadores até admitem que sejam reconhecidas as competências empregadas no trabalho, mas desde que tenham como referência a sua profissão, explica a autora.

Porém, ela conclui, “no marco da competência, reconfigura-se a dimensão ético-política da profissão, mediante a ascendência da dimensão psicológica sobre a dimensão sociológica”, havendo a “tendência de se configurar uma profissionalidade de tipo liberal”, que “se baseia no princípio da adaptabilidade individual do sujeito às mudanças sócio-econômicas do capitalismo tardio. A construção da identidade profissional torna-se produto das estratégias individuais que se desenvolvem em resposta aos desafios externos” (RAMOS, 2001, p. 284).

No contexto de nossa análise, a profissionalidade liberal e as ameaças de perda de emprego, face à instabilidade do mundo do trabalho, pode levar os profissionais da enfermagem a relativizar alguns princípios éticos da profissão em nome da eficiência e eficácia, a despeito da existência ou não de condições adequadas de trabalho. Isto porque eficiência e eficácia comprovariam as competências do trabalhador, reconhecimento

necessário para a permanência no emprego e possíveis recompensas como gratificações, reenquadramentos funcionais etc. Em síntese, a anuência frequente ao “jeitinho”, como meio de acomodação a más condições de trabalho e, ainda assim, garantindo resultado, pode ser um passo para redefinições do sentido da profissionalidade em enfermagem. Trata-se, portanto, não só de uma questão ética, mas também, e por isso mesmo, necessariamente, pedagógica.

Nesse sentido, o princípio do SUS da integralidade da atenção nos remete à integralidade da formação. Sob os princípios do SUS – integralidade, universalidade e igualdade –, o trabalho em saúde pode se contrapor à alienação e se traduzir como processo de criação humana. E isto tem a ver com a concepção de saúde (RAMOS, 2021).

Como afirma Ramos (2021),

Não sendo a saúde somente ausência de doença, mas a plena existência com qualidade de vida, todas as dimensões da realidade social são determinantes de tais condições. Portanto, uma educação integral em saúde implicaria proporcionar aos sujeitos a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais que levam à desigualdade dos sujeitos diante das suas condições de vida e aos direitos humanos. (...) A educação profissional em saúde na perspectiva integral e politécnica não ficaria restrita aos serviços, mas iria ao SUS para além dele, visando-se a compreender a produção da saúde na relação com condições objetivas e subjetivas de manutenção da vida humana, determinadas economicamente e por questões físico-ambientais, históricas, culturais, dentre outras.

Trata-se de uma perspectiva que a pedagogia histórico-crítica busca construir. Portanto, a síntese que parece traduzir o currículo do curso técnico de enfermagem estudado – a concepção de saúde voltada à assistência e a concepção pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências técnicas – pode estar em contradição com o propósito de formar trabalhadores predominantemente para o SUS, como constatamos anteriormente.

Mas, afinal, como o estágio ou outros componentes curriculares – particularmente a disciplina de projeto – contribuem para fazer aflorarem essas contradições?

A partir da primeira etapa, o aluno já entra desenvolvendo projeto de pesquisa, e aí na terceira etapa tem a apresentação. [É] como se fosse uma monografia mesmo, só que não é individual, é feita [em] em pequenos grupos. Então tem sempre o professor [que] acaba sendo o orientador. E aí então, os alunos têm essas três etapas para desenvolver essa pesquisa. Às vezes, inclusive, com entrevista, podendo entrevistar alunos, ou os próprios professores. E, na terceira etapa, no final tem a apresentação. Eles apresentam a pesquisa deles (Depoimentos da mestrandia à orientadora, 2021).

A proposta de formação integrada inspirada na concepção de educação politécnica e na pedagogia histórico-crítica vê em estratégias pedagógicas como essas, importantes germens de formação científica e ético-política. Tanto que Ramos (2014, p. 216) descreve

uma possibilidade de organização dos tempos didáticos em coerência com a pedagogia histórico-crítica.

Tempos de problematização: a síntese como ponto de partida disciplinar ou interdisciplinar; quando os educandos enfrentam os problemas a partir de seus próprios conhecimentos. **Tempos de instrumentalização:** ensino de conteúdos disciplinares: o conhecimento já produzido precisa ser aprendido pelos estudantes de forma sistematizada e didática para que se tornem mediações para a superação da síntese em direção à síntese, isto é, a compreensão do processo, do fenômeno, do problema ou do fato, agora não mais somente por sua sensibilidade empírica cotidiana, mas de forma pensada e elaborada. **Tempos de experimentação:** momentos disciplinares e/ou interdisciplinares de contato direto e, o quanto possível, prático, com o processo, fenômeno, problema ou fato, promovendo momentos em que se percebe a insuficiência dos conhecimentos que os estudantes possuem até então e se tem a necessidade da aprendizagem de novos conhecimentos. **Tempos de orientação:** tempos de acompanhamento disciplinar e/ou interdisciplinar, individual ou em grupo, quando os estudantes estão com os professores em relação dialógica, sendo estes os propositores, cabendo aos professores conduzir o processo segundo as necessidades identificadas pelos estudantes. **Tempos de sistematização:** tempos de síntese e revisão de problemas, conteúdos e relações; estudantes e professores estão juntos para atividades de sistematização dos conteúdos; permanecem como relação dialógica, mas o professor especialista assume o protagonismo, a partir dos conteúdos a serem trabalhados sistematicamente, inclusive por meio da exposição didática. Este é o momento em que se preserva a especificidade epistemológica e metodológica dos diferentes campos do saber. **Tempos de consolidação:** trata-se de momentos de avaliações, sempre com a finalidade formativa, em que o estudante é desafiado e pode perceber singularmente limites e perspectivas de sua nova aprendizagem (grifos nossos) Ramos (2014, p. 216).

O componente curricular “Projetos de Pesquisa Aplicados à Saúde” teria um potencial de cumprir com as finalidades descritas nos tempos de “experimentação” e de “orientação”, juntamente com as aulas práticas e o estágio. Note-se que, pelo exposto, os “tempos de experimentação” não seriam restritos à “aplicação” do conhecimento teórico, mas traz o desafio de os estudantes perceberem a “insuficiência” de seus conhecimentos e construir a necessidade de aprendizagem de novos conhecimentos. O caráter não pragmático nem tecnicista deste momento precisa ser superado pela: a) ampliação do objeto da problematização; b) seleção de conhecimentos que permitam ao estudante a apreensão da realidade, tendo as particularidades (disciplinas, problemas, projetos, situações) como mediações da totalidade social e não fontes da dualidade teoria x prática – o que torna o tempo de instrumentalização (ensino e a transmissão de conteúdos) efetivamente o tempo da “atividade nuclear” do trabalho pedagógico; c) orientação guiada para a aprendizagem efetiva e não para a repetição; c) coerência do “tempo de sistematização” com o de “instrumentalização” (SAVIANI, 2020).

A autora ressalta que, tal como o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico, a sequência dos tempos didáticos não é linear, ainda que possa ser planejado. A prioridade

conferida eventualmente a determinados tempos e atividades não deve significar a hierarquização de disciplinas e conteúdos sob o julgamento de seu valor pragmático ou ideológico para a formação. Ela afirma ainda: “numa proposta que visa à formação integrada dos sujeitos, a relevância de conteúdos, a distinção entre essencial e acessório, se baseia nos princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que orientaram a reflexão apresentada neste texto” (RAMOS, 2014, p. 216).

Vejam os a oportunidade de esses tempos didáticos brotarem do estágio:

Quando eles vão para o campo de estágio, quando não atrasa, quando tá direitinho o cronograma, eles conseguem ir para o estágio e continuar a terceira etapa, porque às vezes atrasa e quando ele vai para campo de estágio ele já terminou. Quando está o cronograma batendo direitinho: prática e teórica, eles levam para a sala de aula as situações que vivenciam lá no estágio. E, às vezes, surgem dúvidas, que às vezes o próprio professor comenta alguma coisa no estágio, mas aí deixa para discutir, para refletir na sala de aula. Existe essa situação de levar o problema para a sala de aula para discutir, para conversar, tentar achar uma resolução (Depoimentos da mestranda à orientadora, 2021).

A consequência é que o estágio se torna um momento rico em aprendizados. Não se trata de um treinamento, mas de uma efetiva vivência – “tempos de experimentação” – quando se deparam com situações para as quais não haviam sido preparados. “Por mais que tenham tido treinamento e tenham tido prática, aprendido técnicas, às vezes são situações que fogem da vivência deles na escola e é uma situação completamente diferente que eles precisam resolver”. Esses momentos transformam-se em “tempos de orientação”, pois o “professor tá ali junto para poder resolver com eles. [...] Ele não vai esquecer, com certeza”. [...] “Inclusive, tem que ter sempre essa relação professor de teoria de sala de aula, com o de estágio” (Depoimentos da mestranda à orientadora, 2021).

Finalizamos esta análise trazendo aspectos do perfil dos professores, mesmo que esta não tenha sido uma categoria privilegiada, uma vez que requereria também dados objetivos dos quais não pudemos dispor.

Os professores da instituição são concursados. A maioria possui mestrado e alguns cursam o doutorado, principalmente na área da saúde, e são profissionais experientes. Parte deles, além de atuarem na educação, também estão na assistência, por exemplo, trabalhando em hospital, normalmente no SUS. Alguns são professores universitários. Devido a aposentadorias, atualmente, o quadro docente está reduzido frente a real necessidade.

Quanto à relação desses professores com a questão pedagógica, ela tende a ser mediada pela prática de cada um, com sua própria didática. A equipe pedagógica procura

acompanhar o trabalho docente e estão disponíveis para dar um suporte face a qualquer problema de ordem pedagógica.

Em síntese, os professores, geralmente, estão mais voltados para a questão da prática dele mesmo, da aula, do conteúdo. Quando há questões de cunho pedagógico, é a equipe pedagógica que auxilia. A formação continuada promovida pela instituição não tem sido frequente.

Por hipótese, com base na categorização de Saviani (2020, p. 15-17) sobre os saberes que configuram o processo educativo, pode-se considerar que a função docente tende a ser mais caracterizada pelos saberes específicos, correspondentes às disciplinas que ministram ou do conjunto da área da saúde, do que pelos demais, ainda que não estejam completamente ausentes de suas práticas.

Esses demais saberes expostos pelo autor são os seguintes: atitudinal (domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo); crítico-contextual (relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa); pedagógico (conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais); didático-curricular (conhecimentos relativos às formas de organização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando). Caberia uma reflexão crítica do corpo docente e técnico-pedagógico sobre esse assunto, sobre o qual, neste trabalho, não temos mais como explorar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por respostas sobre os princípios pedagógicos que norteiam a organização curricular, a prática pedagógica e os objetivos da formação dos profissionais, nos levou ao arcabouço metodológico baseado na identificação e análise de documentos que regulamentam a Educação Profissional, as Diretrizes Curriculares, a legislação que regulamenta o exercício da profissão e os documentos institucionais. Além dos documentos analisados, a percepção e os relatos da experiência de uma docente contribuíram para conclusão da pesquisa.

Num primeiro momento foi feita uma discussão sobre as leis que regulamentam a educação no Brasil, especificando a Educação Profissional Técnica de Nível Médio com suas diretrizes e princípios norteadores. Em seguida foi abordada, com embasamento no referencial teórico, as dimensões pedagógicas na perspectiva da emancipação humana e as implicações pedagógicas no processo de formação na Educação Profissional em Saúde.

A descrição do campo e o objeto empírico trouxe uma análise da FAETEC enquanto unidade de ensino, com relatos sobre sua fundação, estrutura, marcos históricos e regulamentações, além da caracterização do curso Técnico de Enfermagem com reflexões sobre a formação do aluno.

Com o objetivo de investigar a proposta curricular do curso de Educação Profissional Técnico de Nível Médio em Enfermagem oferecido pela FAETEC-RJ na forma subsequente à luz do pensamento pedagógico crítico, a análise documental apontou que os currículos são baseados em competências. E a prática pedagógica juntamente com a proposta curricular, constituem propriamente uma “pedagogia das competências”. De fato, nos documentos norteadores analisados encontram-se as características dessa corrente pedagógica.

Os componentes curriculares e seus conteúdos são norteados por conceitos preconizados pelo Ministério da Saúde e com fundamentação teórico-científica de diversas publicações de autores renomados na área da saúde.

A proposta pedagógica da instituição tem como base norteadora o artigo 39 da LDB e o Decreto nº 5.451, de 23 de julho de 2004, que define a estruturação da Educação Profissional por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada, que incluem a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, ofertados em todos os níveis de escolaridade pela educação profissional técnica de nível médio, que será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio e, também, pela educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, que é oferecida após conclusão da educação básica.

Com base nesse Decreto, observa-se que o objetivo da Educação Profissional é desenvolver aptidões e habilidades para a vida produtiva e social, requisitos indispensáveis num mundo pautado na competitividade e crescentes inovações tecnológicas.

Sendo assim, a Educação Profissional, antes caracterizada no modelo fordista formando o aluno para executar determinada tarefa, passa a ter outro enfoque, visando a formação mais global do aluno.

O Ministério da Educação, em seus Termos de Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional vol. I orienta: “Não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas de mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.” (BRASIL, 1999, p. 78). A partir dessa nova concepção de Educação Profissional, os currículos dos cursos profissionalizantes passaram a ser norteados pelo conceito das competências, característica clara dessa nova concepção.

Diante do exposto e tendo os documentos institucionais como objetos de análise, a proposta pedagógica da instituição foi construída com base nos parâmetros curriculares, apresentando a pedagogia das competências como corrente pedagógica que orienta a formação dos técnicos de enfermagem do curso analisado.

O currículo mínimo busca contemplar as competências gerais do aluno trabalhador, que são desenvolvidas ao longo do curso de modo que ao final do mesmo o aluno “seja capaz de...”. Assim, espera-se que tais competências tenham sido apreendidas. As competências avaliadas expressam-se por meio de habilidades correlacionadas, as quais são tomadas como critérios de desempenho. Em síntese, no âmbito da avaliação, as habilidades seriam os elementos mensuráveis do desempenho, que permitiriam inferir sobre o desenvolvimento ou não da competência esperada. No currículo baseado em competências, por sua vez, esses tendem a reproduzir, na escola, as situações nas quais se espera que as competências se manifestem na forma de desempenhos.

Penso que uma das maiores dificuldades enfrentadas, não é para implementar a proposta curricular e sim para desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas dos modelos característicos da Pedagogia das Competências.

Do conteúdo do regimento, o capítulo que nos pareceu mais significativo para análise refere-se ao professor e às suas atribuições pedagógicas. O reconhecimento da especificidade do trabalho docente recai sobre as seguintes funções: relação intencional e organizada de ensino-aprendizagem com o estudante; transmissão do saber sistematizado; uso de metodologias como mediação do processo de ensino-aprendizagem; elaboração de material didático; e a avaliação. Ou seja, encontram-se aqui elementos da ação pedagógica do docente. Porém, ainda é necessário fomentar maior participação desses sujeitos nos processos de seleção e organização dos conteúdos de ensino.

Embora não seja objeto deste estudo de forma direta, cabe aqui uma breve reflexão acerca da formação docente, pois entendemos que se almejamos transformação e queremos que ocorra uma aprendizagem significativa, devemos ir à busca de uma formação cuja prática pedagógica contemple o aluno em sua integralidade. A formação do docente se faz primordial para atingir esse objetivo. Porém, diante da complexa realidade do sistema educacional, esbarramos em vários obstáculos inseridos nas políticas públicas e no cenário capitalista que vivenciamos. Assim, o educador ainda enfrenta a desvalorização profissional e o descaso com tudo que diz respeito ao processo educativo.

Ao professor caberia estar em permanente formação científica, cultural e política, se atualizando e se qualificando profissionalmente. Além disso, é fundamental refletir criticamente sobre sua prática. Segundo Freire (2011, p. 40) “(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Ao assumir uma postura comprometida com a mudança e transformação social, o docente deveria buscar conteúdos e métodos que viabilizassem o processo ensino-aprendizagem, a fim de promover uma formação humana e social do educando.

No curso analisado, a relação dos professores com a questão pedagógica tende a ser mediada pela prática de cada um, com sua própria didática. A função docente tende a ser mais caracterizada pelos saberes específicos, correspondentes às disciplinas que ministram ou do conjunto da área da saúde, do que pelos demais. Essa hipótese está fundamentada na categorização sobre os saberes que configuram o processo educativo, como já descrito anteriormente.

Neste âmbito, tal como na educação brasileira em geral, também na FAETEC o pensamento dialético – representado pelas análises de proposições de Dermeval Saviani e sistematizado pedagogicamente na pedagogia histórico-crítica, parece-nos não ter sido ainda incorporado. Isto, porém, não significa a ausência completa de pensamentos e práticas

convergentes com essas perspectivas. Entendemos que o importante seria podermos abrir discussões mais aprofundadas sobre o tema de modo que as diversas concepções pedagógicas presentes na comunidade FAETEC pudessem se manifestar e serem incorporadas no processo permanente de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da instituição. Até o momento, porém, o que pudemos concluir é que a concepção de currículo presente nos documentos da FAETEC se apresenta de forma restrita.

Em síntese, tanto o documento de 2013 (Currículo Mínimo do Curso Técnico de Enfermagem) quanto o de 2020 (Regimento Norteador das Unidades Escolares) da FAETEC são fortemente aderentes à política curricular do governo de Fernando Henrique Cardoso (documentos normativos de 1997 – Decreto nº 2.208; 1998, 1999 – DCN Ensino Médio e Educação Profissional Técnico de Nível Médio; e 2000 – Referenciais Curriculares Nacionais).

Há um aspecto importante a se destacar neste caso, sobre o quanto a lógica das competências pode afetar a ideia de “profissionalidade, noção que veicula conotações positivas, por sua proximidade semântica à profissão, referindo-se a um corpo de capacidades específicas e organizadas, próprias a um ofício ou a uma profissão” (RAMOS, 2001, p. 199-200). No contexto de nossa análise, a profissionalidade liberal e as ameaças de perda de emprego pode levar os profissionais da enfermagem a relativizar alguns princípios éticos da profissão em nome da eficiência e eficácia, a despeito da existência ou não de condições adequadas de trabalho. Isto porque eficiência e eficácia comprovariam as competências do trabalhador, reconhecimento necessário para a permanência no emprego e possíveis recompensas como gratificações, reenquadramentos funcionais etc. Em síntese, a anuência frequente ao “jeitinho”, como meio de acomodação a más condições de trabalho e, ainda assim, garantindo resultado, pode ser um passo para redefinições do sentido da profissionalidade em enfermagem. Trata-se, portanto, não só de uma questão ética, mas também, e por isso mesmo, necessariamente, pedagógica.

Nesse sentido, sob o princípio do SUS da integralidade da atenção e da formação (RAMOS, 2021) o trabalho em saúde pode se contrapor à alienação e se traduzir como processo de criação humana. Trata-se de uma perspectiva que a pedagogia histórico-crítica busca construir. Portanto, a síntese que parece traduzir o currículo do curso técnico de enfermagem estudado – a concepção de saúde voltada à assistência e a concepção pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências técnicas – pode estar em contradição com o propósito de formar trabalhadores predominantemente para o SUS, como constatamos anteriormente.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Thayná Trindade da Silva de. **Concepções de saúde que orientam a formação dos trabalhadores técnicos da saúde nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Dissertação a ser defendida em março de 2022. Rio de Janeiro, PPFH.
- ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). **Educação inclusiva: a escola**. v. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2022.
- ARAUJO, R. M. L. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Coleção Formação Pedagógica**, v. 7, Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- ARAUJO R. L; FRIGOTTO G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v52n38.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 15, de 1º de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13254-parecer-ceb-1998>>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999. **Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de dezembro de 2004. **Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 3 de março de 2005. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 mar. 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 1, de 28 de maio de 2021. **Institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível**

Médio. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 94.406, de 8 de junho de 1987. **Regulamenta a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre o exercício da enfermagem, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/d94406.htm>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986. **Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7498.htm>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8958.htm>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRUNNER, Reinhard; ZELTNER, Wolfgang. **Objetivo de ensino.** Verbete. Petrópolis, 2000.

BRUNNER, Reinhard; ZELTNER, Wolfgang. **Taxonomia de objetivos de aprendizagem.** Verbete. Petrópolis, 2000.

CORBO, Anamaria; MOROSINI, Márcia Valéria; PONTES Ana Lúcia. Saúde da Família: construção de uma estratégia de atenção à saúde. In: MOROSINI, Márcia Valéria; CORBO, Anamaria (orgs.) **Modelos de atenção e a saúde da família.** Rio de Janeiro, EPSJV/Fiocruz, 2001, p. 69-106.

CUNHA, Luiz Antônio. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio.** Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

DÂNGELO, J. G. **Anatomia humana básica.** 2ª ed. São Paulo: Atheneu, 2004.

- FARIAS, Rosane. de Abreu. **Ensino médio integrado na rede FAETEC: do tecnicismo a uma nova concepção da educação profissional?** 2016. 205f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://ppfh.com.br/wp-content/uploads/2018/04/Rosane-Farias-Dissertacao-NORMALIZADA.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2020.
- FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.
- FERREIRA, Carolina. O conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Júlia et al. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 63-80.
- FERREIRA FILHO, Ailton Arruda. **Solidariedade: uma possibilidade de integração no ensino básico e profissional das escolas técnicas do Governo do Estado do Rio de Janeiro**. 2004, 159f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005, p. 57-82.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana Gonçalves de. (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011, v. 1, p. 18-35. Disponível em: <<http://www.lpp-buenosaires.net/ppfh/livropp.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2020.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. Rio de Janeiro: Cortez e EPSJV/Fiocruz, 2005.
- GOLDMANN, Lucien. **Epistemologia e filosofia política**. Lisboa, Presença, 1984.
- GRUPO DE ETNOMETODOLOGIA E ANÁLISE CONVERSACIONAL DA CLUSIVIDADE SOCIAL. **(Auto)etnografias das práticas e dos saberes profissionais: contribuições interdisciplinares na investigação qualitativa em Serviço Social (e áreas afins)**. 2021-2022 Disponível em: <<https://geacc.hypotheses.org/seminario-autoetnografias-das-praticas-e-dos-saberes-profissionais>>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: Loyola, 2006.
- KAWAMOTO, E. E. **Anatomia e fisiologia humana**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2003.
- KOBAYASHI, R. M.; LEITE, M. M. J. Formação de competências administrativas do técnico de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, n. 12(2), p. 221-227, mar.-abr. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n2/v12n2a11.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- LAVOURA, Tiago; RAMOS, Marise. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In:

- MALANCHEN, Júlia et. al. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 47-62.
- LOPES, Alice. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- MACHADO, Lucília. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MELLO, G. N. Diretrizes curriculares para o ensino médio: por uma escola vinculada à vida. **Revista Iberoamericana De Educación**, n. 20, 1999, p. 163-173.
<https://doi.org/10.35362/rie2001045>
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva [online]**. 2012, vol. 17, n. 3, p. 621-626.
- MOROSINI, Márcia Valéria Guimarães Cardoso (Org.) et al. **Trabalhadores técnicos da saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013.
- PAIVA, Fernando de Souza. **O processo político de criação dos institutos superiores de educação na rede pública do estado do Rio de Janeiro: trajetória histórica e interesses conflitantes**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A educação profissional técnica de nível médio em saúde na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica brasileira face ao atual Plano Nacional de Educação**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Fiocruz; UERJ. CNPq, 2021.
- RAMOS, Marise Nogueira. Concepções e projetos de educação profissional técnica de nível médio em disputa na formação de trabalhadores técnicos da saúde. In: ADAMY, Edlamar Kátia. (Org.). **Formação técnica de nível médio em saúde no SUS e para o SUS: desafios e perspectivas**. Porto Alegre: Rede Unida, 2021, v. 1, p. 45-60.
- RAMOS, Marise Nogueira. Educação pelo trabalho: possibilidades, limites e perspectivas da formação profissional. **Saúde e Sociedade**, v. 1, supl. 2, p. 55-59, 2009.
- RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional técnica de nível médio em saúde: quantidade e qualidade nas redes públicas de educação**. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: Fiocruz; UERJ. Apoio Faperj – Cientista de Nosso Estado, 2019.
- RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (Org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora Instituto Federal de Brasília, 2017, v. 1, p. 20-43.
- RAMOS, Marise Nogueira. **Estágio pós-doutoral em etnossociologia do conhecimento profissional**. Relatório de Pesquisa. Vila Real/Portugal: Universidade de Trás-os-Montes. Capes, 2012.
- RAMOS, Marise Nogueira. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 207-218, jan.-abr. 2014.
- RAMOS, Marise Nogueira. Metodologias ativas: entre movimentos, possibilidades e propostas. In: PINHEIRO, Rosa (org). **Redescola e a nova formação em saúde pública**. Rio de Janeiro: ENSP/Fiocruz, Redescola, 2017, p. 43-66.
- RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EdUFRJ e EPSJV/Fiocruz, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Currículo Integrado. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 70, p. 30-48, 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 1.176, de 21 de julho de 1987. **Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação de Apoio à Escola Pública do Estado do Rio de Janeiro – FAEP**. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/151552/lei-1176-87>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 2.735, de 10 de junho de 1997. **Altera a Lei nº 1.176**. Disponível em: <http://www.faecet.rj.gov.br/divrh/images/stories/lei_2735_97.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 3.808, de 05 de abril de 2002. **Altera a natureza jurídica da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC, o regime de pessoal de seus servidores e dá outras providências**. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136559/lei-3808-02>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). Poder Executivo. Decreto nº 22.011, de 09 de fevereiro de 1996. **Transferir os órgãos que menciona e dá outras providências**. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/141751/decreto-22011-96>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). Poder Executivo. Decreto nº 42.327, de 03 de março de 2010. **Altera e consolida o Estatuto da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências**. Rio de Janeiro. Diário Oficial. Casa Civil. Publicado em: 04 mar. 2010.

RIO DE JANEIRO (Estado). Poder Executivo. Portaria FAETEC/PR nº 346, de 04 de maio de 2012. **Homologa o Regimento Geral da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/view_pdf.php?ie=MTQ2OTM=&ip=MTg=&s=MjRmYjBiNGMxMDgyODg5OGJkYTRhMWQ2OGE2NzRhOGQ=>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Regimento Norteador das Unidades Escolares da Educação Básica/Técnica da Rede FAETEC**, 2019. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/463089370/REGIMENTO-FAETEC-pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Ciência e Tecnologia. FAETEC. **Curso técnico de nível médio em enfermagem subsequente**. Currículo Mínimo. Rio de Janeiro: Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica/Técnica, 2013.

SANT'ANNA, S. R. et al. A influência das políticas de educação e saúde nos currículos dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5 n. 3, p. 415-431, nov.2007/fev.2008.

SANTOS, Silvio. Plural. **Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 24.1, 2017, p. 214-24.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Júlia et. al. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 7-30.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, educação e saúde**, 2003, v. 1, n.1, p. 131-152.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 314-341, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

SHULGIN, Viktor. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOBOTA, J.; BECHER, H. **Atlas de anatomia humana**. 22^a ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

SPENCER, A. P. **Anatomia Humana Básica**. São Paulo: 2^a ed. Manole, 1998.

SPOSITO, Marília. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Marise. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

SPRINGHOUSE CORPORATION. **Anatomia & Fisiologia**. Série Incrivelmente Fácil. Guanabara Koogan, 2003.

APÊNDICE A

Transcrição da entrevista concedida à mestranda Márcia Alves à professora orientadora Marise Ramos:

Prof.: Então, o mais importante é a sua gravação. Porque como estamos à distância, talvez a minha voz não pegue, mas aqui está tudo OK. Tá?

Aluna: Tá.

Prof.: Então, eu só vou registrar aqui, hoje é dia 08 de novembro. É uma entrevista com Márcia Valeria Alves. É Alves né?

Aluna: Alves.

Prof.: Para a dissertação de Mestrado. Nós vamos começar com o roteiro aplicado na pesquisa sobre Educação profissional e saúde nas redes públicas. O primeiro bloco de perguntas é um bloco exploratório. (ruídos). Tá captando? Mas não tem problema não pegar a minha voz não.

Aluna: Tá.

Prof.: O primeiro bloco é um bloco exploratório sobre a instituição. Tá? Aí vamos fazer assim, primeiro: quais os cursos que a sua unidade oferta? Cursos de saúde.

Aluna: Os cursos de saúde são o técnico de enfermagem, análises clínicas e prótese, auxiliar de prótese dentária e imobilizações ortopédicas.

Prof.: Tá. Você sabe se algum curso na área da saúde deixou de ser ofertado, ou nenhum curso acabou? Teve algum curso que foi implantado e que acabou?

Aluna: Ah sim, já teve!

Prof.: Quais?

Aluna: O suporte básico de vida, que era como se fosse o de socorrista. Tem algum outro? Não, que eu lembre só esse mesmo.

Prof.: Tá. Você sabe por que a unidade optou por oferecer cursos na área da saúde?

Aluna: Bom, o prédio já era da saúde. Como é que se falava antigamente? Não sei se era UPAs, alguma coisa assim. E, então, segundo a história que eu já escutei, em conversas com os professores mais antigos, como já eram voltados para a questão da saúde, para a assistência, alguns falaram que já foi até internato, mas sempre teve essa questão da saúde. Acabou virando, né? Ofertando ensino em saúde.

Prof.: Aham.

Aluna: E o carro chefe, digamos assim, o curso é o técnico de enfermagem e aí depois surgiram os outros cursos.

Prof.: Aham. E você sabe por que esse outro curso foi extinto?

Aluna: Não, não sei informar.

Prof.: Tá. Sabe se tem planejamento de oferecer outros cursos na área da saúde?

Aluna: Tem, inclusive é uma proposta de ter até graduação na área de saúde. Já teve essa proposta, esse projeto, mas por conta de questões de recursos não foi adiante.

Prof.: Tá, tá bom. Então esse é o bloco exploratório, da relação da instituição com a área da saúde. Aí, tem um bloco agora que é sobre os currículos dos cursos. Que você vai falar a partir do técnico de enfermagem.

Aluna: Isso.

Prof.: Tá? Primeiro, sobre a concepção de saúde, você saberia dizer se é a concepção de saúde que orienta a proposta pedagógica da sua unidade, da FAETEC. O que você acha, com que concepção de saúde que vocês trabalham? Ou se tem alguma concepção de saúde que orienta o trabalho, a formação técnica em saúde na instituição. E também a que te orienta. Então, se você conhece alguma instituição que é orientada por alguma concepção de saúde e, se você tem alguma concepção de saúde que oriente o seu trabalho. Que aí seria interessante, por que de repente pode até haver uma contraposição. Enfim, é sobre a concepção de saúde para você falar.

Aluna: Tá. Em relação à instituição é a concepção do próprio Ministério da Saúde, da questão não só da ausência de doenças, mas do bem-estar de um modo geral. E sempre trabalhando em cima disso e, voltado também pela minha observação e pelas ementas do curso. É a concepção de saúde voltada para a saúde da população em geral e o ensino em saúde. A gente busca, a escola busca, levar aos alunos o conhecimento, a concepção de saúde, do que é a saúde. Mas o que eu observo é mais voltado para si, para a questão assistencialista, de dar assistência. Voltado só para a formação. Não, tem desde as práticas dos conteúdos das aulas que preparar os alunos para a assistência, de qualidade, com uma visão holística do indivíduo, do paciente, mas muito assistencialista. Eu não vejo muito assim, até tem mudado um pouquinho, mas de um tempo para cá uma pesquisa da professora Suzy passou a dar foco na saúde. No caso dos alunos, enquanto alunos, e futuros profissionais. Parou um pouco para pensar na saúde daqueles que estão cuidando também. Então, eu observei como foram implementadas outras disciplinas que também entraram na ementa: o projeto. Muitas pesquisas voltadas para o aluno, a saúde do aluno. Porque paramos para pensar um pouco que tem que cuidar de quem tá cuidando. Mas de início era muito voltado para a assistência mesmo.

Prof.: Tá. Então, isso já fala um pouquinho mais da próxima pergunta que é: como essa concepção de saúde se relaciona com os cursos técnicos em saúde na instituição? De alguma maneira você já respondeu. Vou acrescentar uma do currículo, no caso do curso técnico de enfermagem: você acha que reforça mais a perspectiva da assistência do que de uma concepção mais ampliada da Saúde?

Aluna: Pelo próprio conteúdo curricular, a organização curricular, as práticas, as aulas práticas, as disciplinas são sempre fundamentadas na assistência, no desenvolvimento de habilidades e competências, onde o aluno precisa desenvolver habilidades para assegurar uma assistência de qualidade. Então, a maioria das disciplinas são sempre voltadas para essa questão, mas com embasamento científico, fundamentada em muita teoria. Mas sempre assim, o que se aprende da teoria é sempre aliada à prática.

Prof.: A prática da assistência?

Aluna: Da assistência, isso.

Prof.: Dos procedimentos?

Aluna: Isso, dos procedimentos, exatamente. De uma forma que o que se aprende ali na teoria, do que é discutido, ele leve para a prática, para a assistência.

Prof.: Aham, tá ótimo! A pergunta é: como é que essa perspectiva desenvolveu na instituição? Tem algum histórico, alguma referência de influência, quer dizer, teve algum documento, alguma pessoa, ou pessoas, ou alguma política que tenha influenciado a concepção de saúde da instituição.

Aluna: Geralmente a matriz já vem da DDE que é a Divisão de Ensino. Inclusive nós já estamos nos dividindo para formular, para fazer uma ementa nova. E, a matriz vem da DDE então, a gente tem que trabalhar em cima daquilo ali.

Prof.: Aham.

Aluna: É claro que podemos dar opiniões, se a gente observar que tem alguma coisa que não está de acordo, que não seja da Saúde. Geralmente quem elabora a matriz, enfim as matrizes, geralmente é o pessoal do administrativo que não tem a realidade, a experiência de saúde. Então, às vezes, a gente questiona algumas coisas: como é que a gente vai colocar isso no planejamento ou na ementa? Tá um pouco fora da realidade. Quando a gente quer sugerir alguma coisa, levamos essa sugestão para eles. Tem que fazer tudo no formulário, tudo direitinho e, embasar cientificamente: por que não concorda, por que tem que ser diferente, para ver se eles vão aceitar, ou não, aquela mudança na matriz que já vem da Divisão de Ensino. Então tem essa referência, a gente tem que se basear naquilo ali. Podemos fazer algumas alterações, contanto que essas alterações sejam levadas para eles poderem analisar. A gente sempre argumenta, pois como são profissionais, a maioria lá da FAETEC, que também estão na assistência, têm um embasamento científico. Aí colocam a experiência e, geralmente eles acabam aceitando algumas mudanças. Porque, às vezes, surgem umas coisas fora da realidade, que a gente vê bonitinho no papel, mas se for levar ele para a prática, não vai funcionar. A gente vê que tá inviável, enfim. E conteúdos que a gente observa que não vão agregar muita coisa para a aprendizagem do aluno, e outros que ficam de fora, que a gente acha que são importantes. Então é aonde a gente vai com a própria sugestão para poder mudar a ementa e inserir conteúdos novos nessa matriz curricular. Mas ela já vem como referência, não podemos fugir muito daquilo ali que eles colocam para a gente.

Prof.: E você sabe em que eles se baseiam? É o grupo da DDE?

Aluna: Isso.

Prof.: Qual é a base deles? Qual é a fonte deles?

Aluna: Geralmente vem a bibliografia. Eles colocam lá as referências bibliográficas na qual estão se baseando.

Prof.: Entendi, tá. Muito bom, viu? Isso tudo são dados bem importantes. Agora é um bloco sobre a proposta, sobre a concepção pedagógica da instituição e dos cursos técnicos. Terão perguntas abertas, se você não tiver muitos elementos a gente vai caçando o que vai

aparecendo. Então é para você falar um pouco sobre a proposta da concepção pedagógica da instituição. Você até já falou de alguma maneira na perspectiva da saúde. E a perspectiva é mais da assistência. Né?

Aluna: Isso.

Prof.: Agora seria para falar um pouco mais na perspectiva da educação, do pedagógico. Quer dizer, se a escola tem alguma concepção pedagógica, e até eu posso te ajudar um pouquinho. Eu to pensando na disciplina que você fez comigo. A gente fala que tem as correntes pedagógicas mais ou menos organizadas. Aí têm as duas clivagens. A clivagem de dois campos: críticas e não críticas. Aí no campo não crítico a pedagogia tradicional, o tecnicismo, a pedagogia nova e a pedagogia das competências. No campo crítico a pedagogia freireana libertadora, e a pedagogia histórico-crítica. Nesse roteiro aqui a gente não induzia não. Tá? Porque é interesse da gente pegar o que as pessoas de repente não sabem. E depois a gente que ia organizando, por exemplo, têm mais elementos nessa, ou naquela. Mas aqui pode ser interessante porque te ajuda a pensar, de repente, em qual é a proposta e a concepção pedagógica da instituição. Você vê elementos, características dessas pedagogias? E aí dando exemplos, assim: se você achar que tem um pouco da tradicional para você refletir um pouquinho sobre isso. Será que dá para você falar um pouco sobre isso?

Aluna: O que eu observo que é bem característico está relacionado à pedagogia das competências.

Prof.: Aham.

Aluna: Por exemplo, nas aulas práticas têm vários procedimentos. Então, como são três módulos, são divididas as práticas. Àquelas que competem ao primeiro, que estão iniciando, que são as escolas técnicas mais simples, até as técnicas mais complexas, são desenvolvidas no terceiro módulo, quando ele vai para o campo de estágio. Então tem uma questão assim: para se aprender todas as técnicas têm passo a passo, como se começa, como tem que passar por isso, tem que passar por aquilo ali. Enfim, o aluno tem que apreender de acordo com o currículo. O aluno precisa apreender aquelas técnicas, para ele poder ser avaliado e, a partir da sua avaliação ele vai ser aprovado, ou não. E é tudo assim muito mecânico mesmo.

Prof.: Quer dizer, tem. É porque a gente não olhou, eu não olhei na proposta que você mandou. Têm as competências enunciadas, as competências que o aluno tem que exercer?

Aluna: Têm as competências que ele precisa desenvolver, e também tem a parte que eu acredito que seja onde entram essas técnicas. Tem que ser tudo passo a passo, tudo de acordo com o que consta na ementa. A apreensão, como é que se fala? Desenvolver essas habilidades e apreender técnicas de acordo com o que tá no currículo, com os objetivos propostos, e se o aluno vai atingir, ou não, aqueles objetivos, se ele vai desenvolver, ou não, aquelas competências. Eu vejo muito essa característica. Da pedagogia por competências, e entra um pouco da questão da técnica, da prática, aquela coisa repetitiva, dos alunos terem que ir para o laboratório. Não que não seja assim. Eu não to dizendo que isso está errado, mas o aluno que vai para o laboratório aprende e fica repetindo até ele apreender aquilo ali. Muitos não conseguem, têm muita dificuldade, enfim. Mas é aquela coisa de técnica, de passo a passo. E, depois o que observo, inclusive agora estou em campo de estágio com alguns alunos, como teve essa pandemia, eles dizem: - “Vai professora, a gente tem que revisar, tem que lembrar, eu esqueci tudo.”

Prof.: Aham.

Aluna: Então eu observo que é uma coisa momentânea, para aquele instante. Não é uma coisa que eles vão repetindo, repetindo até eles fazerem avaliação. Mas, às vezes, mal eles saem dali e vão para campo de estágio, esquecem. Então eu fico me perguntando: até que ponto essa questão de estar repetindo, fazendo aquela coisa sempre mecânica realmente ele está aprendendo aquilo, ele está dominando? Está desenvolvendo realmente aquela competência, aquela habilidade, ou é uma questão de momento para ele poder ser avaliado, mas que depois ele não vai dominar aquilo, vai cair no esquecimento. Então é isso que eu observo, que não tem um domínio completo.

Prof.: Tá ótimo! Tá bem explicitado. Aqui, na verdade, já está reproduzindo. Porque as perguntas, por exemplo, elas acham a concepção pedagógica. Você já falou e já descreveu. Que experiências da escola foram significativas para construir essas concepções? Eu não sei se você tem alguma experiência da escola, ou isso está relacionado ao que você falou antes, né? Quando vem a elaboração a partir do DDE.

Aluna: Isso.

Prof.: Aí como ela se relaciona com os cursos técnicos. Aqui na verdade a ideia era falar mais amplo. Aí chegam nos cursos técnicos de saúde, que você já falou. Aí você também já respondeu em termos pedagógicos, que concepções, correntes, linhas, pensamentos orientam os cursos técnicos da instituição. Você sabe que está dizendo que é mais a linha da pedagogia das competências, numa perspectiva que me parece mais tecnicista.

Aluna: Isso.

Prof.: Né? Essa aqui é superimportante: que dificuldades são encontradas na implementação da proposta pedagógica dos cursos de saúde?

Aluna: As dificuldades?

Prof.: É para você falar das dificuldades. Que dificuldades você vê? Vou mudar um pouco essa pergunta, mais para sua finalidade, tá? Que dificuldade você encontra, identifica, para a formação do técnico em enfermagem? Terei que dividir, tá? Para ficar mais fácil. A: na perspectiva da própria instituição, que seria então o desenvolvimento de competências para o trabalho técnico na assistência. E na perspectiva que você considera. Não, vamos falar só na primeira, porque depois eu vou entrar um pouco mais na sua visão, na sua concepção. Fala só assim, que dificuldade você encontra, você identifica para a formação do técnico em enfermagem na perspectiva da concepção pedagógica e de saúde da instituição? Quer dizer, aquilo que a instituição coloca você já descreveu: a concepção de saúde é mais voltada à assistência e a concepção pedagógica é mais voltada para o desenvolvimento de competências técnicas.

Aluna: Isso.

Prof.: Isso é o escopo da concepção da formação técnica em saúde. Quais dificuldades você encontra para isso? Para desenvolver isso que a instituição acha que tem que ser desenvolvido.

Aluna: Bom, aí esbarra na questão de estrutura mesmo. Nos laboratórios recebemos muitas doações, às vezes, dos próprios profissionais que atuam e, outras vezes levam coisas que já

venceram, fora da validade, porque lá não temos nada dentro de validade. Quer dizer, não tinha. A gente tá tentando mudar isso. É material para os alunos poderem desenvolver as técnicas e os procedimentos. Então eu, no início, esbarrava muito no faz de conta: “faz de conta que é isso.” – “Ah, professora, não tem!” “Ah, usa isso aqui e faz de conta que é um frasco de soro.” Porque não tinha frasco de soro. “Então vamos usar uma ampola e faz de conta que é um frasco de soro. Não tem equipo de soro. Ah, vamos usar então outro tipo, um cateter, faz de conta que é um equipo.” Então a gente esbarrava muito nessas dificuldades. E aí, para o aluno que está aprendendo é complicado, porque quando ele chegar lá no estágio, a gente não vai poder falar que é faz de contas, porque a gente está lidando com vidas. Então, era uma coisa para eles treinarem e a realidade era outra. A gente esbarrava muito e, continua esbarrando com a falta de material, o laboratório que não tá equipado adequadamente para eles treinarem e desenvolverem as técnicas conforme devem ser desenvolvidas. E, na maioria das vezes acho que a dificuldade maior é essa.

Prof.: Aham.

Aluna: Eu também observo algumas dificuldades em relação aos alunos, quando às vezes na minha prática, quando eu observava algumas dificuldades eu tentava propor algumas coisas para os alunos no sentido de levar eles a pensarem no que poderia ser feito em uma situação como aquela.

Prof.: Aham.

Aluna: E, às vezes, surgia uma proposta de tentar discutir sobre um assunto e a primeira coisa que eles perguntam é quando é que vai ter aula prática. Eles já ficam doidos no primeiro módulo para ir ao laboratório, para prática. – “Ai a gente vai tirar sangue?” Eles vão já com essa visão. E quando levam a proposta eu dou uma situação, uma situação-problema. Vamos pensar, gente: se acontece isso, como que a gente pode resolver? Só que eles acham que isso não é aula.

Prof.: Aham.

Aluna: Eu já tive essa experiência. Acham que isso não é aula. Aula sou eu lançar a teoria e depois levar eles para o laboratório para poder colocar em prática aquilo que eles aprenderam.

Prof.: Aham.

Aluna: Então, às vezes, eu particularmente ficava um pouco frustrada quando queria propor alguma coisa diferente, uma reflexão, uma discussão dentro da área de saúde, dentro dos problemas que a gente encontra. Porque eu falava para eles: “Gente, aqui não tem!” E na realidade do hospital vai ser a mesma coisa: é falta de material, é falta de recursos. “E aí, o que a gente faz?” A gente cruza os braços: “ah, é assim mesmo?” Eu tentava levar eles a despertar para alguma coisa, para que eles refletissem. Se temos realmente que aceitar as coisas desse jeito: “ah, não tem material, não tem isso, então a gente faz de conta que é. Ou a gente tem que buscar realmente ter o material para poder trabalhar, para poder praticar, para poder treinar.” Só que quando tentava-se levar essa discussão, eles discutiam. Falavam que tá errado, abriam uma discussão, só que depois eles ficavam cobrando – “Não, mas vamos assim mesmo.” Não tem isso, então a gente usa aquilo. Como se fosse se conformar com essa situação. Eu tentava: “gente, não dá, não pode, a gente não pode aceitar! Como é vocês aqui treinando, estudando, e lá na prática? O paciente tá dependendo daquilo ali, a gente vai ficar

dando um jeitinho? Vai ter uma hora que o jeitinho não vai dar certo e é a vida do paciente que tá em jogo. E aí, a gente faz o quê? Eu tentava argumentar que a gente tem que buscar e não pode aceitar tudo, enfim eu tentava levar eles a pensarem além da prática, da técnica. Que eles precisam de material, eles precisam de recursos para poder praticar. E se eles não tiverem aquilo, eles precisavam buscar aquilo ali de alguma maneira. Então tentava sempre levar eles a essa reflexão. De que não tem que aceitar tudo do jeito que tá, se conformar. Tem até uma frase que cansei de ouvir, que na enfermagem é sempre dando um jeitinho, por que falta muita coisa e é a equipe que mais tempo passa com o paciente. Vai ficar dando jeitinho até quando. Porque tá aceitando dar jeitinho. “Não, tem que exigir! Eu preciso de material para trabalhar. É a vida do paciente, porque se acontecer alguma coisa a responsabilidade vai ser de quem? Só que o recurso precisa vir e a equipe precisa reivindicar aquilo ali. Eu preciso trabalhar e dar dignidade ao paciente. Mas para isso eu também preciso ter dignidade no meu trabalho, na minha profissão. Não tenho que ficar dando um jeitinho. Então eu falava isso para os meus alunos, e teve um tempo logo no início, na época eu tava na escola, uma diretora falou que eu desde nova não aceitava. Aí ela falou assim: “Não, você é...” Me chamou acho que de revolucionária, uma coisa assim. Aí eu falei: “é porque eu não aceito.” Eu sou muito quieta, na minha, mas quando eu vejo as coisas que realmente estão erradas, que tem que mudar, e tudo, e eu vejo as pessoas, às vezes, aceitando aquilo, eu fico assim, agoniada, angustiada. Eu sempre tento passar isso para os alunos.

Prof.: Aham. Tá bem claro. Deixa só ver uma coisa: confere se está gravando. É sempre bom.

Aluna: Tá.

Prof.: Tá, né? Existe alguma discussão e como é, sobre a formação integrada ou integral dos estudantes?

Aluna: Vem tendo algumas discussões em relação a isso. Inclusive, sempre quando tem a Semana de Saúde, sempre têm os projetos desenvolvidos, nessa perspectiva de formação integral do aluno. E, a gente pede, inclusive aos alunos, que participem da confecção, da elaboração dos trabalhos, das atividades, focando sempre não só, extramuro, saindo um pouquinho do foco da escola, da saúde, e tentando levar outras questões, outras situações para agregar de que maneira a saúde não é só hospital, assistência técnica, prática. O que mais pode ser agregada, ou pode se unir a questão da saúde e educação. Então ultimamente alguns trabalhos, os projetos, Semana de Saúde e a Semana da Enfermagem são dois eventos que acontecem geralmente em maio e em outubro/novembro. Sempre a gente se reúne para discutir temas que podem ser abordados nessas semanas para serem apresentados. Convidamos pessoas para fazerem palestras, profissionais. E, enfim, a gente tá tentando mudar um pouquinho. Quando eu falo “a gente”, são os professores, porque não vem essa sugestão, não vem da DDE. Os professores que se reúnem sempre quando vai ter a Semana da Saúde e a de Enfermagem, para buscar, para pensar em sempre trazer algo novo, mas que seja alguma coisa fora daquele foco ali, podendo agregar ao conteúdo, trazendo algo novo. Então a gente chama convidados para trazer alguma informação, alguma coisa diferente.

Prof.: Aham. Mas isso acontece principalmente em atividades chamadas extracurriculares, né?

Aluna: Isso.

Prof.: A pergunta seria assim: estratégias curriculares que favoreçam a formação integral do estudante. Você está apontando estratégias, depois a gente até conversa sobre isso, mas estratégias são curriculares no sentido amplo, ou elas são extracurriculares, pois não estão na proposta formal do currículo?

Aluna: Isso, isso.

Prof.: Vocês que vão construindo.

Aluna: Isso.

Prof.: Tá bom. A questão da politecnia também aparece? Tem alguma educação politécnica?

Aluna: Não.

Prof.: Não aparece, né? Tá. Eu como entrevistadora não deveria fazer desse jeito não, tá? Eu tenho que deixar a pessoa se manifestar, mas aqui é uma entrevista e nós somos da escola politécnica e a politecnia é uma perspectiva orientadora para o nosso trabalho. E aqui, como se coloca a questão da politecnia?

Aluna: Não aparece essa questão não.

Prof.: Tá. Isso já é uma informação importante, o NÃO já é uma informação importante.

Aluna: (risos).

Prof.: Sobre o desenvolvimento curricular do curso. A gente pode tentar economizar um pouquinho, porque de alguma maneira você já falou e para nós aqui, como é uma entrevista para você mesma usar, você, talvez, não precise falar aqui e agora. Mas a primeira questão é: Descreva como é o currículo do curso. De alguma maneira você já falou, mas o que depois eu vou te sugerir é: você acha que pode descrever sobre o primeiro ano, como o aluno ingressa...? Você quer falar um pouquinho? Porque de repente já te ajuda.

Aluna: Tá.

Prof.: Como é o currículo? Descreva o currículo. Entendeu?

Aluna: O currículo é dividido. Nós temos uma ementa, onde tem toda a grade curricular e ele é dividido em três etapas. Na primeira etapa é onde o aluno está ingressando. Então temos as disciplinas que são básicas. Inclusive ele tem, agora tem, pois quando eu entrei não tinha português, matemática, informática. Agora são disciplinas que fazem parte, e eu soube que têm outras disciplinas que vão entrar nessa ementa que está sendo elaborada. Inclusive empreendedorismo vai fazer parte. No primeiro módulo, na primeira etapa, tem anatomia, anatomia e fisiologia, ética, matemática, português, informática, fundamentos da enfermagem tem nas três etapas: fundamentos um, dois e três, e algumas outras disciplinas. A carga horária do módulo um é um pouco maior. Tem a segunda etapa a intermediária, que já começa a ter algumas disciplinas mais complexas. Ah, em relação a prática da primeira etapa também são técnicas mais simples, começando sempre com a lavagem das mãos, técnica de como calçar uma luva estéril, técnica do banho no leito, higiene do paciente, higiene oral, higiene dos cabelos, higiene corporal e técnica de arrumação do leito. Aí vê os tipos de leitos, tipos de cama, enfim, então são as mais simples. Aí na etapa dois começa a ficar um pouco mais complexo, começa a ver outros tipos de técnicas em fundamentos 2: de diluição de medicamento, de preparo de soro, de medicação, enfim. Aí entram, também, disciplinas

como: farmacologia. Mais o que tem no segundo? No 2 é aonde tem a parte prática, ela é maior. A carga horária, também, de fundamentos 2 é bem melhor. Que geralmente ela é mais complexa, disciplina mais complexa é ofertada em dois dias da semana. Tem uma carga horária maior. E, assim, na etapa dois é onde a gente vê tipo um divisor de águas, onde eles começam a ver uma complexidade maior e observamos quem realmente vai e, quem fica. Porque muitos desistem. Tem uma grande desistência na segunda etapa. Tanto que a etapa três é onde tem um número de alunos bem menor.

Prof.: Aham.

Aluna: Na etapa dois, quando começa a ficar mais complexa, as dificuldades aumentam, porque as técnicas ficam mais complexas. Muitos sentem dificuldades e acabam desistindo. E a etapa três tem o número de conteúdo bem menor, até porque eles já vão para campo de estágio. Mas aumenta a matéria no sentido de técnica, de prática. E as outras também, mas são mais complexas, as técnicas, as práticas são mais complexas. Aí entra a técnica de aspiração, de sondagem, paciente crítico. Antes eles tinham um projeto só na terceira etapa, disciplina Projeto, mas agora, a partir da primeira etapa, o aluno já entra desenvolvendo projeto de pesquisa, e aí na terceira etapa tem a apresentação.

Prof.: Aham.

Aluna: Como se fosse uma monografia mesmo, só que não é individual, é feita [em] em pequenos grupos. Então tem sempre o professor [que] acaba sendo o orientador. E aí então, os alunos têm essas três etapas para desenvolver essa pesquisa. Às vezes, inclusive, com entrevista, podendo entrevistar alunos, ou os próprios professores.

Prof.: Aham.

Aluna: E, na terceira etapa, no final tem a apresentação. Eles apresentam a pesquisa deles. Então, basicamente é isso. Na terceira etapa também é quando os alunos vão para o campo de estágio, são divididos em vários locais, e aí sendo, é feito rodízio, né?

Prof.: Tá. Esse Projeto pode ser só de estudo, ou pode ser também de intervenção? É, por exemplo, o aluno propor...

Aluna: Ah, sim, sim, sim.

Prof.: ... uma parte técnica, um novo protocolo.

Aluna: Pode, pode.

Prof.: Então seria assim, um Projeto de Intervenção. Pode ser também?

Aluna: Pode.

Prof.: Mas pode ser só de estudo de texto.

Aluna: Pode ser só de estudo também. É.

Prof.: Tá. De identificar um problema...?

Aluna: Isso, isso.

Prof.: Tá. Quais os campos de estágio normalmente, que tipos de campos de estágio para onde eles vão? Isso é importante, tá? Vou lembrando, tem coisa que vai complementando.

Aluna: Os alunos precisam ter no mínimo 600 horas de carga horária de prática. É supervisionada.

Prof.: Tá. Só um pouquinho... Tem uma pergunta assim, tá? Então você já tá adiantando. Tudo bem. Que é a “como acontece no estágio curricular”. Mas pode continuar, não tem problema.

Aluna: [Os estagiários] precisam passar pela saúde mental. Ultimamente tem em Engenho de Dentro e também lá no Centro, no CPRJ, que são duas instituições onde tem o estágio de saúde mental. Tem a parte de saúde coletiva, aonde entra a Clínica da Família e o posto de saúde. Tem a Enfermagem clínica, Materno, Saúde da Mulher e Materno-Infantil. Aí tem o Instituto de Ginecologia, o IG, tem o Carmela Dutra, o Hospital Carmela Dutra na parte de Materno. Eu acho, se eu não me engano, tem aqui a Maternidade, acho que de Laranjeiras também. É na FIOCRUZ, também tem. É a Vânia, a professora Vânia Brás. Inclusive ela é profissional da FIOCRUZ e ela que fica com os alunos lá no, eu acho que é no Instituto, acho que é Evandro, Evandro Chagas, né?

Prof.: É. É o IEC, né?

Aluna: Isso.

Prof.: Não é o IFF não?

Aluna: Não.

Prof.: Tem o Materno Infantil, IFF.

Aluna: Não, é o outro. É o IEC então. Porque ela não é do Materno-Infantil. E tem hospitais gerais também. Por conta dessa pandemia [a FAETEC] perdeu alguns campos. Está voltando agora, tá retornando agora. Outras instituições, principalmente as privadas, retonaram antes. Então eles acabaram pegando o campo, e agora quando a FAETEC tá voltando não está tendo vaga por enquanto. Então alguns campos foram perdidos.

Prof.: Ah, então é público e privado, né? Os campos de estágio podem ser instituições públicas ou privadas?

Aluna: Não, públicas. As instituições, os cursos particulares, privados, é que estão indo pro campo que a FAETEC dominava, tinha.

Prof.: Ahhhh, entendi!

Aluna: Como a FAETEC estava ausente, não voltou pós-pandemia. Tá voltando agora, então outros cursos acabaram ocupando o espaço.

Prof.: Perderam a vaga.

Aluna: Isso.

Prof.: Agora o campo de estágio da FAETEC, tem instituições privadas também?

Aluna: Não.

Prof.: Hospitais privados?

Aluna: Não, só públicos.

Prof.: Só estruturas públicas, né? Tá.

Aluna: É. Estado e município.

Prof.: Então eu vou fazer uma coisa meio de trás para frente, por conta da linha, tá? Quando pegar o roteiro você vai ver que eu invertei. Eu comecei por estágio e eu vou para: como se dá a integração ensino-serviço? Aí até eu vou fazer outra pergunta: essa expressão aparece na realidade de vocês, integração ensino-serviço? Ah, o currículo é baseado na integração ensino-serviço, é muito importante a gente trabalhar na integração ensino-serviço.

Aluna: Não.

Prof.: É uma terminologia comum para vocês?

Aluna: Não.

Prof.: Não é, né? Não é porque isso, depois eu conversei sobre isso com você, é um dado importante, é uma terminologia muito frequente na concepção das Escolas Técnicas de saúde, das ET-SUS. Então, por isso até que aparece aqui para a gente, mas depois te explico também. Na verdade a integração ensino-serviço é justamente ensino a ser desenvolvido de forma integrada aos serviços. A realidade dos serviços.

Aluna: Aham. Isso aconteceu na época do PROFABE.

Prof.: É.

Aluna: Na época do PROFABE que foi justamente oferecido para quem estava no trabalho, quem trabalhava, e precisava ter um aperfeiçoamento, uma atualização, foi quando surgiu, né? Foi quando começou o PROFABE para atualizar, aperfeiçoar quem já estava inserido no serviço.

Prof.: Quem estava atuando nos serviços.

Aluna: Exatamente!

Prof.: Certo. Para os alunos de vocês, a gente poderia dizer que a integração ensino-serviço acontece basicamente na etapa de estágio curricular.

Aluna: Isso.

Prof.: Não é isso?

Aluna: É.

Prof.: Que aí é quando eles vão vivenciar a realidade do serviço.

Aluna: Isso aí.

Prof.: Agora, isso não tá aqui não, mas é interessante nesse caso. Quando eles vão para o estágio, começam a vivenciar a realidade do serviço, como é que vocês trabalham a experiência deles lá no serviço? Eles têm um momento que voltam para a sala de aula, que

trazem as questões que veem, como é que resolvem os problemas? A ideia era, na integração de ensino-serviço, problematizar a prática que eles vão encontrar no estágio? Com o docente.

Aluna: Tem. Quando eles vão para o campo de estágio, quando não atrasa, quando tá direitinho o cronograma, eles conseguem ir para o estágio e continuar a terceira etapa, porque às vezes atrasa e quando ele vai para campo de estágio ele já terminou. Quando está o cronograma batendo direitinho: prática e teórica, eles levam para a sala de aula as situações que vivenciam lá no estágio. E, às vezes, surgem dúvidas, que às vezes o próprio professor comenta alguma coisa no estágio, mas aí deixa para discutir, para refletir na sala de aula. Existe essa situação de levar o problema para a sala de aula para discutir, para conversar, tentar achar uma resolução.

Prof.: Você acha que esse momento é diferente, mais ou menos relevante, instigante em relação ao restante do currículo? Pedagogicamente falando, qual o valor desse momento? O que você acha desse momento?

Aluna: Ah eu acho muito rico, muito importante. Porque é diferente, eles estão vivenciando aquilo ali. E justamente por eles terem uma ideia, porque estão só treinando, mas quando eles saem dali e vão para a realidade, aí é que eles se deparam com situações que não foram preparados. Por mais que tenham tido treinamento e tenham tido prática, aprendido técnicas, às vezes são situações que fogem da vivência deles na escola e é uma situação completamente diferente que eles precisam resolver, entre aspas, o professor tá ali junto para poder resolver com eles. Então eles estão vivenciando e eu acredito nesse tipo de aprendizagem na prática mesmo. Ele não vai esquecer, com certeza, igual eu comentei que ele esquece uma técnica, um procedimento.

Prof.: Isso que eu ia te perguntar: você acha que nesse momento acaba acontecendo aquilo que você propõe desde o início?

Aluna: Sim.

Prof.: Você pega na primeira etapa, você propõe, mas eles não estão nem aí. Eles querem quando chega aí. Você acha que acontece o que você esperaria?

Aluna: Isso.

Prof.: Se é desde buscar como é que vão resolver um problema.

Aluna: Ali sim, porque eles estão vivenciando e eu acredito que ali sim eles vão realmente aprender.

Prof.: Aham. Tá. Você está agora em um campo de estágio que é (uma espécie) de supervisora mesmo? Você vai lá, você fica com o estudante lá?

Aluna: Isso, eu fico com os alunos lá. É.

Prof.: Então quanto tempo que eles ficam no estágio, assim, diário? Como que é o regime deles no estágio?

Aluna: São 05 horas diárias. É, acho que no máximo 06 horas, se não me engano.

Prof.: Sempre com supervisor de estágio?

Aluna: Sempre com supervisor.

Prof.: Tá. Algum preceptor no lugar, ou não?

Aluna: Sim, o município do Rio pede que tenha preceptor da instituição.

Prof.: Tá. E agora esse momento na sala de aula, quanto eles voltam, você vivencia também? Ou você sabe pelo comentário deles?

Aluna: Não, no momento não. Porque eu só estou lá no campo. Mas [sei] pelos professores, inclusive tem que ter sempre essa relação professor de teoria de sala de aula, com o de estágio. A gente tem que estar sempre se comunicando. Deu uns 15 dias, uma professora perguntou como é que era o tal aluno no estágio, porque ela observava uma situação em sala de aula, então ela queria saber como era o comportamento no estágio. Então a gente tem que estar sempre tendo essa troca.

Prof.: Tá. E você falou que têm alunos que terminam a parte teórica, sem fazer o estágio.

Aluna: Isso.

Prof.: Aí quando eles vão pro estágio, vão com o supervisor também.

Aluna: Vão com o supervisor.

Prof.: Mas aí não tem como fazer esse retorno.

Aluna: Não.

Prof.: Não vai ter aula teórica de novo.

Aluna: Não.

Prof.: Entendi, tá. Tudo isso eu to perguntando, porque tem coisa bem importante para você trabalhar. Tá? Eu poderia até falar assim: além do estágio, que estratégias curriculares promovem a relação teoria-prática? Estágio é um, né?

Aluna: É.

Prof.: Principalmente se for dessa forma, né? De tá fazendo o estágio junto com o teórico.

Aluna: Junto com o teórico. É.

Prof.: É... que outras estratégias curriculares que relacionam com teoria-prática?

Aluna: É sem ser o estágio, as aulas práticas, né? Que são realizadas no laboratório.

Prof.: E elas são teórico-práticas, né?

Aluna: Teórico-práticas.

Prof.: É, sempre tem. É a teoria, quanto a prática, a prática volta.

Aluna: Isso, exatamente.

Prof.: Dá um exemplo de alguma que tenha a teoria e tenha a prática.

Aluna: Por exemplo, às vezes a gente pega onde tem mais a de fundamentos de enfermagem, que às vezes na própria aula teórica a gente fala [para o aluno] e fica só no imaginário do aluno. Então, às vezes eu pego o material lá no laboratório, levo para a sala de aula, para

poder demonstrar a eles como que realmente acontece. E aí, conforme eu vou falando, eu vou mostrando, né?

Prof.: Aham.

Aluna: Para eles poderem visualizar e de repente, eu acredito que, nessa que eles vão visualizando e eu vou demonstrando como é feito, como é realizado dentro da teoria aquilo que eu estou falando. Eu acredito que eles vão ter uma compreensão melhor. E ao contrário também, na prática, lá no laboratório, ao mesmo tempo em que eu peço para eles desenvolverem a técnica, eu peço que eles falem o que estão fazendo. Porque que tá fazendo? Qual o objetivo disso daí? Qual a importância, qual a finalidade? E não simplesmente fazer por fazer, mas saber o porquê está fazendo, para que está fazendo. Então eu procuro sempre associar uma coisa a outra.

Prof.: Aham. Tá bom. Agora a gente tem mais ou menos meia hora, tá? Mas eu acho que está indo super bem. Em relação ao SUS, de que modo ele está presente no currículo do curso?

Aluna: Tem uma disciplina específica sobre SUS, os programas têm discussões. Refletir e estudar legislação. Tem uma disciplina específica sobre isso.

Prof.: Tá. E aí os princípios do SUS, eles aparecem no currículo? Como é que eles se manifestam no currículo?

Aluna: Não, aparecem. Dentro dessa disciplina aparecem os princípios do SUS, finalidades, objetivos. Aparece toda essa parte aí em relação ao SUS.

Prof.: Tá. Só aproveitando o que você tinha [dito] no caso do estágio. Você falou que o estágio é curricular, e aqueles outros eventos que você falou: da Semana da Saúde e Semana da Enfermagem?

Aluna: Isso.

Prof.: São espaços que a questão do SUS aparece, também?

Aluna: Aparece.

Prof.: Você sabe mais, ou menos... É sempre bom uma...

Aluna: Aparece, num trabalho, numa atividade que o próprio aluno possa estar desenvolvendo. Às vezes numa peça, porque as apresentações são de vários tipos diferentes. Pode ser numa peça. Tem uma professora da noite, a Júlia, inclusive a dissertação dela também vai entrar nas minhas Referências, ela fez até a da FIOCRUZ também, ela é de saúde mental. Então, todo ano ela desenvolve, ela que coordena, ela que está sempre de frente. O nome do Projeto é Corpo e Movimento. Então, ela que está buscando e os outros professores acabaram embarcando e aí tá virando tipo um projeto. É onde entra essa visão extramuro da FAETEC e sem ser só da área de saúde. Corpo e Movimento, o corpo e todas as formas, aí entra a questão cultural, entram várias coisas nesse sentido. Então, nesses trabalhos, nesses projetos às vezes o aluno apresenta uma peça. E aí entra a questão do SUS, da realidade, dos princípios. Já tivemos alunos que representaram falando sobre isso, os princípios do SUS, mas como que é realmente na realidade, como que está lá pautado. Então, mostrou uma situação de uma clínica, de um hospital, sobre atendimento. Aí fala da questão: será que é igual realmente para todos? Enfim, então eles desenvolveram uma peça, ficou até legal. E

abordando essa questão do que o SUS fala na teoria e de como que realmente isso é vivenciado na realidade. Então eles fizeram em forma de teatro.

Prof.: E aí isso é a partir do incentivo que vocês professores dão, da proposta que vocês dão.

Aluna: Sim.

Prof.: Ou iniciativa deles?

Aluna: É, às vezes a gente dá um tema, mas geralmente a gente pede a eles [para] darem a sugestão. Vocês querem falar sobre o que? E aí sempre tem um professor que vai ficar com cada grupo para poder ajudar na organização, na orientação...

Prof.: Tipo uma orientação, né? Um professor orientador?

Aluna: Isso, isso.

Prof.: Tá, tá bacana. Bom, vamos para o último bloco que é sobre os professores. Que é para você falar um pouquinho do perfil dos professores do curso: formação, experiência. Se quiser falar alguma questão mais subjetiva, ou não, mais ou menos assim: descrever como são os professores.

Aluna: É, a maioria dos professores tem doutorado. Não, minto, mestrado e alguns fazendo doutorado e...

Prof.: Em que áreas, nas áreas da saúde mesmo?

Aluna: Nas áreas da saúde.

Prof.: A maioria na área da saúde?

Aluna: A maioria na área da saúde e são bastante experientes. Tá um pouco dividido agora, uma parte que além da educação, está na assistência, trabalham ainda em hospital e outros não, que estão só na educação em saúde. Alguns professores universitários. Mas a gente tá com um número menor porque alguns já estão aposentando e não teve ainda, não está ainda, tendo uma oferta de vaga, de... A gente tá com um quadro que tá meio que defasado em relação a professores, mas a maioria tem experiência e são professores já antigos.

Prof.: Tá. Isso já tem a ver com a experiência deles, que você identifica, que têm experiência com o SUS, ou na assistência em instituições, hospitais, privadas? Como é que é, que tipo de experiência?

Aluna: Não, com o SUS mesmo.

Prof.: Com o SUS, né?

Aluna: Com o SUS.

Prof.: Tá. E com os cursos técnicos, no caso com os próprios cursos técnicos, né? Você vem falando que são professores antigos, né?

Aluna: Isso, é.

Prof.: Aham... E como é que você vê a relação deles? (Essa pergunta não está aqui não, tá?). Como é que você vê a relação desses professores com, com a questão pedagógica? Eles têm

uma reflexão sobre a questão pedagógica? Algum estudo, ou interesse sobre as questões da educação?

Aluna: Então, até eu observo que tem sim. Mas não é um assunto que é muito, discutido. Digamos assim, porque cada um tem a sua prática, a sua didática. Tem um grupo pedagógico que a equipe pedagógica que sempre acompanha, sempre procura acompanhar e...qualquer problema, alguma coisa que a gente tenha eles estão sempre ali para dar um suporte. Mas, eu vejo assim, que está ali no professor, que ele está ali junto. Resumindo: sempre quando a questão é pedagógica, é buscando o apoio da equipe pedagógica.

Prof.: Aham.

Aluna: Que não são da saúde. Então, sempre tem a equipe pedagógica para dar esse suporte no sentido pedagógico do curso. Então, os professores, geralmente estão mais voltados para a questão da prática dele mesmo, da aula, do conteúdo. Quando são questões de assunto pedagógico é a equipe pedagógica que estará auxiliando, que vai ajudar.

Prof.: Tá. Aí vocês têm alguma formação continuada que a instituição propõe?

Aluna: Na instituição?

Prof.: É.

Aluna: Não.

Prof.: Não.

Aluna: Já teve, mas já tem um bom tempo que estava tendo uma formação continuada, mas, que eu lembre, foi uma vez só.

Prof.: Mas assim, na área pedagógica, ou na área da educação, ou na área da saúde?

Aluna: Foi para a saúde mesmo.

Prof.: É?

Aluna: É.

Prof.: Na área pedagógica vocês não têm uma formação?

Aluna: Não, não.

Prof.: Fica mais a referência da equipe pedagógica, né?

Aluna: Isso, exatamente.

Prof.: Tá. Então, última coisa só: a seleção. Como é que é isso? Como é que as pessoas são selecionadas?

Aluna: Os professores?

Prof.: É.

Aluna: Não, concurso. São concursados.

Prof.: Concurso, né? Tá. Olha só, a gente termina esse bloco aqui. Eu vou parar porque eu fico com medo de eu me enrolar e deixar a emenda ficar pior do que o soneto. Pode parar a gravação. Vamos ver se isso aqui funcionou? Olha se ele entrou em modo... Capaz de que...

FIM.

ANEXO A

Roteiro de entrevista aplicada a coordenadores da área de saúde e/ou coordenador de curso no desenvolvimento da pesquisa coordenada pela professora orientadora (RAMOS, 2021), cujas perguntas foram adaptadas para entrevistar a mestranda Márcia Alves

A.1.5. Roteiro de Entrevista:

Roteiro de entrevista semi-estruturada dirigida ao coordenador da área de saúde e/ou coordenador de curso.

Critérios de seleção das unidades da fase qualitativa:

- Relevância histórico-política do Instituto.
- A unidade é especializada em saúde.
- Relevância loco-regional do instituto/unidade/formação em saúde para o quadro epidemiológico da região.
- Quadro quantitativo da oferta.
- Oferta de cursos estratégicos para o SUS, em especial, profissões ligadas à Estratégia da Saúde da Família.

Identificação da Escola

Nome

Município

Estado

Vinculação administrativa

Data da entrevista

Identificação do entrevistado

Nome (se autorizado)

Cargo/função na Escola

Graduação (Título e Instituição)

Pós-Graduação (Título e Instituição)

Tempo de exercício profissional na instituição

Principais atividades que desenvolve na Escola

Perguntas:

Perguntas específicas sobre os currículos dos cursos:

1. Vamos fazer uma primeira pergunta bem aberta. O que é saúde para vocês?
2. Como essa concepção de saúde se relaciona com os cursos técnicos em saúde da Instituição?
3. Como essa perspectiva se desenvolveu no Instituto? [Se não houver referência à perspectiva do Instituto, fazer a mesma pergunta considerando somente o curso: Como essa perspectiva se desenvolveu no curso?]
4. E em termos pedagógicos, que concepções (correntes, linhas, pensamentos) orientam os cursos técnicos em saúde da Instituição?
5. Como a proposta pedagógica da escola se concretiza na prática?
6. Que experiências da escola foram significativas para construir o referencial que embasa essas concepções pedagógicas?
7. Que dificuldades são encontradas na implementação da proposta pedagógica do curso?

8. Como a discussão sobre a formação integrada/integral ocorre na instituição?
9. Como é a relação entre essa discussão sobre a formação integral/integrada e o currículo do curso?
10. [Se for necessário:] Que estratégias curriculares favorecem a formação integral do estudante (*omnilateral*, em todas as dimensões humanas)?
11. Nós somos da Escola Politécnica e a politecnicidade é uma perspectiva orientadora para o nosso trabalho. E aqui? Como se coloca a questão da politecnicidade? Em relação aos planos de curso, como as concepções pedagógicas se apresentam/manifestam?
12. Em que medida elas se aproximam e se distanciam do projeto político institucional? Por quê?
13. Ainda em relação aos planos de curso, como as concepções de saúde se apresentam (se manifestam)?
14. Descreva como é o currículo do curso.
15. De que modo o SUS está presente no currículo do curso?
16. E pensando nos princípios do SUS, como esses se manifestam nesse currículo?
17. Que estratégias curriculares promovem a relação teoria-prática?
18. Como se dá a interação ensino-serviço?
19. Como acontece o estágio curricular?

Perguntas específicas sobre os professores:

1. Fale sobre o perfil dos professores dos cursos.
2. “Como fica” esse perfil frente às concepções pedagógicas e de saúde do curso?
3. Qual a experiência desses professores com o SUS?
4. Qual a experiência desses professores em cursos técnicos? E em cursos técnicos de saúde?
5. Como se dá a seleção dos professores visando ao perfil adequado para atuar nos cursos de saúde?
6. Como se dá a formação dos professores visando a este perfil?
7. Como as diretrizes de educação permanente contribuem para essa formação?
8. Quais são os principais desafios de se implementar cursos técnicos de saúde numa instituição que não tem essa expertise?
9. Como a participação nas discussões do Projeto Político Institucional (PPI) pode contribuir para o enfrentamento desses desafios?
10. Você gostaria de fazer algum comentário a mais?

A partir da pergunta “t” tentar obter informações sobre:

Projeto Político Pedagógico Institucional;

Se está formalizada;

Como se dá sua construção;

Quem participa dessa construção;

Se a escola faz revisão periodicamente;

Com que periodicidade;

O que os motiva a fazer essa revisão.