

**MINISTÉRIO DA SAÚDE
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SÉRGIO AROUCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM SAÚDE PÚBLICA: GESTÃO DO
TRABALHO E DA EDUCAÇÃO NA SAÚDE**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL
MÉDIO EM SAÚDE: A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR**

LAURA MARIA PINHEIRO LEÃO

Dissertação apresentada à banca examinadora do Mestrado Profissional em Saúde Pública: Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Saúde Pública.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Lobato Tavares

Rio de Janeiro, novembro de 2009

Dedico este trabalho a Jovelina Pinheiro (Tia Du), minha madrinha e professora. Exemplo de Educadora e Pedagoga. Sua ausência foi motivo de muita carência e solidão nesta construção, pois imaginava que respostas me daria caso estivesse aqui.....
Inspirei-me na lembrança dos seus ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela vida, pelas oportunidades e pela força.

A **meu Pai, José Eustáquio; a minha mãe, Elizabeth; às minhas irmãs; Cecília e Ana Cristina**. Minha família! Minha base! Obrigada pelo amor, pela torcida e pelas orações em todos os momentos.

A **Rodney Froes Almeida**, pelo apoio, amor e espera constante.

À minha **Avó, Maria Celestina de Almeida**, que educa com amor e poesia. Obrigada pelas orações.

À **Joyce**, pela torcida, orações e amizade.

À **Tia Odete e à minha afilhada Luiza**, pela acolhida, apoio e incentivo.

A **meus tios, primos e amigos**, pela torcida e apoio.

À **Professora Maria Assunção Lopes** pela amizade verdadeira, pelas oportunidades, pela confiança e exemplo de profissionalismo. Toda minha gratidão e admiração à minha Mestra.

À amiga **Liliane Campos Machado** pela generosidade.

Ao amigo **Allysson Dantas Silva**, pela útil colaboração.

À **Iza Cotrim**, pelos caminhos comuns e pelo aprendizado nesta convivência.

Ao **Professor João Batista Silvério**, pelas oportunidades e exemplo de militância pelo SUS. Minha grande admiração.

À **Maria Salete de Souza Nether**, Diretora da Superintendência Regional de Ensino pelo apoio e à **Wilma Edna Reis, Maria Alice Ramos, Maria Luiza Silveira, Marlene Pereira, Rita Cardoso, Wanise Sanguinete** e demais **Colegas** da SRE pela torcida e colaboração.

Ao **Professor Paulo César Gonçalves de Almeida**, Magnífico Reitor da Universidade Estadual de Montes Claros, pelo apoio, incentivo e amizade.

Ao **Professor João dos Reis Canela**, Vice-Reitor da Universidade Estadual de Montes Claros, pela amizade, pelas palavras de apoio e exemplo de serenidade. Minha admiração. Outro militante! Muito obrigada!

Ao **Professor Wilson Atair Ramos**, Diretor da Escola Técnica de Saúde da Unimontes, pela amizade e apoio. Obrigada “*Senhor Wilson*”!

Aos **Colegas da Escola Técnica de Saúde da Unimontes**, *locus* da pesquisa, pelo apoio e colaboração com as entrevistas. Essa Escola faz parte da minha história.

À **Professora Ena de Araújo Galvão**, pela concretização desse Mestrado, pelo carinho e pelo brilhante trabalho em benefício das Escolas da RETSUS, do SUS e desse país. Outra militante admirável!

Ao **Professor Doutor Antenor Amâncio Filho** e ao **Professor Doutor Sérgio Pacheco – ENSP/Fiocruz**, pela realização deste Mestrado, pelos esforços, dedicação e maravilhosa convivência. Mais dois militantes! Nossa admiração!

À **Luzimar de Fátima Caetano – ENSP/Fiocruz**, pela docilidade, amizade, e total dedicação ao curso e às pessoas.

Aos **Colegas do Mestrado**, pela maravilhosa convivência, pelo aprendizado e apoio.

À equipe da **Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde - SGTES, do Ministério da Saúde**, pela concretização do Mestrado.

À **Professora Doutora Mônica Wermelinger** e à **Professora Doutora Monica Vieira** pelas valiosas contribuições ao meu trabalho.

Por último, mas de forma muito especial...

À **Professora Doutora Maria de Fátima Lobato Tavares (Fafá)**, pela competente orientação, pelo apoio e dedicação ao meu trabalho. Aprendi muito! Obrigada!

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Paulo Freire, 1996.

RESUMO

O presente trabalho teve como objeto de análise a prática pedagógica dos professores dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Saúde oferecidos pela Escola Técnica de Saúde do Centro de Ensino Médio e Fundamental da Universidade Estadual de Montes Claros (ETS/CEMF/UNIMONTES).

Partiu da revisão conceitual das temáticas: trabalho, processo de trabalho em saúde e formação técnica de nível médio para o SUS; formação docente para o ensino na educação profissional técnica de nível médio em saúde e os fundamentos para docência neste nível e modalidade de ensino na perspectiva da metodologia problematizadora.

Utilizou-se a pesquisa qualitativa, contrastando os dados oriundos da percepção dos professores entrevistados sobre sua prática educativa, mediante entrevistas semi-estruturadas, com aqueles resultantes da observação participante e da análise documental. Assim, realizou-se a técnica da triangulação que permitiu o alcance do objeto sob várias dimensões.

Mais especificamente, buscou-se: 1) identificar as concepções pedagógicas do Projeto Político Pedagógico da ETS/CEMF/UNIMONTES; 2) descrever as dificuldades e facilidades dos docentes dos cursos da ETS/CEMF/UNIMONTES na realização de uma prática pedagógica que aproxime a teoria trabalhada dos princípios do SUS; e 3) analisar as perspectivas e demandas de formação dos docentes dos cursos da Escola pesquisada, no que se refere à percepção da sua própria prática pedagógica uma vez que é exercida numa Escola da RETSUS.

Os resultados obtidos emergiram de cinco categorias empíricas: “O Ingresso na Docência: o tornar-se professor”; “A Percepção da Função: o sentido da prática pedagógica e o significado do trabalho docente”; “Processo de Ensinar e Aprender: dificuldades e facilidades, desafios e estratégias”; “Formação Pedagógica”; e “Ideário Pedagógico da ETS/CEMF/UNIMONTES”.

A partir destas categorias, foi possível a construção de algumas reflexões sobre a prática educativa dos docentes, considerando as vivências relatadas por eles, possibilitando-nos construir algumas considerações assim como uma proposta de formação permanente a ser oferecida à Escola investigada. Os docentes são agentes formadores e necessitam atualizar seus conhecimentos. Desse modo, é fundamental repensar a prática pedagógica, dando ênfase a uma atividade educativa com base na “práxis”, como instrumento de transformação.

Palavras Chave: Prática Pedagógica, Formação Docente; Educação Profissional Técnica em Saúde; Educação em Saúde.

ABSTRACT

This work analyzes the pedagogical practice of teachers in the Technical Courses in Middle Level in Health, offered by the Technical Health School Center of the Elementary School and the State University of Montes Claros (ETS / CEMF / UNIMONTES). It is based on the conceptual review of the following issues: work, the work process in health and the mid-level technical training to SUS; the teachers' training for middle level health education and the teaching principles at this level; and the type of education according to the problem solving methodology. It was used the qualitative research, contrasting the data from the perception of the teachers interviewed about their educational practice, through semi-structured interviews with those resulting from participant observation and document analysis. Thus, it was used the triangulation technique that let to the scope of the object in various dimensions. More specifically, it was tried to: 1) identify educational ideas of the Political Process of the ETS / CEMF / UNIMONTES, 2) describe the difficulties and facilities of the teachers of the courses of ETS / CEMF / UNIMONTES on the implementation of the pedagogical practice that approximates the theory used to the principles of the SUS, and; 3) examine the perspectives and demands from the teacher training process as regards the perception of its own pedagogic practice as carried out at a School RETSUS. The results emerged from five empirical categories: "The entry into the Teaching: to become a teacher", "The perception of the role: the meaning of the pedagogical practice and the meaning of teaching", "The learning process and the teaching process: difficulties and facilities , challenges and strategies ", " Pedagogic formation" and " Educational Ideals of ETS / CEMF / UNIMONTES. From these categories, it was possible to construct some reflections on the educational practice of teachers, considering the experiences reported by them, enabling us to build some considerations and a proposal for continuing education being offered to the school investigated. Teachers are training agents that need to update their knowledge. Thus, it is crucial to rethink the teaching practice, with emphasis on educational activities based on the "practice" as an instrument of transformation.

Keywords: Pedagogical Practice, Teacher Training, Technical Vocational Education in Health, Health Education

LISTA DE ABREVIATURAS

CEE/MG – Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CEMF – Centro de Ensino Médio e Fundamental
CNDSS – Conselho Nacional dos Determinantes Sociais de Saúde
DSS – Determinantes Sociais de Saúde
ETS – Escola Técnica de Saúde da Unimontes
ETSUS – Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde
OMS – Organização Mundial de Saúde
PPP – Projeto Político Pedagógico
RETSUS – Rede de Escolas Técnicas do SUS
SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SUS – Sistema Único de Saúde
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

	PG.
CAPÍTULO 1 – ORIGENS DO ESTUDO	12
1.1 Introdução – O Contexto, o Problema e os Objetivos	12
1.2 Justificativa – O Porquê.	19
CAPÍTULO 2 – Referencial Teórico	20
2.1. – Trabalho, Processo de Trabalho em Saúde e Formação Técnica para o SUS	20
2.2. – Formação Docente para o Ensino na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Uma Contextualização	27
2.3. – A Docência nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde: Metodologia Problematizadora e Formação para o SUS.	34
CAPÍTULO 3 – OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
3.1 – O Método	39
3.2 – A Coleta de Dados – Instrumentos Metodológicos	40
3.2.1 – As Entrevistas	41
3.2.2 – A Observação Participante	43
3.2.3 – A Análise Documental	45
3.3 – As Questões Éticas	45
CAPÍTULO 4 – O RESULTADO: A DISCUSSÃO	47
4.1. Os Sujeitos da Pesquisa	47
4.2. O Ingresso na Docência: O Tornar-se Professor	49
4.3. A Percepção da Função: O Sentido da Prática Pedagógica e o Significado do Trabalho Docente	51
4.4. O Processo de Ensinar e Aprender: Dificuldades e Facilidades, Desafios e Estratégias.	56
4.4.1. Planejamento, Execução e Avaliação	66
4.5. Formação Pedagógica	67
4.6. Ideário Pedagógico	70
4.6.1. Trabalho como Princípio Educativo	75

4.6.2. Currículo Integrado	77
4.6.3. Metodologia Problematizadora e o Ensino na ETS/CEMF/UNIMONTES	81
4.6.4. Papel da Escola Técnica na Consolidação do Sistema Único de Saúde	84
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
CAPÍTULO 6 - UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE: COMO RESPOSTA AOS DESAFIOS COLOCADOS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE NA ETS/CEMF/UNIMONTES.	90
BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA	95
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	102
ANEXOS	105
Anexo I – Protocolo de Entrevista	106
Anexo II – Diário de Campo	108
Anexo III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	109
Anexo IV – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa	111

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO - ORIGENS DO ESTUDO

1.1. O CONTEXTO, O PROBLEMA E OS OBJETIVOS

Diante da elevação do direito à saúde, emanado pela Constituição Federal de 1988 à categoria de direito subjetivo público, hoje compete ao Estado brasileiro garantir a saúde do cidadão e da coletividade seja mediante “políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doenças e de outros agravos”¹, seja mediante o “acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”¹.

Esta ampliação dos direitos levou a uma reforma do sistema de saúde já que de acordo com os princípios acima citados, e, considerando o estudo dos Determinantes Sociais de Saúde (DSS), a ausência dessas garantias pode gerar a enfermidade.

Tais Determinantes Sociais de Saúde, são definidos por Buss & Pellegrini Filho² como “os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos / raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e seus fatores de risco na população” (p.78), e de acordo com os mesmos autores, pela a Organização Mundial de Saúde – OMS como “as condições sociais em que as pessoas vivem e trabalham” (p.78), o que nos leva a entender que as condições de vida e trabalho dos indivíduos e de grupos da população estão relacionadas com sua situação de saúde.

Esse novo conceito de saúde que não a entende apenas como fenômeno biológico privilegiador de uma organização dos serviços de saúde para a atenção médica curativa, mas que a entende como o completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a simples ausência de doença, considera os seus determinantes sociais e impõem aos órgãos que compõem o Sistema Único de Saúde (SUS) sua incorporação na organização das ações e ao Governo o de formular políticas públicas condizentes com a elevação do modo de vida da população, considerando a necessidade de ações intersetoriais e interdisciplinares no sentido de criar condições de vida saudáveis.

Fundamentado no dever de formular políticas públicas condizentes com a elevação do modo de vida da população, o direito à saúde como serviço público é colocado, então, à disposição da coletividade pelo SUS. Este Sistema por sua vez, necessita desenvolver ações de saúde que contemplem a integralidade do cuidado nas suas várias dimensões, isto é, dentro dos princípios teóricos e metodológicos da promoção da saúde contemporânea (Ottawa, 1986), da prevenção e da recuperação do

indivíduo mediante uma rede de serviços regionalizados e hierarquizados.

Para tanto, ficam claros os limites de uma formação profissional, que impeça o acesso do trabalhador dos serviços de saúde ao domínio das diferentes linguagens, à compreensão dos conteúdos científicos e ao debate sobre os valores éticos capazes de conferir sentido ao exercício de sua profissão. De fato a complexidade do conceito de saúde, definida na 8ª Conferência Nacional de Saúde (1986) e legitimada na Constituição Federal de 1988, requer para sua operacionalização, profissionais formados sob uma ótica ampla, capazes de levar em conta a dimensão política, social, cultural, técnica e biológica de seu objeto, o que implica a adoção de uma educação que apoie a formação de trabalhadores em saúde a fim de reorientar suas práticas.

Um dos desdobramentos da adoção deste ampliado conceito de saúde, assim como da conscientização de suas demandas, foi uma maior articulação entre a área da saúde e a da educação. Pois, como se reservou ao SUS a competência de ordenação dos recursos humanos para o setor saúde, a educação não poderia deixar de prestar um trabalho articulado em favor da³:

“profissionalização do nível médio da saúde cujas iniciativas, até a década de 1980 eram pulverizadas e realizadas com certa concepção de treinamento, configurando ações mecanicistas, pois, embora esses treinamentos fossem úteis havia o problema da certificação necessária no mercado de trabalho requerida pelos trabalhadores da área” (p.45).

Então para atender a esta necessidade, foram criadas, em sua maioria na década de 80, num contexto de redemocratização da sociedade brasileira, as Escolas Técnicas de Saúde do SUS - ETSUS, que surgiram como estratégias frente ao problema já identificado naquela época, da baixa qualificação da força de trabalho empregada nos serviços de saúde e da necessidade de se articular o setor saúde e o setor educação.

Segundo Sório & Lamarca⁴, as Escolas Técnicas de Saúde do SUS, no Brasil, são entidades governamentais que foram criadas para exercer papel estratégico na promoção da profissionalização dos trabalhadores de nível médio, sem qualificação específica, para o desenvolvimento das ações de saúde.

Às Escolas Técnicas de Saúde é atribuído, pois, o papel fundamental de proposição e implementação da política de educação para o SUS, tanto do ordenamento da formação dos profissionais de saúde, como na adequação dos perfis profissionais e educação permanente dos trabalhadores:

As escolas contribuem, assim, na transformação das práticas de saúde, no campo da formação, da gestão, da atenção e do controle social, no sentido da integralidade, da humanização da atenção e da responsabilização às necessidades de saúde da população.

O eixo orientador da produção dessas Escolas tem sido – ao longo de sua criação e desenvolvimento – a formação de recursos humanos para o setor saúde, tomando as práticas em saúde como referência. Isso significa incorporar ao processo educativo o reconhecimento das necessidades de saúde e o perfil epidemiológico da população, como produção da doença e da saúde.

Existe, ainda, uma relação de cooperação entre as Escolas Técnicas do SUS em uma Rede, a RETSUS, que é balizada por uma concepção de descentralização que, segundo Sório & Lamarca⁴:

“[...] pressupõe o fortalecimento das esferas locais, o respeito às particularidades e às diferenças, a busca de autonomização das parcerias instituídas e o compromisso com processos mais amplos, de reforma do sistema de saúde e de construção de políticas de recursos humanos que expressem e valorizem a formação do pessoal de nível médio para a realização do trabalho em saúde” (p.152).

Não obstante, como afirma Pinheiro et al⁵, várias pesquisas apontam para a

“[...] importância do aparelho formador como ator da reforma do Sistema Único de Saúde no Brasil, na perspectiva que forma e transforma profissionais de saúde para práticas de cuidado individual e práticas de saúde coletiva, além de estar a frente do processo de permanente construção do conhecimento como estrutura educacional”. (p. 47)

Nessa perspectiva, a educação profissional técnica de nível médio em saúde, destinada a trabalhadores inseridos ou em processo de ingresso nos serviços ligados ao Sistema Único de Saúde – SUS vem sendo realizada, entre outras pela Escola Técnica de Saúde do Centro de Ensino Médio e Fundamental da Universidade Estadual de Montes Claros – ETS/CEMF/UNIMONTES, desde 1991, ano em que foi criada.

O Projeto Político Pedagógico dessa Escola, que faz parte da RETSUS, fundamenta-se na perspectiva histórico-crítica de educação, no trabalho como princípio educativo, no currículo integrado e na pedagogia problematizadora de ensino.

A perspectiva histórico-crítica de educação que subsidia esse estudo é segundo Luckesi⁶ e Giroux⁷ voltada para transformar o ser humano em um ser cidadão, pensante e convicto de suas opiniões e direitos.

Nessa concepção, os cursos desenvolvidos buscam caracterizar a necessidade de elevação da escolaridade e dos perfis de desempenho profissional, possibilitando o aumento da autonomia intelectual dos trabalhadores - domínio do conhecimento técnico-científico, capacidade de planejamento, de gerenciar o tempo e o espaço de trabalho, de exercitar a criatividade, de trabalhar em equipe, ter uma boa interação com os usuários, buscar a qualidade no exercício de sua função de forma ética e humanizada, visando à conseqüente melhoria do atendimento à população.

Na busca da excelência pedagógica na formação de trabalhadores para saúde a ETS/CEMF/UNIMONTES se articula à Universidade, ao Ministério da Saúde, aos gestores regionais e locais, trabalhadores, população local e instituições formadoras que integram a RETSUS, a política de formação profissional e a organização dos seus cursos, em consonância com as necessidades dos serviços, referenciadas nas necessidades de saúde da população.

Os docentes da ETS/CEMF/UNIMONTES são profissionais da área de saúde e de áreas afins como administradores, advogados, biomédicos, cirurgiões dentistas, enfermeiros, farmacêuticos bioquímicos, médicos, psicólogos, e outros profissionais inseridos no processo de trabalho dos serviços de saúde no município de Montes Claros (MG) e de sua região de abrangência.

A graduação em Pedagogia e o exercício profissional com atuação na formação de professores em nível superior e em coordenação pedagógica de cursos, seguida de especialização em Docência para Educação Profissional, possibilitou-me atuar na ETS/CEMF/UNIMONTES diretamente na docência, na coordenação e na capacitação dos docentes dos seus cursos. Tal atuação permitiu-me vivenciar e entender dificuldades, necessidades e a realidade do ensino nos vários cursos oferecidos pela instituição, assim como compreender seus princípios voltados para a formação de profissionais para o Sistema Único de Saúde – SUS.

A docência na educação profissional técnica de nível médio e no ensino superior, assim como a coordenação de cursos nesses mesmos níveis de ensino serviram de sustentação para pesquisa desenvolvida e aqui apresentada na medida em que minha experiência me impulsionou a realizar tal estudo partindo das reflexões e dúvidas surgidas dos resultados das avaliações periódicas dos cursos oferecidos pela Escola e realizadas pelos discentes, e, dos depoimentos do corpo docente realizados no cotidiano e durante as reuniões e capacitações pedagógicas da Escola.

Surgiram então, por parte da coordenação pedagógica da Escola, alguns questionamentos quanto à origem das dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício da prática educacional e conseqüentemente quanto à necessidade de formação permanente para consolidação das competências necessárias a essa prática, de modo que possibilitasse o atendimento às expectativas quanto ao processo educativo para docência nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde realizados. Destaca-se, então, a necessidade de compreender a percepção desses profissionais sobre suas próprias práticas pedagógicas uma vez que a maioria não está formalmente habilitado para docência na citada modalidade.

Neste trabalho a concepção de competências citada é segundo Perrenoud⁸ “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”.

A motivação deste estudo partiu, assim, do interesse sobre a formação docente, que tem sido um dos grandes desafios para a Educação, de forma geral, e para a Educação Profissional no Brasil, de forma específica. É sabido que, historicamente, o significado dessa formação não é consenso entre os debatedores, já que se relaciona com as concepções de homem/mulher, mundo/sociedade e de características da escola e do trabalho que dela decorre, ou seja, é contextualizado na existência concreta das pessoas que interatuam em grupos sociais diferenciados por uma diversidade marcada no tempo e nos espaços.

Neste contexto, algumas questões se colocam como instigadoras no presente estudo, muito embora não se tenha buscado respondê-las integralmente.

- Que pressupostos teórico-metodológicos orientam a prática pedagógica dos professores da ETS/CEMF/UNIMONTES?
- Qual o sentido e significado que os professores atribuem a sua prática pedagógica enquanto professores atuantes na educação profissional técnica de nível médio em saúde oferecida por uma Escola da RETSUS?
- Quais as dificuldades e/ou facilidades percebidas pelos professores no trabalho de formação de profissionais da saúde?
- Quais as estratégias utilizadas pelos professores para a superação das dificuldades de ordem prático pedagógica?

Sendo a questão central deste estudo: qual a percepção dos docentes da ETS/CEMF/UNIMONTES sobre sua prática pedagógica nos Cursos de Educação

Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde?

Este estudo teve como **objetivo geral**:

- **analisar** a prática pedagógica realizada pelos professores dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde oferecidos pela ETS/CEMF/UNIMONTES a partir de suas próprias percepções, visando propor ações de formação permanente desses docentes.

E como **objetivos específicos**:

1) Identificar as concepções pedagógicas do Projeto Político Pedagógico da ETS/CEMF/UNIMONTES;

2) Descrever as dificuldades e facilidades dos docentes dos cursos da ETS/CEMF/UNIMONTES na realização de uma prática pedagógica que aproxime a teoria trabalhada dos princípios do SUS;

3) Analisar as perspectivas e demandas de formação dos docentes dos cursos da Escola pesquisada, no que se refere à percepção da sua própria prática pedagógica uma vez que é exercida numa Escola da RETSUS.

Portanto, o presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada com profissionais inseridos nos serviços da área de saúde que atuam como professores dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde oferecidos pela ETS/CEMF/UNIMONTES, e buscou identificar a **percepção** destes profissionais sobre suas práticas pedagógicas.

Organização do Estudo

Apresentam-se, então, como componentes deste estudo, seis Capítulos. O Primeiro aborda “As Origens do Estudo”, uma introdução e justificativa do trabalho. No segundo Capítulo está contido o “Referencial Teórico”, que se divide em três Subcapítulos denominados “Trabalho, Processo de Trabalho em Saúde e Formação Técnica para o SUS”; “A Formação Docente para o Ensino na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde – uma contextualização”; “A Docência nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde: metodologia problematizadora e formação para o SUS”. O terceiro Capítulo diz respeito aos “Procedimentos Metodológicos”, constituído, também, por três Subcapítulos que contemplam o “Método”, os “Instrumentos Metodológicos”, assim como as “Questões Éticas”. O quarto Capítulo traz “Os Resultados: a Discussão”, que subdivide-se em sete Sub-Capítulos denominados neste trabalho de categorias de análise. Por fim, estão

apresentados o quinto Capítulo, com as “Considerações Finais”; o sexto Capítulo, que apresenta uma “Proposta de Formação Permanente como Resposta aos Desafios Colocados à Educação Profissional em Saúde na ETS/CEMF/UNIMONTES”; e finalmente, toda a “Bibliografia Referenciada”, assim como a “Bibliografia Consultada” e os “anexos”.

1.2. JUSTIFICATIVA – O PORQUÊ.

Na Escola Técnica de Saúde, na qual desenvolvemos a pesquisa, o eixo orientador da educação profissional é o processo de trabalho em saúde, tendo seus cursos como referência as concepções contidas na Reforma Sanitária, que nortearam a institucionalização do Sistema Único de Saúde - SUS.

O desenvolvimento deste estudo então se colocou enquanto uma estratégia de sistematização do conhecimento na problemática até aqui analisada, que possibilitou a compreensão de processos e fenômenos, objetivando trazer subsídios para o trabalho educativo da escola, para a prática pedagógica dos docentes e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de serviço prestado à população.

Obteve-se subsídios necessários para o aprimoramento do papel político e social da Escola e para a superação das dificuldades que se impõem à realização de uma educação na perspectiva crítica e transformadora, necessária à valorização dos trabalhadores e da política pública de saúde implementada pelo SUS, já que a Escola tem por finalidade formar trabalhadores da saúde comprometidos com a consolidação deste sistema (SUS).

Assim, justificou-se a realização desta pesquisa, considerando aspectos de ordem pessoal, profissional e acadêmica. O primeiro, por se tratar da escolha de um problema construído a partir da experiência e vivência da pesquisadora na situação de trabalho. A justificativa de ordem profissional referiu-se à possibilidade das questões que foram analisadas, neste estudo, reverterem numa proposta de intervenção a ser apresentada para a instituição *locus* da pesquisa, também instituição de atuação da pesquisadora.

O terceiro aspecto de ordem acadêmica justificou-se pela possibilidade de ampliação da produção bibliográfica acerca da docência na educação profissional, uma vez que, verificou-se que os poucos trabalhos produzidos sobre esse tema não abordam situações concretas vivenciadas, que poderão contribuir com a reflexão da prática docente em outras escolas que fazem parte da Rede de Escolas Técnicas do SUS – RETSUS. Este estudo contribuirá com a comunidade acadêmica na medida em que apresenta os resultados da análise da situação real das práticas pedagógicas desenvolvidas nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde da Escola, servindo de subsídio para formação permanente de seus docentes.

CAPÍTULO 2 - O REFERENCIAL TEÓRICO

Entende-se que para chegarmos ao contexto da prática pedagógica em saúde se fez necessário abordar a concepção de trabalho em seu sentido geral, discutir sobre o processo de trabalho em saúde, que desde sua origem se coloca como importante abordagem teórico-conceitual referente às questões sobre recursos humanos em saúde, e identificar questões sobre formação técnica para o Sistema Único de Saúde – SUS.

Colocou-se também como relevante, refletir e discutir a formação e a prática pedagógica dos docentes que atuam nos cursos de formação técnica dos profissionais de saúde em nível médio, pois percebemos esses docentes como sujeitos de um cenário de formação de recursos humanos em saúde marcada pela explosão tecnológica, pela modernidade competitiva e pelas novas formas de relações políticas, econômicas, sociais e culturais. Tal fato altera, de forma significativa o modo de se conceber o processo de ensinar e de aprender e o compromisso das instituições educativas em construir a identidade dos sujeitos que convivem nesse determinado contexto histórico.

2.1. TRABALHO, PROCESSO DE TRABALHO EM SAÚDE E FORMAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM SAÚDE PARA O SUS

Neste referencial, a fim de estabelecermos uma relação entre trabalho, processo de trabalho em saúde e formação profissional técnica, que vise a atender aos princípios do Sistema Único de Saúde – SUS, realizou-se uma revisão conceitual de cada um dessas categorias para possibilitar não só a compreensão de seus universos, bem como desta relação existente entre eles.

Numa concepção sobre o trabalho, este é considerado como uma atividade cuja finalidade mantém estreita relação com o atendimento de determinada necessidade, em que todos, de uma forma ou de outra, estão nele envolvidos, atuam de modo específico, demonstrando sua força de trabalho, física ou mental.

É o que Antunes^{9,10 e 11}, define quando afirma que o trabalho não só transforma objetos, mas transforma a si próprio, enquanto trabalhador, num movimento dialético de exploração / alienação e de criação / emancipação.

Ainda nesse sentido, Merhy & Franco¹² colocam que:

“Homens e mulheres vivem em sociedade, sempre em coletivos, juntos. Os seus trabalhos também se realizam em conjuntos; são atividades organizadas uma com as outras. O

trabalho de um se organiza junto ao do outro. E, o modo como o trabalho se organiza e para que ele serve é importante para entendermos a sociedade em que vivemos. Ao trabalharmos, todos nós, modificamos a natureza e nos modificamos. O ato do trabalho funciona como uma escola: mexe com a nossa forma de pensar e de agir no mundo. Formamo-nos basicamente, no trabalho”(p.427).

Considerando os elementos do Trabalho em Saúde, ao se olhar seu objeto, sabemos que o cuidar é o foco essencial, o ponto de partida, no qual se tocam todos os aspectos para a produção do cuidado, pois para Merhy¹³, “o modo de operar os serviços de saúde é definido como um processo de produção do cuidado. Trata-se de um serviço peculiar, fundado numa intensa relação interpessoal, dependente do estabelecimento de vínculo entre os envolvidos para a eficácia do ato [...]”. (p.80)

Nesse contexto, ao se considerar os meios de trabalho, o olhar está na atenção prestada ao cotidiano do trabalho, envolvendo novas formas de produção de ações de saúde, mediado na reflexão de referenciais que vão orientar as práticas. Ao se considerar o trabalho propriamente dito volta-se a atenção para o fato de que as relações dos profissionais com os usuários, assim como as que ocorrem entre os profissionais, têm um papel importante na construção de ações que abranjam a atenção integral a saúde. Propiciam-se, dessa forma, práticas mais cuidadoras estimulando o vínculo, à responsabilização e o modo de produzir saúde.

Valendo-se, ainda, das palavras de Mehry^{14 e 15}, quando ele coloca que, ao analisar os instrumentos que um profissional utiliza para atuar no seu processo de trabalho, são três os tipos de tecnologia: as tecnologias duras (instrumentos de trabalho / aparelhos / ferramentas), que expressam a utilização de processamento de dados como, por exemplo, exames de laboratórios, imagens (raio X), exames de alto custo; as tecnologias leve-duras (saber técnico estruturado / conhecimento), representadas pelos saberes relacionados à clínica; e as tecnologias leves (a das relações entre os sujeitos ou com o outro em ato), voltadas para a produção de relações entre trabalhador e usuário-paciente materializados em atos, que se dão em qualquer abordagem assistencial de um trabalhador de saúde junto a um usuário-paciente.

Na visão desse estudo, é importante entender que essas tecnologias são complementares entre si, sendo necessária sua articulação para o alcance da integralidade, porém de acordo com a necessidade apresentada, no momento, uma delas pode ser priorizada.

Segundo Motta¹⁶, com relação à especificidade do Trabalho em Saúde, é preciso compreender melhor os elementos que constituem este trabalho para uma compreensão das diferentes formas que assumem as práticas de saúde consubstanciadas em ações de saúde, bem como o que torna sua reflexão diferenciada dos demais processos.

De acordo com Blank, Pires & Ribeiro¹⁷:

“Trata-se de um trabalho do setor de serviços que ocorre em uma conjuntura neoliberal. Compartilha características de outros trabalhos do setor de serviços, como burocratização, a influência da divisão parcelar do trabalho e as dificuldades do trabalho em equipe, além de pouca consideração da subjetividade de usuários e trabalhadores” (p. 01).

Além disso, eleger a categoria processo de trabalho em saúde como parte de um referencial teórico, traz a necessidade de analisar os elementos deste trabalho, ou seja; o objeto de trabalho, os meios de trabalho e o trabalho propriamente dito enquanto expressão da atividade humana.

A introdução do trabalho como princípio educativo na atividade escolar ou na formação de profissionais para a área da saúde, como lembra Ciavatta¹⁸, “supõe recuperar para todos a dimensão do conhecimento científico-tecnológico da escola unitária e politécnica, introduzir nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho e o sentido das lutas históricas no trabalho, na saúde e na educação” (p.413 e 414).

Os estudos de Donnangelo (1975, 1976)¹⁹ e ²⁰ sobre a profissão médica, o mercado de trabalho em saúde e a medicina como prática técnica e social, iniciados pioneiramente no final da década de 1960, possibilitaram, segundo Peduzzi & Schraiber²¹ construir análises consistentes sobre as relações entre saúde e sociedade e entre profissão médica e práticas sociais no país, rompendo com a visão que o modo de executar a prática médica e as relações entre os indivíduos envolvidos seriam independentes da vida social (p.320).

Tais estudos, por sua vez, constituíram-se em “importante referencial para o estudo do campo da saúde, sobretudo em relação às temáticas: políticas e estruturação do sistema, e, mercado, profissões e as práticas de saúde”²¹ (p. 321). Sendo que esta última expandiu-se para a constituição de dois importantes conceitos como: força de trabalho em saúde e processo de trabalho em saúde.

Ainda de acordo com os autores, a partir daí, Mendes Gonçalves (1992)²², baseando-se na análise do processo de trabalho médico, formulou o conceito de ‘processo de trabalho em saúde’, que deriva-se de aspectos centrais do trabalho como

categoria de análise e que diz respeito à dimensão microscópica do cotidiano do trabalho em saúde onde está reproduzida toda a dinâmica do trabalho humano, ou seja, à prática dos profissionais de saúde inseridos no dia a dia da produção e consumo de serviços de saúde.

Em seu desenvolvimento histórico, o conceito de processo de trabalho em saúde elaborado inicialmente com base no trabalho médico desde o início dos anos 80, passa a ser utilizado para o estudo de processos de trabalho específicos de outras áreas profissionais em saúde como a de enfermagem e incorpora a idéia de que os processos de trabalho são também re-produção das necessidades de saúde e do modo como os serviços se organizam para atendê-las.

Peduzzi & Schraiber²¹, avançam na concepção de processo de trabalho em saúde ao afirmar que “a noção clássica de trabalho e de processo de trabalho constitui relevante categoria interpretativa nos estudos sobre recursos humanos em saúde” (p.325). Nesse sentido, este autor (op.cit.) relaciona como práticas sociais para além de áreas profissionais especializadas, bem como nas pesquisas e intervenções sobre atenção à saúde, gestão em saúde, modelos assistenciais, trabalho em equipe de saúde, cuidado em saúde e outros temas, favorecendo uma análise que envolve tanto aspectos estruturais como aspectos relacionados aos agentes e sujeitos da ação. É nesta dinâmica que se configuram os processos de trabalho.

Segundo Tavares²³ ao se falar em Processo de Trabalho em Saúde, é preciso ponderar três dimensões fundamentais: a primeira trata do processo de trabalho em geral, que compartilha características comuns a outros processos de mercado de trabalho que ocorrem em outras esferas como, por exemplo, na indústria e outros setores da economia. A segunda refere-se ao serviço – toda assistência à saúde é um serviço que além de características de serviço pessoal, envolve consumo interno de mercadorias, o que o situa em distinta dimensão mercantil. E como uma terceira, é de que esse serviço não se efetua sobre coisas, mas em pessoas, com base em uma inter-relação pessoal muito intensa, envolvendo o aspecto relacional nesse serviço. Essas três dimensões são intercomplementares e interatuantes, gerando um produto final, característico de cada processo.

Em relação ao processo de trabalho em saúde, percebe-se que, além de sua direcionalidade técnica que envolve instrumentos, tecnologias e conhecimentos, há um aspecto muito relevante que envolve as relações interpessoais em vários níveis, uma vez que, para assistir à clientela, o profissional estabelece uma relação hierárquica na

organização de saúde; uma relação entre a equipe multiprofissional que estabelece outra relação com a clientela de forma grupal ou interdisciplinar.

O Processo de Trabalho em Saúde necessita configurar-se como um eixo integrador das diversas práticas realizadas no cotidiano dos serviços de saúde, não só propondo soluções para os problemas surgidos, como também com o usuário, resgatando valores de reconhecimento do trabalho.

Nesse sentido, as relações que os trabalhadores de saúde estabelecem com o seu processo de trabalho caracterizam as transformações ou não das suas práticas; se não estiverem imbuídos do compromisso de mudanças e simplesmente realizarem “tarefas rotineiras”, de acordo com a demanda, esse processo ficará relegado a um simples fazer não reflexivo, ou seja, sem a participação do sujeito no ato de pensar o objeto.

Mas, de acordo com Franz²⁴ ;

“[...] se seu processo de trabalho estiver focado no compromisso com atividades de prevenção e promoção da saúde, com ações em bases coletivas e humanização na atenção, gerando processos educativos na construção da força de trabalho em saúde, a dinâmica gerada no trabalho possivelmente possa ser transformadora” (p. 41).

Essa dinâmica possibilitará propostas que venham motivar a relação trabalho-educação nas formas de enfrentamento sob o ponto de vista educacional e operacional dos problemas vivenciados no processo de trabalho em saúde, delineando novas concepções na produção do trabalho, cidadania dentre outros, e abrangendo a integralidade na atenção à saúde.

Essas questões, tratadas no Brasil, eram também preocupações de âmbito internacional, no momento de crise econômica mundial, com acentuação da pobreza, que se refletia em níveis elevados de mortalidade. Em consequência desta situação, a Organização Mundial de Saúde - OMS realizou a **Conferência de Alma Ata (1978)**, cujo documento base, daí resultante, propõe uma reorientação do processo de trabalho em saúde para pensar novos modelos de atenção mais equitativos que atendessem as necessidades da população.

No Brasil, iniciou-se a redefinição do processo de trabalho em saúde a partir da Reforma Sanitária, da Constituição Federal de 1988 e do processo de implantação do Sistema Único de Saúde – SUS que trouxe o desafio de redirecionar as práticas de saúde para o atendimento integral à saúde coletiva e individual da população brasileira.

Pois, vale lembrar que, foram adotados no Brasil, ao longo de sua formação histórica, modelos de desenvolvimento que tiveram como resultado o empobrecimento

de parcelas significativas da população, gerando a exclusão social e, produzindo no meio ambiente um processo de fragmentação e divisão desordenada do espaço territorial que se deram pela priorização de questões econômicas em detrimento das sociais. Tais políticas refletiram na organização das ações e práticas de saúde, que se tem como princípio a assistência individual, em lugar da coletiva, tendo como lógica garantir o corpo sadio em condições de produzir.

Compreendida como um “movimento” criado e recriado em uma dinâmica dependente da organização e disponibilidade – correlação - de forças políticas, econômicas, sociais e institucionais, a Reforma Sanitária significou, então, um processo coletivo, caracterizado por lutas, transformações, perdas, ganhos e participações que trouxeram questões relacionadas à educação, habitação, renda, lazer e outras como importantes determinantes sociais de saúde.

Trabalho, Educação e Saúde articulam-se, assim, no bojo dessa intensa discussão que ocorre nos marcos do processo de redemocratização da sociedade brasileira e do processo constituinte nos anos 1980.

Com as propostas da Reforma Sanitária, os profissionais da área da saúde que recebiam uma formação baseada no ensino voltado ao modelo biologicista e para a prática prioritariamente centrada no espaço hospitalar (condizente com o modelo vigente) ampliaram seus campos de ação, podendo assumir um papel de destaque, favorecendo a ampla participação da sociedade civil na gestão desse processo, como membros das equipes de saúde engajados no atual momento político brasileiro. Porém, a formação tecnicista desses profissionais não favoreceu uma mudança de modelo.

Outro momento importante nesse histórico foi a **VIII Conferência Nacional de Saúde**, que realizada em 1986, é considerada um marco histórico da política de saúde brasileira, pois pela primeira vez contava-se com a participação da comunidade e dos técnicos na discussão de uma política setorial. A Conferência reuniu cerca de 4000 delegados eleitos em todos os estados brasileiros e aprovou por unanimidade a diretriz da universalização da saúde e do controle social efetivo com relação às práticas de saúde estabelecidas. Seu relatório final serviu de subsídio para a elaboração de emendas populares defendidas durante a elaboração da nova Constituição, bem como de ponto de partida para a delimitação da nova política²⁵.

O Sistema Único de Saúde – SUS, então, **definido** pela Lei Orgânica de Saúde 8.080 de 1990 como “o conjunto de ações e serviços de saúde prestados por órgãos e instituições Públicas Federais, Estaduais e Municipais, da Administração direta e

indireta e das Fundações mantidas pelo poder público”²⁶, e **entendido** por Almeida, Chioro & Zioni²⁷ como “uma nova formulação política e organizacional para o reordenamento dos serviços e das ações de saúde” (p.67); surgiu como uma conquista que desde os anos 70 envolveu lutas de movimentos populares, trabalhadores em saúde, usuários, intelectuais, sindicalistas e militantes dos mais diversos movimentos sociais.

Porém, a relação do desenvolvimento das práticas e as políticas de saúde tem sido, então, muitas vezes, tímida ou ausente da realidade do ensino, da pesquisa e do fazer saúde tanto na teoria quanto na prática.

Nesse contexto, como resultado da efetiva implantação da descentralização do sistema de saúde que demanda por profissionais de saúde no âmbito dos municípios, verifica-se uma grande mudança no mercado de trabalho em saúde nos anos 90.

Segundo Nogueira²⁸, estabelece-se, então:

“[...] um novo padrão de intervenção do Estado na configuração do setor de Saúde no Brasil. Essas mudanças trouxeram consigo exigências claras no que se refere às necessidades de oferta e de qualificação de recursos humanos [...]. A implantação e a consolidação do SUS, em sua gestão descentralizada, é por certo o elemento mais saliente desse padrão, mas pode-se dizer que todas as modalidades privadas e públicas de prestação de serviços de saúde acabaram por ser redefinidas nesse decênio, devido ao envolvimento do Estado no seu financiamento e na sua regulação [...]” (p. 5 e 7).

Conforme já analisado no primeiro capítulo, novos desafios são colocados no que diz respeito ao perfil do trabalhador necessário para viabilizar a premissa estabelecida constitucionalmente de que a saúde é um direito de todos e dever do Estado, fundamentada nos princípios de universalidade, equidade e integralidade, o que exigia, entre outros, repensarem a formação profissional de trabalhadores da saúde.

Para que atuem nesse cenário devem ser formados profissionais que sejam sensíveis à conscientização sobre os problemas da realidade e que incorporem em sua prática, uma perspectiva de trabalho conjunto que exija a articulação de múltiplos saberes. Esse novo modelo e esse novo mercado exigem dos órgãos formadores ações que possam responder à demanda, pois, professores e alunos, devem estar habilitados a desempenhar atividades até então não requeridas, como a atuação junto à comunidade, às instituições e órgãos de administração pública.

As instituições formadoras, porém, têm perpetuado modelos essencialmente conservadores, centrados em aparelhos e sistemas orgânicos e tecnologias altamente especializadas, dependentes de procedimentos e equipamentos de apoio diagnóstico e

terapêutico, sendo que, a formação não pode tomar como referência apenas a busca eficiente de evidências ao diagnóstico, cuidado, tratamento, prognóstico, etiologia e profilaxia das doenças e agravos.

Considerando a análise feita até aqui que evidencia a complexidade do Sistema Único de Saúde - SUS, a formação para a área da saúde necessita de metodologias que contribuam para que os profissionais de Saúde atendam ao modelo preconizado a fim de que consigam reorientar suas práticas.

Pois de acordo com Paim & Teixeira²⁹:

“O sistema de Saúde está intimamente ligado à formação profissional. A organização social dos serviços de saúde influencia a educação dos profissionais, mas ao mesmo tempo as universidades influenciam a formação dos profissionais que irão interferir na organização dos serviços de saúde, facilitando ou dificultando as mudanças necessárias ao fortalecimento do SUS” (p.49). (Grifos nossos).

O mesmo movimento ou a mesma relação é identificada na formação de nível técnico para saúde, pois, a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, é apontada para a formação de recursos humanos em saúde a necessidade de se ter uma nova forma de relação entre a ciência e o trabalho, em que formas de fazer são substituídas por ações que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa perante situações imprevistas, que exigem decisões rápidas e seguras, originais, teoricamente fundamentadas, indicando novos rumos para esse nível de ensino.

2.2. FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM SAÚDE: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

A formação docente é pensada neste referencial a partir das demandas da educação profissional técnica de nível médio em saúde e das discussões atuais sobre as especificidades do trabalho profissional do professor, ou seja, da prática docente.

Conseqüentemente abordar sobre docência e formação docente antes mesmo de discutirmos sobre a formação docente para educação profissional técnica de nível médio em saúde é o primeiro passo nesse item.

Vale lembrar que as concepções que orientam não só a formação docente como as concepções de educação em saúde, formação técnica de nível médio e princípios do SUS e o debate que os atores envolvidos nos serviços de saúde vem desenvolvendo

sobre elas, foram balizadores do que se espera da docência para educação profissional técnica de nível médio em saúde.

Com esse trabalho afirmamos a tentativa de nos comprometermos com a educação profissional e com o movimento social de avanço da democratização do SUS, no sentido que as escolas formadoras de recursos humanos para esse sistema possam contribuir para cidadania e equidade de direitos ao promover o acesso aos conhecimentos e conseqüentemente a formação de recursos humanos, pois, conforme determina a Constituição Federal de 1988, cabe ao SUS ordenar a formação de recursos humanos para saúde.

Sabemos que os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades, e que, por isso, é preciso investir em sua formação e desenvolvimento profissional, é importante que a formação docente seja um processo permanente e que envolva a valorização identitária.

Entendendo que a democratização do ensino depende dos professores, da sua formação e das suas condições de trabalho, a docência deve pois, ser reconhecida como um campo de conhecimentos específicos que envolve os conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, assim como conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional, aos conteúdos ligados a saberes pedagógicos do campo teórico da prática educacional e aos conteúdos ligados à explicitação da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. Assim, a identidade do professor deverá ser construída no campo teórico do conhecimento, mas com reconhecimento na prática social.³⁰

Para isso, é necessário ampliação da consciência crítica sobre suas práticas educativas, no sentido de valorizar outros conhecimentos que não só os cognitivos mas os que envolvem a capacidade para decidir, rever os fundamentos teóricos que lhe foram passados, confrontando com a realidade da sala de aula e da escola como um todo, o que pressupõe ser crítico sobre essa realidade.

Acreditamos ser importante que o professor participe da elaboração dos projetos pedagógicos e estruturas curriculares para que possam oferecer valiosas contribuições. Colocar o professor à margem da organização curricular, dos projetos educacionais e das formas de trabalhos pedagógicos é não situá-lo no contexto histórico, social, cultural e organizacional que fazem parte da sua atividade docente.

Entendemos como essencial que se façam novas significações da identidade e do papel do professor, ou seja, ressignifique aquela imagem na qual ele é colocado à

margem dos processos de mudanças. Portanto, ressignificar é proporcionar novas significações.

Sobre a ressignificação da identidade do professor, Manfredi³⁰ relata (...)

“O ensino, atividade característica dele, é uma prática complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos”. (p.14-15)

Nesse sentido compreendemos que as transformações sociais exigem que os profissionais dialoguem, criticamente, com as propostas pedagógicas e acadêmicas, assumindo um lugar de interlocutor privilegiado, e, assim, estructurem cenários de aprendizagem que sejam significativos e problematizadores dos movimentos sociais, seus determinantes históricos e as responsabilidades de superação.

Mas esse conteúdo de saber é resultado de um processo de construção do conhecimento. Aqui chegamos ao foco que desejamos estudar neste referencial. A formação docente, que considerada um campo de pesquisa complexo e urgente, tem sido amplamente investigado por diversos autores como, Freire (1999 e 2000)^{31 e 32}, Giroux (1999)⁷, Nóvoa (1991 e 1992)^{33 e 34}, Perrenoud (2000)⁸, Rios (2001)³⁵, Saviani (1996)³⁶, Tardif (2008 e 2001),^{37 e 38} entre outros.

A formação docente é considerada complexa por expressar tensões entre perspectivas teórico-metodológicas que busquem contribuir para a implementação de políticas de formação que extrapolem as meras situações de capacitação e atualização, portanto sua definição é particularmente difícil no momento. Tal dificuldade, de acordo com Gomes & Marins³⁹ se dá:

“[...] por convivermos com paradigmas muito diferentes, dificilmente compatíveis no cotidiano das empresas, dos serviços e mesmo das instituições de ensino que trabalham ainda com padrões conservadores, ao mesmo tempo em que procuram renovar-se para atender às novas demandas” (p.143).

Trata-se, portanto, de um processo socializador que facilita a compreensão do trabalho de uma determinada situação e permite o desenvolvimento de habilidades que devem ser dominadas para a realização de determinado trabalho de forma competente.

Schön (1987) apud Charlier⁴⁰ debruça-se sobre o aprendizado do profissional e define-o nas interações com a prática.

“O profissional desenvolve suas competências essencialmente na prática e a partir da prática. Distingue a reflexão na ação da reflexão sobre a ação. Em seu local de trabalho, o professor aprende na ação. Logo, é a prática que suscita e valida a nova conduta experimentada”. (p.90)

Entendemos que essa prática está impregnada de valores com a opção consciente pela necessidade de renovação, transformação e busca pela mudança, dando nova direção ao seu fazer, concordando assim com as definições que Tardif, Gauthier e Schön⁴⁰ têm do professor profissional proveniente do mercado de trabalho. Segundo esses autores o professor deve ser considerado – como pessoa autônoma dotada de competências específicas e especializadas, legitimadas pelas ciências; com sua prática oriunda de uma ação contextualizada, cuja competência é desenvolvida a partir dessa prática com reflexão na e sobre a ação; e, como docente, em seu local de trabalho aprende na ação, e cuja prática suscita e valida a nova conduta experimentada.³⁷

Esse fazer profissional acrescenta a ele saber denominado por Tardif^{37 e 41} de saber plural, pois a sua prática integra diversos saberes com os quais ele, docente, mantém diferentes relações. A compreensão dessas definições sobre o docente passa a ser completa quando Perrenoud⁸ afirma que “competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (p. 15), orquestrando um conjunto de esquemas e envolvendo diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação.

Embora os autores em geral mostrem uma evolução no processo de profissionalização do professor, na prática nota-se grande distância entre o que se propõe para o profissional professor e o que se constata na realidade educacional dos sistemas de ensino. Mesmo quando se admitem características peculiares à profissionalização docente, evidencia-se a presença de inúmeros fatores dificultadores desse processo.³⁹

O panorama apresentado aqui sobre a formação docente ganha singularidade quando focalizamos a formação do professor da educação profissional técnica de nível médio, seja porque essa formação tem sido secundarizada – entendendo-se que a docência do ensino profissional se define, prioritariamente, pelos conhecimentos e pelo domínio da atividade técnica -, seja pelas especificidades dos processos de inserção e desenvolvimento dessa docência nas instituições de ensino e até pelas políticas públicas que envolvem as áreas da educação e da saúde já mencionadas anteriormente.

Estabelecer, pois, novos perfis profissionais, definindo competências, habilidades e atitudes/valores – como propõe a nova LDB n 9.394/96, com base em expectativas do mercado de trabalho e de preparação para a vida -, de acordo com Gomes & Marins³⁹ “é preocupante, mesmo porque tomam de sobressalto as escolas e os formadores em geral, conduzindo-os a uma interessante busca de informações, no intuito de otimizar o tempo e acelerar as respostas” (p. 143 e 144).

Além disso, esses autores alertam que:

“não se pode pensar hoje na profissionalização em seu sentido restrito, tal como estávamos acostumados a concebê-la na sociedade industrial. Na era do conhecimento é necessário rever esse conceito de forma associada à idéia de competência, esta também concebida em novos termos, não mais como um conjunto de habilidades específicas relacionadas à execução de trabalhos que supõem tarefas bem definidas. Trata-se antes de compreender essa nova situação de trabalho em que o trabalhador deve ter um conhecimento mais genérico de sua tarefa, permitindo que ele adapte a tarefas diferentes dentro de um campo de ação mais amplo” (p. 144). (Grifos nossos)

Por sua vez, analisando a Resolução CNE/CEB n. 4/99⁴² que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, percebemos que a mesma estabelece princípios para educação profissional, organização e planejamento de cursos, organização por áreas profissionais, definindo o que entende por diretriz, competência profissional e perfis profissionais. A Resolução ressalta, ainda, a importância do projeto pedagógico, das práticas profissionais e dos estágios supervisionados, além de fornecer roteiro para elaboração de plano de curso, dedicando apenas o seu artigo 17 para o magistério na educação profissional de nível técnico que prevê que “a preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais”⁴².

Por entendermos que não podemos falar em formação profissional de nível técnico se o mediador mais importante desse processo, o docente, não estiver, adequadamente, preparado para essa função educativa, abordamos, aqui, o papel

reservado aos docentes envolvidos na educação profissional e, conseqüentemente, refletimos sobre a necessidade de formação do docente deste nível de ensino.

Para tanto, a preparação citada no artigo 17 dessa Resolução CNE/CEB é enfatizada quando se diz que “a formação inicial deve ser seguida por ações continuadas de desenvolvimento desses profissionais”³⁹, porque além dos conhecimentos que incluem as competências diretamente relacionadas ao ensino de uma profissão, outros atributos são mencionados como necessários e desejáveis ao docente para que ele tenha domínio de sua atividade diária. Para exemplificar essa preparação, ressalta-se, conforme Gomes & Marins³⁹ que é essencial que ele:

- *“possua o conhecimento das filosofias e políticas da educação profissional;*
- *exercite o conhecimento e a aplicação de diferentes formas de desenvolver a aprendizagem dos alunos em uma perspectiva de autonomia, criatividade, consciência crítica e ética;*
- *entenda e tenha flexibilidade no tratamento das mudanças, procurando estar aberto às inovações do seu campo de saber;*
- *garanta autodesenvolvimento, sempre com iniciativa em busca de aprimoramento do trabalho e de suas habilidades pessoais;*
- *mantenha aguçada a sua capacidade de ouvir, questionar, de refletir para propor novas ações didáticas, metodológicas e administrativas à equipe interdisciplinar de trabalho da qual faz parte, monitorando as atividades para alcançar os resultados desejados no processo de ensino-aprendizagem¹, de forma íntegra e ética”* (p. 151).

Tais considerações são relevantes uma vez que as áreas técnicas (hoje eixos tecnológicos) e educacionais passam por profundas transformações, que requerem do

¹ Expressão que designa a unidade do conjunto de fenômenos que ocorre durante a ação de ensinar ou de aprender, sinalizando que nenhuma delas pode se verificar sem que a outra se efetive junto, ao mesmo tempo. Quando alguém busca transmitir ou fazer que outrem conheça, compreenda, assimile conhecimentos teóricos ou práticos, maneiras de pensar e de agir, não importa sob que princípios e através de que meios e métodos, ele também adquire dados e informações, descobre fatos novos, coloca-se de posse de outras maneiras de ver, sentir compreender. Em síntese, apreende elementos sobre o quê e como aquele a quem se dirige conhece e apreende informações que refletidas lhe possibilitam aprender como melhor ensinar. Nossa dinâmica de objetivação e apropriação, vivida por ambos os sujeitos da relação, o que ensina também é um aprendiz. Por sua vez, este também exerce, de forma consciente ou não, o papel de mestre. Essa expressão “ensino-aprendizagem” busca ressaltar que o essencial na ação educativa não pode se ater à apresentação e à transmissão de conhecimentos, que é preciso buscar compreender os caminhos dentro do trabalho educativo, pelos quais cada sujeito da relação pedagógica se apropria de novos saberes e se objetiva no outro. (DEMO apud FIDALGO & MACHADO, 2000, p. 142).

profissional constante atualização técnica e tecnológica, administrativo-gerencial, com mentalidade empreendedora, para que possa perceber a nova dimensão na qualidade da formação do profissional, cujas competências cognitivas, sócio-comunicativas e técnico-operacionais são fundamentais para sua sobrevivência nesse competitivo mercado de trabalho.

Quando envolvemos tal discussão com a área de saúde, agregam-se a essas problemáticas, como afirmam Batista & Batista⁴³ a “triangulação que envolve ensino-aprendizagem – assistência. A competência profissional específica ganha destaque inserindo-se cenários do aprender e do ensinar constituídos pelo professor, pelo aluno, pelo serviço e pela própria comunidade com suas demandas de saúde” (p.17).

Nesse contexto, emerge a discussão sobre a formação de professor da educação profissional técnica de nível médio em saúde com seus desafios e perspectivas, inspirando-nos à construção de um olhar interdisciplinar.

A dimensão da formação como processo de reflexão surge tanto em relação à prática docente, como em relação à realidade em que essa prática se insere em particular na área da saúde, devido ao singular processo de trabalho, conforme já analisado no subcapítulo anterior. Identifica-se um destaque à perspectiva de que formar implica a possibilidade de refletir sobre o trabalho docente em saúde, envolvendo áreas do conhecimento que não têm o processo de ensinar e aprender como conteúdo valorizado em discussões e pesquisas.

Instigante, porém, são os múltiplos e diversos enfoques e concepções sobre reflexão, traduzindo, o reconhecimento de que a postura reflexiva deve marcar o trabalho docente e, portanto, precisa ser explorada no processo de formação do professor. Sobre esse aspecto, Batista & Batista⁴³ afirmam:

“Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga por toda a carreira do professor e de que, independente do que fazemos nos programas de formação e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começar a ensinar.[...] os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizar a disposição e a capacidade de estudar a maneira como ensinam e a de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.”(p. 20)

A reflexão aqui, entretanto, não pode ser tomada como expressão que, em si mesma, traduz um projeto ideal de formação docente. É preciso articular as experiências

oferecidas ao “futuro professor” com as circunstâncias históricas que determinam essas experiências e com os fundamentos que sustentam as práticas empreendidas, superando o perigo de entender reflexão como um exercício descomprometido de “pensar ao vento”, construindo um entendimento de reflexão como uma competência humana edificada nas interações sociais, historicamente situadas, que opera sobre conteúdos concretos e se desdobra em parâmetros norteadores de ações deliberadas e intencionais.

2.3. A DOCÊNCIA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM SAÚDE: METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA E FORMAÇÃO PARA O SUS

Já apontamos que com a implantação do SUS, vem ocorrendo um processo de reorientação das estratégias e dos modos de cuidar, tratar e acompanhar a saúde e, conseqüentemente, algumas repercussões nas estratégias e modos de ensinar e aprender são provocadas.

Tal fato, assim como a necessidade de considerar o conceito de ‘saúde como qualidade de vida’, na ‘qualidade no atendimento’ e na incorporação da dimensão de ‘coletividade’ nas ações de saúde, aponta para a relevância dos recursos humanos na efetivação do SUS além de evidenciar a necessidade de reorientação das práticas dos profissionais, por meio de processos de educação permanente para que atinjam a dimensão da promoção da saúde, superando a restrição às ações de diagnóstico e tratamento. Desta forma, o aparelho formador, representado também pelas Escolas Técnicas do SUS, necessita assumir a responsabilidade de formar profissionais de saúde capazes de lidar e se comprometer com os desafios desse Sistema⁵.

Conforme Paim & Teixeira²⁹, nesse contexto, a necessidade de mudança no ensino dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde tem sido sentida, uma vez que:

“[...] a formação e desenvolvimento de profissionais de saúde que atendam às exigências do Sistema Único de Saúde (SUS) têm se configurado em grande preocupação por parte dos atores sociais interessados na plena consolidação do sistema e que, princípios do SUS como a universalidade, a integralidade, a hierarquização e descentralização e participação da população, estão ancorados na necessidade de uma nova organização dos serviços de saúde e da prática sanitária reconhecendo-se nos recursos humanos a capacidade propulsora de gerar e conduzir processos transformadores no campo da saúde, uma vez que, o Sistema de

Saúde está intimamente ligado à formação profissional” (p.49).

Na área da saúde, situam-se desafios e perspectivas na formação dos profissionais, pois em se tratando de um campo interdisciplinar materializador de diferentes níveis de compreensão e intervenção junto aos sujeitos, implica distintos compromissos políticos, sociais e educacionais.

Para tanto, conforme Iochida⁴⁴ o técnico da área da saúde deve:

“compreender os determinantes sociais dos diversos problemas de saúde, ser capaz de interagir com os usuários-pacientes, jamais, esquecendo seu componente humano, e cooperar com outros profissionais, tanto da própria área como de outras, sendo, assim, capaz de trabalhar em equipes multidisciplinares” (p.153).

Como afirmam Merhy & Franco¹², “o trabalhador da saúde é sempre coletivo: o ‘trabalho em saúde’ é sempre realizado por um trabalhador coletivo. Não há trabalhador de saúde que dê conta sozinho do mundo das necessidades de saúde, o objeto real do ‘trabalho em saúde’” (p.431).

Tão necessariamente, como afirmam Batista et al⁴⁵:

“surgem novos olhares e possibilidades de compreensão do que significa educar o homem: diferentes campos da ciência, distintos contextos geopolíticos, múltiplas realidades sociais indicando a necessidade de se investir em práticas educacionais que tenham na participação crítico-reflexiva um pilar fundamental” (p. 232).

Diante dessas demandas, ficam cada vez mais aparentes a fragilidade do modelo de ensino chamado ‘tradicional’, ou de transmissão, centrado na figura do professor, que detém e transmite o conhecimento e a necessidade de modelos pedagógicos que possibilitem a construção ativa do conhecimento que deverá prolongar-se por toda a vida profissional. Tal contexto aponta novos desafios e perspectivas para o ensino na educação profissional técnica de nível médio em saúde, pois, identificam-se na atualidade práticas educativas que assumem a construção do conhecimento como traço definidor da apropriação da informação e explicação da realidade: são as metodologias problematizadoras². Estas surgem como alternativas ao ensino tradicional, que, ao

² Considerando os processos de mudança no ensino em saúde e a demanda por novas formas de trabalhar com o conhecimento no ensino superior, discutem-se dois caminhos metodológicos inovadores no ensino na área da saúde: a aprendizagem baseada em problemas (ABP) e a problematização ou metodologia problematizadora. Descrevendo suas raízes teóricas, procura-se identificar os seus princípios orientadores. Enquanto propostas distintas, ambas contribuem para rever o processo de ensino-aprendizagem: a

menos como único método de ensino, parece ter atingido seu esgotamento diante das exigências dos profissionais de saúde e da sociedade.⁴⁵

A pedagogia da problematização, então, tem sido necessária e também incorporada nas práticas pedagógicas da educação de forma geral e da educação profissional técnica de nível médio em saúde de forma específica, pois, como afirma Berbel⁴⁶ o termo problematização envolve ‘um dos caminhos’ para construir situações de aprendizagem significativa e que a proposta trabalha intencionalmente com problemas para o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender.

Iochida⁴⁴ apoiada no pensamento de Hoffman (1989), explica que existem dois sentidos possíveis para ‘problematização’, quando pensamos no ensino em saúde. De maneira mais ampla, problematização pode significar a discussão de um assunto, seja uma pergunta de pesquisa, um problema, uma doença, seja um evento. Serve para situar o assunto, para estabelecer o que se sabe sobre ele, o que pode ser feito com base no conhecimento de uma pessoa ou de um grupo, ou em um levantamento ou revisão bibliográfica, e pode embasar a justificativa de uma pesquisa ou um projeto de intervenção.

Por esses motivos, Batista et al⁴⁵ defendem que:

“o enfoque problematizador apresenta-se como resposta inovadora frente a desafios presentes na formação de profissionais da saúde. Seu potencial é reconhecido ressaltando que inovações educacionais se caracterizam por provocar rupturas com o consolidado e instauram modos distintos de responder às demandas que apresentam num determinado momento” (p.231).

Conforme, Chirelli⁴⁷, a metodologia da problematização designa um tipo de estratégia de ensino que se baseia em observação da realidade, reflexão e ação tendo destaque a relação ensino-serviço (de saúde). Enfatiza-se o ‘aprender fazendo’, e a aprendizagem que decorre do trabalho em grupos e com a equipe multiprofissional.

problematização, voltando-se para a construção do conhecimento no contexto de uma formação crítica; a ABP, voltando-se para os aspectos cognitivos do processo de construção de conceitos e apropriação dos mecanismos básicos da ciência. Tanto a problematização ou a metodologia problematizadora como a ABP levam a rupturas com a forma tradicional de ensinar e aprender, estimulando gestão participativa dos protagonistas da experiência e reorganização da relação teoria/prática. A crítica às possibilidades e limites de cada proposta, valendo-se da análise de seus fundamentos teórico-metodológicos, leva-nos a concluir que experiências pedagógicas apoiadas na ABP e/ou na problematização, podem representar um movimento inovador no contexto da educação na área da saúde, favorecendo rupturas e processos mais amplos de mudança. (CYRINO & TORALLES PEREIRA, Rio de Janeiro, 2004).

Ainda, nas palavras de Iochida⁴⁴ e de Batista et al⁴⁵:

“a problematização encontra, nas formulações de Paulo Freire, um sentido de inserção crítica na realidade, para dela retirar os elementos que conferirão significado e direção às aprendizagens. No movimento ação-reflexão-ação, elaboram-se os conhecimentos, considerando a rede de determinantes contextuais, as implicações pessoais e as interações entre os diferentes sujeitos que aprendem e ensinam”(p.155 e p. 232).

Assim, vale ressaltar que a metodologia da problematização pode ser adotada como norteadora de todo o currículo, ou em apenas uma disciplina ou curso. No Brasil, tem sido adotada como metodologia curricular em cursos de enfermagem e medicina de algumas universidades, além de ser princípio orientador de inúmeras propostas pedagógicas de outros cursos. Porém, como qualquer nova metodologia, a problematização vem sofrendo críticas e apresenta limitações que podem constituir-se em obstáculos para sua implantação.

Tais limitações, de acordo com Coelho⁴⁸,

“se dão em primeiro lugar pelo fato de os estudantes, habituados às aulas expositivas, tradicionais, poderem sentir-se pouco confortáveis diante da proposta. Em segundo lugar, o ritmo do trabalho nessa perspectiva é diferente, o que traz de volta a velha tensão pedagógica entre volume de conhecimentos trabalhados e qualidade de aprendizagem” (p.309 e 310).

Contudo, nenhum modelo é isento de imperfeições e dificuldades, e cada instituição deve considerar sempre seus pontos fortes, que devem ser mantidos e estimulados, e seus pontos fracos que devem ser corrigidos, pois como afirma Iochida⁴⁴, “a busca por um ensino melhor, que atenda aos anseios tanto de professores e alunos como da sociedade, é um processo que deve ser contínuo e se basear na reavaliação constante” (p. 165).

Desta forma, a capacitação docente é essencial na implantação de um novo currículo com base em metodologias problematizadoras, pois a participação dos docentes é fundamental para o desenvolvimento do projeto pedagógico de uma escola que pretende implantar e desenvolver de forma efetiva a pedagogia da problematização. Além disso, transitar por novas abordagens pedagógicas pode gerar incertezas e, certamente, os professores se verão diante de situações de imprevisibilidade e risco como, por exemplo, se os estudantes não forem familiarizados com a metodologia, eles

aprenderão menos no início, tomando tempo e um maior empenho do professor.

Fundamentado no pensamento da autora (op.cit.), recomenda-se ainda que deve ser dada atenção especial aos nós críticos das metodologias problematizadoras que são: o risco de torná-las como simples instrumentos técnicos desvinculados de um projeto político-pedagógico; o viés de discutir apenas a partir da centralidade no aluno, secundarizando as condições concretas de prática e formação e o lugar do ensino como ação intencional; o desafio de reconfigurar o papel do educador em uma perspectiva dialógica; e os dilemas concernentes à (re)construção de desenhos curriculares.

Concluimos, lembrando o alerta de Coelho⁴⁸ para os riscos de se tomar tal perspectiva como a solução para os graves desafios da sociedade contemporânea e do mercado de trabalho, e também para o que o autor denuncia:

“o velho risco de se enfatizarem as metodologias em detrimento do acesso a sólidos conteúdos teóricos; a necessidade de se integrarem conteúdo e forma e de que tal integração deve ter como referência as reais contradições da sociedade capitalista e de seu cada vez mais precário e reduzido, mercado de trabalho” (p.311).

CAPÍTULO 3 - OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. O MÉTODO

A opção neste estudo pela abordagem qualitativa se pautou principalmente na relevância dos componentes subjetivos das representações das pessoas, possibilitando uma aproximação à conceituação dos sujeitos e um entendimento e compreensão dos significados construídos por eles em seu trabalho cotidiano. Buscou-se enfatizar a ação do sujeito e o sentido por ele atribuído às suas vivências e experiências sem negar as influências e a existência de uma realidade exterior e da materialidade, social e histórica.

Segundo Minayo⁴⁹, as abordagens qualitativas “se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos” (p.57). A autora afirma, ainda, que a metodologia qualitativa é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como parte dos atos, das relações e das estruturas sociais⁵⁰.

Bogdan & Biklen⁵¹, por sua vez, para discutir o conceito de pesquisa qualitativa, apresentam cinco características básicas: 1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) o “significado” que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e 5) a análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

A ETS/CEMF/UNIMONTES, *locus* da pesquisa, consiste em um espaço dotado de complexidade institucional, com programas, princípios, ações e limitações, provido de um universo docente de sujeitos diversos, possuidores e produtores de história e que atuaram como parceiros e coautores da pesquisa.

Como ponto de partida para eleger os critérios de inclusão dos sujeitos na pesquisa, utilizamos como referência o estudo de Behrens (1998) apud Mendes⁵² sobre as características dos docentes das universidades do Brasil, sendo identificados quatro grupos,

- a) Profissionais de diferentes áreas que se dedicam integralmente à docência;
- b) Profissionais liberais que atuam no mercado de trabalho específico do curso que lecionam (trabalham e dedicam a docência na mesma área);

- c) Profissionais docentes da área de educação, envolvidos em cursos de pedagogia e licenciaturas;
- d) Profissionais da área de educação e das licenciaturas que se dedicam em tempo integral ao ensino na universidade.(p.20)

Nesta pesquisa e com base na configuração do quadro de docentes dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde oferecidos pela Escola foi possível eleger dois grupos.

- a) Profissionais liberais que atuam no mercado de trabalho ou nos serviços de saúde em subáreas específicas dos cursos que lecionam sem formação docente ou licenciatura;
- b) Profissionais professores com formação docente ou licenciatura.

3.2. A COLETA DE DADOS - Instrumentos Metodológicos

Para atingir os objetivos propostos o desenho metodológico contemplou a triangulação de dados que permite visualizar o objeto sob várias dimensões e que segundo Minayo⁴⁹ é essencial na pesquisa qualitativa.

Os instrumentos metodológicos foram: a técnica de **entrevista semi-estruturada** com base em roteiro previamente estabelecido, a **observação participante**, e a **análise documental**, que permitiu a coleta de dados do Projeto Político Pedagógico e das avaliações dos docentes dos cursos da ETS/CEMF/UNIMONTES.

Análise dos Dados

Para analisar os dados coletados adotou-se a técnica de **análise de conteúdo**, entendida como meio para estudar as comunicações entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens.

Essa técnica trabalha tradicionalmente com materiais escritos, como textos que são construídos no processo de pesquisa, tais como transcrições de entrevistas e protocolos de observação, assim como textos que já foram produzidos para outras finalidades, como jornais, revistas e outros. Seu objetivo central reside em traduzir fatos sociais em dados suscetíveis de tratamento quantitativo ou qualitativo, organizando-os de modo tal que adquiram significação para a teoria a ser elaborada.

De acordo com Minayo⁴⁹ “a análise de conteúdos é a expressão mais usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa” (p.303), sendo

utilizado para o seu desenvolvimento as técnicas de análise de enunciação e análise temática. Neste estudo foi realizada a técnica da análise temática, que consiste em identificar os núcleos de sentidos de uma comunicação cuja presença ou a frequência tenham significado para o objetivo analítico visado.

Assim, foram organizadas em três etapas:

- a) Pré-análise: na qual se realiza a seleção dos documentos a serem analisados, retomando as hipóteses e os objetivos iniciais da pesquisa, com elaboração de indicadores que irão orientar a interpretação final.
- b) Exploração do Material: na qual acontece a transformação dos dados brutos para o alcance do núcleo de compreensão do texto.
- c) Tratamento dos Resultados: quando se submetem os dados brutos a operações complexas visando colocar em destaque as informações obtidas. A partir daí propõe inferências e realiza interpretações previstas em seu quadro teórico.

Conclui-se que a análise de conteúdo “diz respeito a técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos” (p.303), ideal para o alcance dos nossos objetivos.

3.2.1. As Entrevistas

Segundo Minayo⁴⁹, a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos sujeitos sociais, na forma de uma conversa de natureza individual e/ou coletiva, com propósitos bem definidos, a fim de servir à coleta de informações sobre um determinado tema científico. Quanto à amostra ideal, na pesquisa qualitativa é aquela capaz de refletir a totalidade na suas múltiplas dimensões, privilegia os sujeitos sociais que detêm os atributos que o pesquisador pretende conhecer e o número suficiente (de entrevistas) será aquele que permite a reincidência das informações⁴⁹ (p.102).

Ao iniciar as entrevistas, alguns cuidados foram tomados, ficando implícita a relevância da postura do pesquisador.

Estabeleceu-se o primeiro contato com os sujeitos da investigação, assumindo o compromisso de garantir a seriedade e comprometimento com o trato ético dado aos

depoimentos e observações, bem como o sigilo às identidades dos professores entrevistados.

As autoras Ludke e André⁵³ apontam alguns desses cuidados com bastante propriedade.

“[...] é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista [...]. A relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (p. 33).

Acrescentando ainda⁵³:

“Na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. Há uma série de exigências e cuidados requeridos, por qualquer tipo de entrevista. [...] um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos [...] até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso [...] respeito pela cultura e valores do entrevistado [...] e desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado.” (p.33).

Neste estudo, então, foram realizadas doze entrevistas semiestruturadas, agendadas com antecedência e realizadas (gravadas) individualmente, com os sujeitos da pesquisa, professores em exercício nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde oferecidos pela Escola pesquisada, a saber: agente comunitário de saúde, análises clínicas, enfermagem, higiene dental e radiologia médica.

O procedimento foi realizado a partir de um roteiro (Anexo I) cujas questões funcionaram apenas como guias, pois não foi aplicado rigidamente por não se tratar da aplicação de um questionário.

As questões das entrevistas desdobraram-se em vários tópicos que contemplaram a abrangência das informações esperadas servindo de orientação permitindo a flexibilidade necessária nas conversas e a absorção de questões relevantes na entrevista (Anexo I).

Minayo (1992) apud Tavares²³ defende que, dado que a unidade de análise é o conjunto de entrevistados, a representatividade não é definida pela quantidade mas por sua capacidade de representar a totalidade no aprofundamento e abrangência da compreensão em suas múltiplas dimensões.

Portanto, foi seguido como critério de amostragem o **índice de saturação** que de acordo com Bertaux (1980) apud Tavares²³ é conceituado como o fenômeno pelo qual, passado certo número de entrevistas, o pesquisador tem a impressão de que a apreensão do objeto está contemplada em suas semelhanças e diferenças.

A pesquisa em questão foi desenvolvida na ETS/CEMF/UNIMONTES. Esta integra a estrutura da Universidade Estadual de Montes Claros como parte do seu Centro de Ensino Médio e Fundamental. Autorizada pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação de Minas Gérias - CEE/MG nº. 339/93 e pela Portaria da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gérias SEE/MG nº. 707/93 oferece a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e formação inicial e continuada para trabalhadores, considerando a legislação educacional vigente.

Respeitando os princípios da confiabilidade e sigilo, após conclusão das entrevistas, foi realizada na íntegra, sua **transcrição** que nos levou a concordar com Ludke & André⁵⁶ que afirmam que “essa operação é bem mais trabalhosa do que se imagina, consumindo muitas horas e produzindo um resultado ainda bastante cru” (p.37).

A transcrição das entrevistas gravadas, por sua vez, possibilitou-nos estar em contato com as falas dos entrevistados, gerando, assim, familiaridade com o seu conteúdo, o que contribuiu imensamente para análise dos dados.

Após as transcrições das entrevistas, foram enumeradas pela letra P seguida de números referindo-se aos professores.

Para análise das entrevistas realizou-se a leitura exaustiva dessas, buscando destacar frases e palavras que continham pontos comuns nas questões relatadas pelos professores. As entrevistas foram, então, articuladas umas às outras, de acordo com a seqüência das respostas, ou seja, idéias comuns relatadas, e assim foram configuradas as **categorias de codificação**, que significam agrupar parâmetros semelhantes, segundo determinadas questões e preocupações da investigação. Assim, as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolhemos, conforme indicado pela análise temática.

3.2.2 A Observação Participante

A observação participante, por sua vez, segundo Minayo⁴⁹ “pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Sua importância é de tal

ordem que alguns estudiosos a tomam não apenas como uma estratégia no conjunto da investigação, mas como um método em si mesmo, para compreensão da realidade” (p.273).

Quanto à possibilidades de inserção do pesquisador no campo, Minayo⁴⁹, traz uma classificação proposta por Raymond Gold (1958), a saber:

- O Participante total: ocorre quando o pesquisador “assume, sem restrição mental e sem segundas intenções, as formas de vida de uma sociedade estrangeira”⁴⁸. Participação esta que corresponde melhor aos pesquisadores que se envolvem no estudo de comunidades indígenas.
- O Participante-como-Observador: ocorre quando o pesquisador deixa claro para si e para o grupo que sua relação de campo se restringirá ao tempo de pesquisa. A participação, entretanto, tende a se dar pela adoção de hábitos, formas de atuação solidária e vivência conjunta.
- O Observador-como- Participante: como terceira modalidade proposta, costuma ser utilizada como estratégia complementar ao uso das entrevistas, nas relações com os atores. Trata-se de um modo de observação quase formal, em curto espaço de tempo, e suas limitações advêm desse contato bastante superficial (Grifos nossos).
- O Observador Total: raramente usada de forma pura tendo papel complementar. Na Observação Total o pesquisador não comunica ao grupo que está observando e não se envolve com a vida dos seus interlocutores.

Vale ressaltar que, de acordo com a autora (op. cit), nenhuma dessas categorias se realiza puramente a não ser em condições especiais. Em diferentes fases do trabalho de campo, um procedimento pode ser privilegiado em relação aos outros. Do ponto de vista dos demais atores, o pesquisador é menos olhado pela base lógica dos seus estudos e mais pela sua personalidade e comportamento.

Portanto, a observação participante ajuda a vincular os fatos a suas representações e a desvelar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas no cotidiano do grupo. Neste estudo, a técnica adotada foi a do “Observador como Participante”, respeitando, no entanto, a possibilidade de aproximação entre as outras categorias já analisadas.

Diário de Campo

O Diário de Campo, considerado o principal instrumento de trabalho da observação participante, nada mais é, segundo Minayo⁴⁹ “do que um caderninho de notas” (p.295) onde se anotam as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas, ou seja, “impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações de interlocutores quanto aos vários pontos investigados, entre outros aspectos.” (p.295).

Desta forma, realizei anotações pontuais e específicas relativas a cada momento das entrevistas sobre a relação entre pesquisador e entrevistado sobre a percepção.

3.2.3. A Análise Documental

De acordo com Sartório⁵⁴, os documentos constituem-se em fontes ricas e estáveis de dados, subsistindo ao longo do tempo.

A análise documental diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamenta o projeto ou com outras leituras cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo. Pode ser feita a partir de fontes diversificadas, incluindo documentos que ainda não receberam nenhum tratamento analítico e aqueles que, de alguma maneira, já foram analisados.

Portanto, para esta pesquisa, foram realizadas análises no Projeto Político Pedagógico da Escola investigada, assim como, nos resultados das avaliações dos cursos oferecidos pela escola, realizadas no período de 2004 a 2008.

3.3. AS QUESTÕES ÉTICAS

O presente projeto foi encaminhado à Direção e às coordenações de curso da Escola onde foi realizada a pesquisa para aprovação de sua realização e, posteriormente, à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública – ENSP/FIOCRUZ, para análise dos aspectos éticos envolvidos. A coleta de dados só foi iniciada após parecer favorável do citado Comitê, a saber: Parecer CEP/ENSP – n. 47/09 (Anexo III).

Antes de iniciarmos as entrevistas, foram esclarecidos aos participantes os objetivos da pesquisa e, após a concordância dos sujeitos foi solicitada a eles a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo IV),

incluindo a permissão da gravação das entrevistas. Foi assegurado o sigilo dos depoimentos, a não implicação de qualquer tipo de prejuízos e a liberdade de retirar-se da pesquisa a qualquer momento, conforme a Resolução CNS n°. 196/96⁵⁵ que normatiza a pesquisa com seres humanos do Conselho Nacional de Saúde.

Os documentos analisados foram somente aqueles disponibilizados e autorizados pelo responsável na instituição, como o Projeto Político Pedagógico da Escola e os resultados das avaliações dos cursos realizadas no período de 2004 a 2008.

CAPÍTULO 4 – O RESULTADO - A DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados obtidos através das técnicas de investigação que possibilitaram compreender o objeto pesquisado sob diferentes dimensões.

Iniciaremos com as análises das categorias que foram classificadas e ordenadas, e que surgiram das entrevistas e observação participante. Em seguida também serão debatidos alguns tópicos relevantes da análise documental realizada.

A fim de refletirmos a respeito das percepções dos professores sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas, em sala de aula, nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde, foi necessário que localizássemos os professores pesquisados em sua trajetória como docente. Como a escolha da carreira, a opção de ser professor não foi preponderante em todas as entrevistas, nesta categoria abordaremos também a transposição profissional que levou a maioria dos profissionais entrevistados da experiência técnica para a docência, ou seja, o que os levou a se tornarem professores, bem como a percepção que têm sobre tal função nesta Escola que faz parte de uma Rede de Escolas Técnicas do SUS, a RETSUS.

Discutiremos, ainda, qual a percepção dos professores sobre o processo de ensinar e aprender na ETS/CEMF/UNIMONTES, seus **aspectos facilitadores**, as **dificuldades** e **desafios** enfrentados no desenvolvimento de sua prática pedagógica no exercício da docência nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde oferecidos pela Escola, bem como as **estratégias** utilizadas.

4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Constituíram-se sujeitos desta pesquisa doze professores; desses, sete são mulheres e cinco são homens, com exceção de apenas dois deles todos os outros professores possuem vínculo como efetivos na instituição, pois ela faz parte da Universidade Estadual de Montes Claros. Sabe-se, porém, que a maioria dos professores da Escola não é efetiva e que presta serviço como contratados de acordo com os projetos realizados, tanto na sede quanto de forma descentralizada.

O perfil dos professores entrevistados traz aspectos coincidentes e divergentes. Os **aspectos coincidentes** se devem ao fato de que nenhum deles possui menos de vinte

e nove (29) anos de idade e possuem mais de sete anos de formação em nível superior, sendo que todos eles são graduados em instituições públicas do estado de Minas Gerais e possuem no mínimo curso de pós-graduação em nível de especialização na mesma área da graduação.

Todos os entrevistados possuem, no mínimo, cinco anos de experiência como docentes dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde da Escola pesquisada, além de outra experiência como docente, seja em outro nível ou modalidade de ensino, tais como: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e/ou Superior, e Capacitações diversas; seja em outra instituição.

Percebemos, através do protocolo de entrevista, que a maioria trabalha também nos serviços de saúde, seja na gestão ou na assistência, não conseguindo dedicar-se exclusivamente à docência.

No entanto, o perfil dos professores entrevistados também possui aspectos **divergentes** que serviram de referência para classificá-los em dois grupos.

O **primeiro grupo**, por exemplo, é composto de profissionais professores licenciados, que por alguma experiência com a educação profissional ou mesmo como docente, foram convidados a atuar na Escola pesquisada. Distinguem-se do segundo grupo em alguns aspectos, entre eles: o tempo de serviço, pois possuem de 7 a 19 anos de carreira e são exclusivamente do sexo feminino

O **segundo grupo** é formado por profissionais que também são profissionais liberais que atuam nos serviços de saúde públicos ou privados em subáreas específicas coincidentes com as subáreas dos cursos em que atuam no exercício da docência, sem formação docente ou licenciatura, e que na verdade, enquadram-se no perfil de profissionais que exercem também, sua profissão de forma liberal ou como servidores públicos nos serviços de saúde como, por exemplo: bioquímicos, enfermeiros e odontólogos. Foram convidados a ministrarem aulas nos cursos técnicos oferecidos pela ETS/CEMF/UNIMONTES em diferentes circunstâncias, possuem de 7 a 37 anos de carreira e, ao ingressarem no magistério, sua inserção também ocorreu por meio de convite pelo fato de serem profissionais que se destacaram na profissão da área de saúde.

Nesse sentido, com o intuito de facilitar a análise, à identificação originalmente aplicada aos professores ouvidos, foram adicionadas as letras “PS” e “L” para diferenciar os dois grupos. Assim, por exemplo, o professor 2 passa a ter suas falas

identificadas como PL2, por ser um professor licenciado e, o professor 5 passa a ter suas falas identificadas como PPS5, por ser um professor profissional da saúde.

4.2. O INGRESSO NA DOCÊNCIA: O TORNAR-SE PROFESSOR

Sendo o professor sujeito de um processo histórico, podemos afirmar que a maneira como cada um ensina está diretamente ligada à maneira de ser, à formação, opções religiosas e políticas e, ainda, à época em que cada um se insere na docência, tendo tais fatores uma representação histórica, social e pessoal inquestionável⁵³.

Neste sentido, Peixoto⁵⁶ nos declara que “nós somos mais do que o resultado da formação docente que tivemos. Nós somos o resultado da construção de uma vida inteira, tecida ponto a ponto, que nos amarra e tantas vezes nos enreda” (p.51).

Desta forma, a fim de ampliar a leitura das falas e conhecer algumas necessidades de fazer a contextualização dos sujeitos, ao iniciarmos as entrevistas perguntamos aos profissionais professores como e quando se tornaram professores e como percebiam essa função (docente) como professores na Escola Técnica de Saúde da Unimontes.

A análise de suas falas evidenciou vários níveis de compreensão de como e de quando se tornaram professores.

Alguns dos entrevistados declararam ter se formado em cursos de licenciatura tendo como pré requisito a experiência em educação, assumindo funções como docentes.

PL2: *“Eu sou graduada desde 2001. Fiz bacharelado por quatro anos e depois mais um ano de licenciatura. Então, de certa forma, busquei isso... a formação para ser professora, para profissão docente da Escola [...] foi um processo. Comecei como estagiária, depois fiz especialização em docência para educação profissional. Assim, acabei sendo incluída no corpo docente da Escola em 2004.”*

PLA: *“Sou docente há dezenove anos. Comecei ainda quando fazia o Magistério de Segundo Grau (1990) atuando na Educação Infantil. Depois ingressei-me na faculdade e enquanto fazia um curso de licenciatura comecei a atuar no ensino fundamental de uma escola da rede municipal. Foi a partir de um curso de pós-graduação em educação ambiental, no convívio com alguns colegas, que fui convidada a*

trabalhar em cursos de educação profissional nesta Escola”.

Outro declarou um fato interessante como se tornou professor justamente por não querer ser professor.

PPS9: *“Quando eu cheguei aqui, em noventa e um, estava em andamento a pesquisa de implantação da Escola. Quando iniciou a primeira turma eu fui convidada inicialmente para acompanhar estágio supervisionado e a partir daí comecei a dar aulas e a coordenar cursos. Foi assim que me tornei professora! Engraçado que era uma coisa que eu não queria na vida.....pois eu saí de casa para estudar fora, para fazer enfermagem em Salvador, justamente para não ser professora. Mas o destino me trouxe para dar aulas.”*

A maioria dos entrevistados, porém, declarou não ter formação específica para docência, ou seja, licenciatura, e afirma ter se tornado professores a partir de sua formação técnica e experiência na área da saúde ou por estarem inseridos nos serviços de saúde de forma direta ou indireta e por meio de oportunidades diversas.

PPS5: *“Eu me tornei professor mais ou menos em 2005, a partir de um convite para substituir um professor. Eu já tinha experiência em prática por trabalhar em laboratórios de análises clínicas. Assim, eu iniciei a minha vida de professor, com ênfase em prática.”*

PPS6: *“Como sou farmacêutico bioquímico e tenho experiência em prática de laboratório, me tornei professor por atender a um convite de uma colega que estava montando um curso para a Escola. No início assumi uma ‘matéria’[...], depois outras e hoje sou professor e coordenador de curso”.*

PPS7: *“Me formei odontólogo em 1972, mas me tornei professor, quando o então Secretário Municipal de Saúde me convidou para iniciar um projeto de um curso técnico em higiene dental, para os quais eu tive que selecionar todos os professores além de me incluir, no corpo docente. Isso foi em 1999.”*

As falas até aqui analisadas com ênfase para os entrevistados denominados PL4 e PL2, que neste estudo estão classificados no grupo dos profissionais professores licenciados, nos possibilitaram evidenciar dois momentos distintos na história brasileira.

A primeira (PL4), se inseriu na docência em 1990, período marcado pelo surgimento e avanço dos movimentos de democratização do ensino no Brasil,

organização e fortalecimento das entidades representativas de classe.

A segunda (PL2), formou-se e iniciou a carreira de docente na década atual, no auge da educação democrática brasileira, ampliação das instituições particulares de ensino. Em contraponto, no entanto, vivenciou, além disso, a desvalorização dos professores numa sociedade competitiva que visa o lucro em detrimento da valorização do homem, do bem coletivo e da preservação da vida, valores disseminados por uma política neoliberal.

A inserção dos professores na docência passa por uma série de motivos e de vivências sociais, culturais, afetivas, econômicas, entre outras, que influenciam na tomada de decisão. Nesse sentido, Pérez Gómez (1992) apud Mendes⁵², afirma que:

“o homem é um sujeito que está inserido no mundo de suas experiências e que esse mundo é circundado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas entre situações vividas e pessoas, interesses e realidades sociais e panoramas políticos. E esse panorama define um contexto eclético e complexo, que acaba alicerçando as escolhas e opções dos sujeitos. Há o envolvimento tanto das objetividades como das subjetividades” (p.66).

4.3. A PERCEPÇÃO DA FUNÇÃO: O SENTIDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O SIGNIFICADO DO TRABALHO DOCENTE

Considerando que ensinar é perseguir fins, finalidades e que como afirma Tardif³⁷, “ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades” (p.125), podemos considerar a prática pedagógica como um trabalho produtivo que ocorre dentro e fora da sala de aula como atividade intencional, consciente e racional sendo importante analisar a percepção, **do sentido e do significado** atribuídos pelo professor a esse exercício numa determinada instituição dotada de princípios.

Dessa forma, o **sentido da prática pedagógica**, envolve os determinantes dessa função e assume seus vários aspectos que em nossa análise pode ser delimitada em três categoria, partindo do tratamento dos dados: desafios e crenças na função, especificidades da educação profissional e formar para o Sistema Único de Saúde.

- Desafios e crença na função:

PPS11: “*Como professora de uma Escola da RETSUS, percebo a minha função como uma função cheia de especificidades, que me exigem formação específica, atualização constante, consciência crítica, crença no SUS e muita motivação para saber respeitar, valorizar e formar meus alunos para que sejam profissionais que conhecem e que reconhecem seu papel como cidadãos e como profissionais da saúde com quem vamos dividir as responsabilidades do serviço [...] de forma coletiva, responsável, interdisciplinar, humana e ética. Trata-se de uma função desafiante, mas eu acredito nela. Sou feliz exercendo essa função e vejo possibilidades de crescimento pessoal e do aluno a partir dela. Tenho muito a oferecer e a receber exercendo-a.*”

PPS10: “[...] *exerço uma função significativa [...] formo o trabalhador da saúde e contribuo também para a cidadania dele, capacitando-o para o trabalho e conscientizando-o sobre princípios que favorecem a sua formação também como seres humanos.*”

- As especificidades da educação profissional:

PPS7: “*Percebo que a minha função de docente nessa Escola onde se oferece especificamente com educação profissional, é bastante diferente da minha função quando exerço a docência em outra instituição ou nível de ensino porque uma Escola de educação profissional tem suas características especiais como clientela, tempo de formação, aproximação com a prática [...] que a diferencia das outras escolas.*”

PPS5: “*A minha função de docente nesta Escola é muito importante porque preciso ensinar de forma a promover a inserção desses alunos no mercado de trabalho. Além disso, trabalhamos com turmas heterogêneas, compostas por alunos que já trabalham na área e por alunos que pretendem exercer a função de técnico. Então a minha função aqui vai além da ‘mera docência’, pois preciso estar identificando as diferenças entre eles e conseqüentemente trabalhar de forma diferenciada e criativa para atender às expectativas de cada aluno.*”

- Formar para o Sistema Único de Saúde – SUS

PL1: “[...] *Eu acredito que a minha função como docente nesta Escola é uma função diferenciada e com uma responsabilidade maior porque eu não vou só formar, eu tenho que formar pensando nas intenções do público que a Escola atende, ou seja, recursos humanos para atuar direta ou indiretamente no SUS. [...] são alunos que já estão inseridos no serviço ou que pretendem estar empregados em um curto espaço de tempo [...] querem conseguir emprego de forma rápida no nível técnico, e além de tudo são profissionais na área da saúde que por si só tem suas complexidades, peculiaridades.*”

PPS9: “*Eu percebo que a minha função aqui é bastante diferenciada porque esta é uma Escola que faz parte, conforme reportagem que li hoje, da Rede Internacional de Escolas Técnicas de Saúde do SUS. Então a nossa responsabilidade é muito grande, em relação à formação. [...] precisamos ser uma equipe forte, capaz, competente e compromissada para estarmos formando pessoas que virão do ensino médio [...] temos a oportunidade de estar formando um profissional de acordo com a proposta da Escola e com os princípios do SUS.*”

Pelo exposto nas falas, como, por exemplo, de PPS11, a docência nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde nesta Escola que faz parte da RETSUS é percebida pelos professores como uma atividade singular, com características, responsabilidades e necessidades específicas, em que há possibilidades de crescimento, satisfação tanto para si como para os alunos, apesar de, muitas vezes, constituir um grande desafio que não se negam a enfrentar. Têm consciência de que através do trabalho se realizam como professores, como seres humanos, ao mesmo tempo têm clareza de que contribuem para o desenvolvimento, crescimento do aluno e para consolidação do SUS.

O **significado da prática pedagógica** na percepção dos professores, sujeitos da pesquisa, é constituído por sua finalidade social traduzida em duas categorias: formação para além da prática e formação e mudança da realidade.

- Formação para além da prática

PL2: “*Como trabalho com a história do SUS [...] eu entendo que minha função na Escola e em sala de aula é a de proporcionar momentos de reflexão para que se conheça a*

história de uma política de saúde que foi construída com muitas dificuldades. Eu tenho que trazer para eles uma proposta de reflexão, para que eles não façam a crítica pela crítica [...] mas para que eles entendam a história e que a crítica também pode ser construtiva. Tenho a função de despertá-los para a construção do conhecimento do que é a política de saúde, para o que é o SUS para saúde pública brasileira”.

PL12: *“Tenho consciência de que minha função docente possibilita o acesso dos alunos às informações que, por sua vez, possibilitarão a ele os conhecimentos necessários não só para serem futuros profissionais, mas também cidadãos e seres humanos melhores, pois eles irão compor as equipes de saúde [...]”.*

- Formação e mudança da realidade:

PL1: *“Motiva-me saber que estou colaborando com a formação de profissionais que estarão no serviço [...] e que poderão fazer a diferença no serviço, mudar a realidade que temos [...] transformar a prática [...]. Eu tenho uma motivação maior trabalhando aqui [...] formar para o SUS, a razão de ser da Escola”.*

PPS8: *“É uma responsabilidade muito grande, porque como trabalhamos com formação de profissionais para atuar na área de saúde, buscamos também aperfeiçoar o trabalho, o serviço como um todo. Então criar nesses futuros profissionais esse compromisso para o aperfeiçoamento do serviço é uma responsabilidade.”*

PPS8 nos faz refletir sobre o significado da indissociabilidade entre formação e trabalho.

De acordo com as falas do professores, verifica-se que a percepção do significado da ação de ensinar está coerente com o propósito da ETS/CEMF/UNIMONTES, qual seja a formação dos trabalhadores da saúde – como trabalhadores cidadãos, com vistas ao fortalecimento e consolidação do SUS. Visa ampliar e sistematizar a compreensão da realidade social e em particular da realidade de trabalho, objetivando uma intervenção consciente neste contexto.

Há referência também à inclusão social de trabalhadores da saúde e ao aperfeiçoamento do serviço que aparece como uma das finalidades da função docente.

A prática docente dos professores da ETS/CEMF/UNIMONTES pode ser interpretada como um trabalho não alienado, pois o sentido apontado corresponde ao seu significado, o que a caracteriza como uma prática social consciente⁶⁰.

Na tentativa de aprofundarmos na análise da percepção do professor sobre o **sentido** e o **significado** – os fins do exercício do seu trabalho docente, também consideramos, outras falas dos entrevistados que nos levaram a considerar que o sentido da docência na Escola pesquisada ultrapassa a questão objetiva do ensinar, pois a partir dessas falas verifica-se o significado da ação de ensinar, qual seja, a formação dos trabalhadores inseridos ou em processo de ingresso nos serviços de saúde.

PL4: “[...] trabalhamos com assuntos que terão aplicabilidade prática, um fim, pois são cursos de formação profissional técnica em saúde.”

PPS6: “No dia da formatura de nossos alunos vejo a alegria, a vontade nos olhos deles e isso me faz olhar para trás e ver que contribuí para que eles passassem pelos obstáculos. Nesse momento vejo o sentido, o porquê do meu trabalho.”

PL2: “[...] penso que temos que gostar do que fazemos. Gosto desta Escola, de educação profissional e da possibilidade, como docente, de mostrar para o aluno o que foi e o que é política de saúde [...] sua história [...]. A docência nesta Escola especificamente me permite mudar o ‘olhar’ do trabalhador ou do futuro trabalhador da saúde.”

Nesse sentido, Tardif e Lessard⁵⁸ em seu trabalho intitulado “Os fins do trabalho docente”, inspirados em Schwartz (1988), afirmam que:

“[...] todo trabalho humano possui fins, que se manifestam sob diversas formas no decorrer da ação: motivos, intenções, objetivos, projetos, planos, programas e planejamento. Esses fins podem ser formalmente declarados e apresentados, ou nascer durante a ação [...]” (p. 195).

Afirmam ainda que “no contexto dos estabelecimentos escolares atuais, a questão dos fins educativos é inseparável das lógicas de ação que modelam essas mesmas organizações” (p.195), ou seja, da sua filosofia de trabalho prevista no Projeto Político-Pedagógico da Escola.

4.4. O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER: DIFICULDADES E FACILIDADES, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

Nesta categoria abordaremos a percepção dos professores sobre o processo de ensinar e aprender, considerando a realidade em que estão inseridos.

Para tanto focalizamos as **dificuldades, facilidades e desafios** enfrentados no exercício de suas funções, assim como as **estratégias** utilizadas em sala de aula que favorecem a aprendizagem dos alunos

Dificuldades e facilidades

Ao perguntarmos sobre as **dificuldades, facilidades e desafios**, no que diz respeito especificamente à temática das **dificuldades** da prática pedagógica, pudemos evidenciar que para alguns professores as dificuldades estavam ainda em elaboração quanto a sua superação enquanto que para outros os mesmos fatores dificultadores de seu trabalho docente transformam-se em facilitadores.

Dessa forma, a análise privilegiou ressaltar tanto as **controvérsias** como as **coincidências** contidas nas falas.

PL2 e PL1, por exemplo, relacionam como uma das dificuldades aquela que diz respeito à falta de interesse dos alunos para com o eixo temático que contempla um conteúdo não técnico. Enquanto para PL1 esta mesma dificuldade – trabalhar com conteúdo não técnico e, às vezes, desvalorizado pelos alunos - se transforma em facilitador dado que lhe permite flexibilidade didática.

PL2: “[...] a minha dificuldade é quanto à falta de interesse dos alunos que muitas vezes, não acham que o eixo temático com que trabalho é importante, não valorizam as aulas e não participam dela. Pensam que o eixo temático, políticas de saúde, não têm relação com a farmácia [...] Como não conhecer a história da Saúde e do Sistema? Com outra turma em que os alunos eram mais maduros e tinham mais experiência no trabalho, a aula era muito mais gostosa, porque eles entendiam a importância do conteúdo. Outra dificuldade que eu tinha era quanto a minha falta de experiência. Hoje, mais experiente, eu utilizaria outros recursos para tentar fazer com que eles se interessassem mais pelas aulas.”

PL1: “Uma das dificuldades é o fato dos conteúdos com os quais trabalho pertencerem a áreas afins, como humanização, relações humanas, relação interpessoal [...] são conteúdos nem sempre valorizados pelos alunos dos cursos técnicos, pois eles dão valor excessivo à questão

técnica. Mas ao mesmo tempo esses conteúdos permitem uma flexibilidade didática, uma mobilidade, o uso de dinâmicas, da criatividade, sair da escola.”

Outros entrevistados apresentaram de forma **coincidente** o seu entendimento sobre as dificuldades no trabalho docente, demonstrando uma percepção com a situação socioeconômica dos alunos.

PPS6: *“A minha dificuldade vem principalmente das dificuldades dos próprios alunos que, muitas vezes, carentes tem dificuldades para chegar à Escola, por falta de condição de pagar um transporte eficiente, às vezes, eles têm dificuldades para estar na sala de aula.”*

PPS8: *“Como nós trabalhamos com um curso noturno, profissionalizando trabalhadores em exercício nas funções, encontramos pessoas que trabalharam o dia todo e que têm suas tarefas pessoais. A maioria são mulheres, que já têm o trabalho, a família e ainda a Escola. [...] então nós temos essa dificuldade de diversificar bem a metodologia para atendê-los.”*

PLA: *“A primeira dificuldade que encontro é com o fato dos alunos serem trabalhadores e, muitas vezes, não encontrarem tempo para fazer as atividades extraclasse que auxiliam na construção do conhecimento. A dificuldade está em adaptar estas atividades ao tempo que eles têm na Escola e no serviço.”*

Outro aspecto evidenciado nas falas diz respeito a um sentimento da falta de uma formação específica para docência bem como da falta da literatura específica. Esta fala, além disso, mostra uma busca de superação.

PPS7: *“[...] como eu sou um dentista, a dificuldade está justamente no fato de não ter havido uma formação específica para docência, para o ensino. Uma capacitação pedagógica, didática mais útil [...] nós não temos também uma literatura específica, sobre essa profissão. E com isso nós tivemos muitas dificuldades para preparar aulas e montar nosso material didático, mas conseguimos colher na literatura do ensino superior material que nos auxiliasse.”*

Duas falas coincidem em suas apreciações quanto às dificuldades que podem se transformar em facilidades quando destacam o fato de ter em uma mesma turma de

alunos que já desenvolveram capacidade técnica enquanto outros sem nenhuma experiência.

PL4: “[...] Outra dificuldade é adaptar as aulas aos alunos que conhecem o serviço e os que ainda não conhecem. Desta dificuldade surge um ponto positivo que é justamente a troca de experiências entre os que conhecem o serviço e os que não conhecem. Às vezes, tal característica facilita, outras vezes, dificulta o trabalho docente”.

PPS5: “A principal dificuldade que encontro na docência é o fato das turmas serem heterogêneas. Temos alunos com uma capacidade técnica já desenvolvida e outros sem nenhuma experiência na área. Desta forma, eu preciso desenvolver uma aula, visando o atendimento das expectativas dos dois tipos de alunos [...]. Isso é uma das grandes dificuldades. Porém, tal fato me beneficia, torna-se uma facilidade, quando o aluno que já tem um conhecimento ou que já trabalha colabora nas discussões realizadas em sala ou quando auxiliando desenvolvimento das atividades práticas dos outros, proporcionando a troca de experiências e enriquecendo o processo.”

Sobre a questão da individualidade e heterogeneidade do objeto de trabalho, Tardif³⁷ coloca como a primeira característica do objeto do trabalho docente o trato com indivíduos e afirma que embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos.

Outro professor, PPS9, pondera sobre sua inserção em processos de trabalho diferentes, mas que têm uma interdependência entre si, inclusive sendo esta uma dificuldade que pode ser considerada como facilitadora. Além disso, destacou a falta de espaço para reflexão sobre seu trabalho e desenvolvimento profissional.

PPS9: “[...] como profissional também atuante na assistência em uma instituição hospitalar, eu não tenho muito tempo para preparar as minhas aulas, para estudar determinados conteúdos ou para me atualizar com informações para os alunos. Trata-se de uma dificuldade curiosa porque mesmo me limitando o tempo me possibilita estar em contato com o serviço, com a realidade que eu procuro trazer para a sala de aula durante as discussões me ajudando a cumprir com um dos meus objetivos como

professora da educação profissional: a troca de conhecimento.”

No relato a seguir, percebemos que o processo de ensinar e aprender realizado no cotidiano dos serviços se depara com as deformações no processo de trabalho em saúde. Encontramos a preocupação com o ensino que se baseia em simulações que promovem condições ideais de trabalho durante as aulas, mas que se distanciam da realidade do serviço.

PPS10: “Tenho dificuldade com uma coisa: quando ensino nos laboratórios da Escola ou lá no hospital utilizo materiais diversos, ensino tudo de acordo com as regras, faço exigências de biossegurança, de qualidade no atendimento, faço demonstrações em equipamentos, explico e informo sobre o avanço tecnológico e quando encaminho os alunos para o serviço eles voltam indignados com a realidade que encontram [...]. Não consigo aceitar isso, então nesse momento de formação eu aproveito para discutir com eles sobre a necessidade de melhoria dos serviços [...].”

De acordo com Pereira & Ramos³, percebe-se, ainda, por parte dos professores, uma preocupação em “ensinar sem banalizar o conhecimento, promovendo a crítica ao improvisado enquanto solução permanente” (p.52) e em formar os profissionais da saúde para superação da “mera adaptação ao existente como forma de alienação” (p.52).

Como facilidades, encontramos as seguintes expressões que vão desde a existência de recursos que apoiam a prática pedagógica, passando pela satisfação no trabalho realizado, até o compromisso dos alunos na sua profissionalização:

PL4: “Quanto à facilidade posso considerar o fato de podermos contar com alguns recursos a mais dentro da escola, como o laboratório de análises clínicas, que ajuda muito na formação.”

PL1: “Outro facilitador é que eu gosto, de dar aula [...] eu acho que é um dom que eu tenho. Eu faço com muito prazer. Isso é um facilitador para todo professor, porque não adianta você conhecer o conteúdo e não ter didática [...] e eu acho que por ser formada em pedagogia eu tenho.”

PPS8: “[...] a facilidade que a gente tem é porque a maioria das pessoas com quem trabalhamos, com poucas exceções, é

consciente da necessidade dessa profissionalização e encaram o curso com seriedade.”

Como relata PL1, um dos **desafios** vivenciados é a docência desconectada da realidade dos serviços.

PL1: “O principal desafio, enfrentado na docência é [...] não estar inserida no serviço. Antes de eu trabalhar no setor de saúde, numa instituição de saúde, num serviço ou sistema de saúde, eu não entendia que isso era um desafio pra mim. Porque como eu nunca tinha trabalhado, eu não percebia o quanto era importante eu conhecer esse serviço de perto. Logo depois que eu comecei a trabalhar não só na Escola, mas no serviço, eu percebi que era, sim, um desafio pra mim, dar aula num curso técnico da área de saúde sem a experiência do serviço. Era um desafio para mim do qual não tinha consciência, antes de me inserir nele. Minha prática docente mudou muito depois que eu passei em atuar no serviço de saúde.”

Outras dimensões dos desafios encontrados pelos entrevistados relacionaram-se a:

- a) Alunos com algum conhecimento e outros no início de formação.

PPS5: “[...] capacitar ‘mesmo’ o aluno. Independente se é um aluno que já tem um conhecimento ou se não tem, isso é um grande desafio para o professor. Chegar ao final do trabalho e esse aluno que não tinha aqueles conhecimentos sair, finalizar o eixo temático com o conhecimento necessário e aquele que já tinha um conhecimento sair melhor preparado.”

- b) Alunos em situação socioeconômica desfavorável:

PPS6: “O principal desafio que eu tenho enfrentado, na docência é [...] recuperar os alunos carentes, que têm dificuldades diversas. Estar estimulando-os. Garantir a sua aprendizagem uma vez que chegam na sala de aula já desgastados pelo serviço, por trabalharem o dia inteiro. Esse é o meu maior desafio.”

Pelo exposto, os desafios apresentados pelos professores circunscrevem-se essencialmente aos aspectos relacionados ao processo de ensinar e aprender.

Há uma percepção e compreensão crítica das situações didáticas que constituem desafios, que não devem levar ao desânimo, mas podem constituir estímulo para serem enfrentados e superados. Isto requer também, um suporte de educação permanente aos

professores no sentido de contribuir para uma prática pedagógica cada vez mais eficiente.

Sabe-se que o trabalho docente conjuga não somente fatores internos como externos à sala de aula, daí há todo um trabalho a ser realizado junto aos gestores dos serviços de saúde com vistas à análise e discussão da importância da educação escolar dos trabalhadores no sentido da elevação da sua escolaridade e melhoria do seu desempenho profissional.

Estratégias Utilizadas

Pelo exposto anteriormente, os professores demonstram flexibilidade em adequar a abordagem dos temas à realidade e especificidade dos alunos, favorecendo o processo de aprendizagem. Apresentam certa versatilidade na utilização das estratégias e técnicas com vistas ao enriquecimento do diálogo, reflexão, mudanças dos alunos, buscando estimular a elaboração do pensamento na construção do conhecimento:

PL2: “Valorizo os momentos de leitura, pois não tem como trabalhar apenas com aulas expositivas [...] tem que ter uma atividade que faça com que o aluno leia. Tem que ter um momento de produção do aluno também. A atividade tem que ter início, meio e fim. Utilizo a estratégia do seminário, do estudo de texto em sala de aula, do estudo dirigido.”

Além disso, evidenciam a importância em relacionar os temas abordados em sala de aula com as experiências, realidade de trabalho e com o contexto sócio-cultural dos alunos, isto é, a relação dialética entre teoria e prática. Isto vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire³², quando diz que “para uma melhor compreensão e transformação do mundo é necessário conectar a educação com as realidades mais amplas nas quais as pessoas vivem” (p.62). Este processo tem por base um diálogo reflexivo, crítico, contextualizado, a liberdade de pensamento, a troca de conhecimento a fim de favorecer a autonomia do pensar e do agir.

PPS9: “Eu gosto muito de trabalho em grupo porque favorece a troca, a construção do trabalho coletivo, a tolerância com o outro [...], mas eu me preocupo muito, com o ‘como’ esse trabalho em grupo está sendo desenvolvido. Eu verifico que alguns professores desenvolvem trabalhos em grupo, mas os alunos produzem, os alunos fazem, os alunos pesquisam, e o professor não complementa, não faz nenhum fechamento, e fica como dado. Eu não faço assim. Também

gosto muito de trabalhar com estudo de caso, situações problema, e fazer com que eles façam 'aquela reflexão', entre a prática e a teoria e que tragam soluções, pensem algumas soluções."

PL1: *"Estudo em grupo [...] a problematização de situações reais que a gente vê no serviço. E isso é possível de fazer mesmo quando os alunos não são do serviço. Eles não estão no serviço, mas conseguimos trazer a realidade, a situação e discutir. [...] pensando até ações, planejamento, ou algo do tipo, eu acho que são as melhores estratégias para facilitar a aprendizagem."*

PL12: *"Valorizo e utilizo várias estratégias lúdicas como dramatização, confecção de portfólios, apresentação criativa de trabalhos, visitas e palestras de especialistas porque acredito que fazendo assim favoreço a criatividade, a comunicação e a facilidade de integração deles com seus pares. Acredito que seja um exercício ao desenvolvimento dessas potencialidades para a prática no trabalho real."*

Percebemos nessas falas que os professores demonstram também a preocupação com a articulação entre as dimensões cognitiva, emocional e comunicativa para que ocorra uma aprendizagem significativa. Na dimensão cognitiva desenvolve-se a observação, a percepção, a análise, a compreensão, a relação entre os objetos de estudo, o raciocínio, a generalização, enfim o pensamento independente.

Por sua vez, a afetividade como expressão das forças básicas que direcionam o comportamento humano compreende os sentimentos, os interesses, as necessidades e as preocupações básicas que devem ser consideradas no processo ensino-aprendizagem.

O processo de comunicação, base da interação professor-aluno, pelo qual se expressam as emoções, idéias, expectativas se desenvolve não somente por meio da palavra verbalizada, mas também pela comunicação não verbal que ocorre por meio de sinais, gestos, expressões faciais, postura corporal, distância mantida entre as pessoas.

Assim, a prática pedagógica dos professores entrevistados demonstra preocupação com o desenvolvimento das qualidades humanas, modos de agir em relação ao trabalho, à vida, à realidade social mais ampla em consonância com princípios éticos. Visa, portanto, assegurar o desenvolvimento das potencialidades do aluno, por meio do estímulo à curiosidade, a busca de construção de novos

conhecimentos com sua capacidade crítica e criativa. O que podemos considerar como relevante, pois de acordo com Deluiz⁵⁹:

“[...] há a importância de ampliar a qualificação dos trabalhadores em saúde, tanto na dimensão técnica especializada, quanto na dimensão ético-política, comunicacional e de inter-relações pessoais, para que eles possam participar como sujeitos integrais no mundo do trabalho, [...] uma vez que o trabalho individualizado cedeu lugar ao trabalho em grupo e as tarefas do posto de trabalho foram substituídas pelas funções polivalentes em ‘ilhas de produção’, ‘grupos semi-autônomos’, e equipes de trabalho” (p.5 e 8).

Durante as entrevistas também foi perguntado aos professores o que faziam para propiciar uma discussão integrada sobre a técnica ou a teoria trabalhada e os princípios do SUS.

Foram relatados vários mecanismos de aproximação entre teoria e prática, quando se destacou como principal a valorização do SUS busca de aproximar o ensino aos seus princípios como ferramenta de articulação com a prática.

PL1: “Como que eu integro essa discussão com os princípios do SUS? Procuro falar sobre a realidade do SUS, sobre seus serviços públicos de saúde. Ao discutir eu acredito estar fazendo esta integração. Ao trabalhar meus conteúdos especificamente, não tenho como fugir dessa integração, pois uma das unidades é sobre os princípios do SUS. Trabalho conteúdos da área de humanização, de relação, e quando eu trabalho com os projetos que têm justamente uma proposta de atender de forma interdisciplinar, essa formação que o SUS espera. Então a gente trabalha conceitos como a humanização e integralidade, responsabilidade, e responsabilização [...] Eu faço essa integração entre a teoria e a prática trabalhada com os princípios do SUS da seguinte forma: tanto pela problematização das questões do SUS, que são reais e referentes ao serviço; como pela própria discussão dos conteúdos que são os princípios do SUS. São conteúdos que eu trabalho”.

PPS9: “Para que possamos propiciar a integração entre a teoria trabalhada e a prática, trabalhamos primeiro com a definição do que é o SUS. Qual o papel do profissional de saúde nas unidades e instituições de saúde, e qual é a responsabilidade deles perante a unidade e perante a comunidade. Quando trazemos as situações vivenciadas ou quando trabalhamos determinadas técnicas envolvemos o aluno de forma a politizá-lo, socializá-lo com base nos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde. Assim, não trabalhamos somente a técnica pela técnica”.

Em outra fala, enfatizou-se a problematização a partir do trabalho.

PPS7: “Estimulo a pesquisa em seus locais de trabalho para aqueles que já estão inseridos no serviço e junto aos órgãos e unidades de saúde do SUS, com seus gestores, conselhos municipais de saúde para aqueles que ainda não estão inseridos ainda. O contato com o serviço provoca essa aproximação, pois por meio desse trabalho “extra muro” eles conseguem perceber questões como as diretrizes, a hierarquia, a responsabilidade e a organização do Sistema Único de Saúde”.

Além disso, foi enfatizada por PPS3 e por PL4 a dificuldade dessa articulação, de acordo com a natureza do eixo temático trabalhado.

PPS3: Dentro do meu eixo temático, isso não é muito discutido porque trabalho com Matemática aplicada. Trabalho com exemplos de cálculos, então, isso dentro da matemática, não é muito discutido.

PL4: Isso é bastante difícil, tanto porque o aluno não consegue enxergar a amplitude que tem o SUS. Ele consegue enxergar apenas os problemas. Não consegue ver, o que o SUS traz de benefício para a população. Então mostramos através do trabalho principalmente do hospital universitário onde fazem estágio quais são os princípios, a função. Mas trabalhando com Biologia como eu poderia aproximar isso?

Perguntamos que outros fatores contribuem para a aprendizagem dos alunos.

As falas analisadas evidenciam que os docentes consideram diversos fatores que contribuem para a aprendizagem do aluno, sendo eles:

a) A qualificação docente.

PL1: “Não só a metodologia, mas outros fatores contribuem com a aprendizagem dos alunos. Primeiro a qualificação docente. Eu não falo só por mim, mas por outros professores, pois eu acho que a gente tem que ter uma qualificação, não só na parte didática, metodológica, mas também sobre a própria concepção do SUS, da escola, qual é o seu papel? Então tem que ter essa discussão. Eu acho que ela é fundamental pra facilitar [...] esse processo de ensino aprendizagem. E outro fator que contribui é o fato do professor ser um professor feliz. Que ele conheça, que ele tenha experiência no serviço de saúde”.

A necessidade de formação permanente é evidenciada uma vez que PL1 ressalta outras dimensões da qualificação.

b) A visibilidade da necessidade de formação por parte do aluno.

PL2: *“Eu acho que outro fator é a questão dele precisar dos conhecimentos do curso para o serviço dele. Eles sabem que precisamos desses eixos temáticos, das atividades e conteúdos trabalhados aqui quando forem trabalhar. Na minha prática percebo isso o tempo todo. Eles dizem: “Se eu não aprender isso, eu não vou ser um bom profissional”.*

PPS5: *“Um dos fatores que contribuem para a aprendizagem é a questão dos alunos serem pessoas adultas, pessoas que já sabem o que querem. Pessoas que não conseguiram o espaço no mercado de trabalho e optaram pelo curso técnico e que pensam que se envolverem em um curso técnico com qualidade e, conseqüentemente, eles serão absorvidos no mercado de trabalho”.*

c) Possibilidade de realização de atividades práticas

PPS6: *“Outro fator que contribui é a possibilidade do trabalho prático. Isso é uma motivação, um estímulo à aprendizagem, pois o aluno já chega cansado do trabalho, então, além dessa discussão em sala de aula sobre a teoria, a parte prática do curso é muito importante para motivação deles.*

Nos relatos de PL2, PPS5 e PPS6 apresentados, observou-se a percepção dos professores sobre a visibilidade por parte do aluno, da relevância do conteúdo para a prática, sendo acentuada a possibilidade do trabalho prático.

d) Possibilidade de parcerias.

PPS8: *Um fator importante são as parcerias que a escola tem. A prefeitura, por exemplo, é uma grande parceira, pois nos dá espaço, materiais e supervisão para que os alunos façam estágio. Temos outras parcerias [...] com os departamentos da Unimontes que às vezes nos cedem espaço para aulas nos laboratórios de anatomia. São nossos parceiros também creches e escolas onde nossos alunos realizam promoção da saúde, enriquecendo nosso trabalho, possibilitando uma aprendizagem significativa.*

Considerando a fala de PPS8, outro fator que contribui para a aprendizagem dos alunos da ETS, é a possibilidade de se estabelecer entre esta Instituição, Secretarias

Municipais de Saúde e outras unidades de saúde, parcerias diversas que permitem além do contato do aluno com o serviço, uma integração entre os profissionais da área e a troca de experiências.

4.4.1. Planejamento, Execução e Avaliação

Aqui, buscou-se abordar, também, a percepção dos professores entrevistados sobre a questão do planejamento, da execução e da avaliação das atividades que envolvem sua prática pedagógica.

A prática pedagógica do professor configura-se como um conjunto de ações que compreende planejar, dirigir, orientar e avaliar esse mesmo processo. São ações conscientes, intencionais dirigidas para um fim específico, isto é, para que os alunos se tornem sujeitos ativos na construção, apropriação e aplicação de conhecimentos desenvolvendo habilidades, atitudes e valores face aos objetos de estudo e à realidade social, conforme já analisados nos subcapítulos precedentes.

Na análise dos dados que abordam estas questões sobressaiu a categoria preparo para o trabalho escolar, pois as falas se remetem à percepção da necessidade de planejamento.

PPS10: “Tenho o hábito de preparar as aulas porque promovo dinâmicas em sala de aula, proponho trabalho em grupo e esse tipo de atividade precisa de planejamento, de preparo e organização prévia. Além disso, tem as aulas práticas que requerem planejamento, preparação de material. Como improvisar? Não daria certo, não teria qualidade. Além disso, em saúde não podemos deixar de lado a questão da qualidade na formação, porque eles trabalharão com a vida das pessoas.”

PPS12: “Tenho o costume de começar pelo o que o aluno já sabe, pela sondagem dos seus conhecimentos prévios. A aula parte sempre do que eles têm a me informar [...] pergunto o que já ouviram falar sobre tal assunto, conto um caso e peço a opinião deles. Nos cursos da área de saúde estudos de caso são fundamentais. Penso que assim estou problematizando e colocando-os para pensar.”

De modo geral, os professores da ETS/CEMF/UNIMONTES consideram importante o preparo do aluno para a abordagem do assunto do dia, demonstrando a necessidade do planejamento, da existência de um plano de trabalho, um roteiro flexível a ser adequado conforme as necessidades apresentadas.

O trabalho escolar, algumas vezes tem início com a identificação das experiências e conhecimentos dos alunos sobre o tema a ser estudado ou então a partir de problemas ou situações dos serviços de saúde a serem analisados, debatidos para o encaminhamento de propostas de enfrentamento com vistas a superá-las, se possível.

Mas ao mesmo tempo afirmam enfrentarem dificuldades quando o assunto é planejamento e principalmente execução da prática pedagógica.

PPS11: Como trabalho na assistência, praticamente, não tenho tempo para planejar minhas aulas. Até tenho vontade de fazer coisas diferentes, mas isso requer tempo e disponibilidade de espaços e de recursos que atendam às necessidades de atividades mais elaboradas.

PPS5: Planejar eu até planejo, mas eu não consigo realizar com a qualidade que pretendia porque os laboratórios são pequenos e os alunos são muitos.

4.5. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

A ETS/CEMF/UNIMONTES realiza Cursos de Formação Pedagógica para que os profissionais da rede de serviços de saúde possam atuar como docentes nos Cursos de Educação Profissional oferecidos. Tem por finalidade a apropriação, pelos professores, dos pressupostos teórico-metodológicos (ideário pedagógico) que fundamentam a prática pedagógica, a lógica de construção dos currículos, a análise dos temas e as estratégias propostas para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas dos cursos com base no Projeto Político Pedagógica da Escola.

Como afirma PPS10, as capacitações técnico-pedagógicas acontecem sistematicamente, precedendo ao início das atividades dos cursos e, às vezes, de cada módulo, acontecendo atualmente de forma efetiva tanto para os professores dos cursos que possuem turmas na sede e de forma descentralizada. Denominadas de técnico pedagógicas por tratarem de assuntos relacionados à filosofia da Escola e a assuntos de ordem técnica. Neste caso, um dos destaques foi o pouco tempo dedicado a sua realização já que os assuntos são vários.

PPS10: “Pena que as capacitações são tão rápidas [...] é muito pouco tempo para tanta informação.”

Perguntados sobre a necessidade de formação para o exercício de suas funções nessa mesma instituição, para a maioria dos professores, os processos pedagógicos contribuem positivamente para o desenvolvimento do papel de educador, com destaque da vivência e compreensão da metodologia problematizadora de ensino. Porém houve restrição quanto ao tempo dedicado à abordagem do conteúdo, apontado como insuficiente e quanto à necessidade de uma maior frequência na realização das capacitações, denunciando a necessidade da realização destas em menores espaços de tempo, visando, além do sentido da formação, um acompanhamento maior, sistemático de sua prática educativa com vistas à análise e discussão sobre o conteúdo, metodologia proposta, problemas de aprendizagem dos alunos.

A necessidade de formação apresentou-se sobre vários aspectos. O primeiro explicita diretamente a necessidade de formação no sentido não só de revisão conceitual e metodológica, como também de atualização dada a aceleração do conhecimento como formas de obtê-lo:

PL1: “Certamente que as capacitações são necessárias. Penso que temos que aprimorar os conhecimentos e nos qualificar sempre. Fiz a minha pós-graduação pela escola, na área de Docência e Educação Profissional, e isso foi fundamental para o meu trabalho. Estou fazendo outros cursos pela escola. E acho que todos os cursos que vierem serão bem-vindos, pois são extremamente necessários [...] vamos aprimorando não só a discussão metodológica e didática [...] mas também a discussão sobre o próprio SUS e o que é a Escola e qual o seu papel, sua representação [...]”

PLA: “Como o ensino está em constante mudança, em constante desenvolvimento, e como nossos alunos querem coisas novas, como docentes também sentimos a necessidade de novas práticas, de novas formas de trabalho e de melhorar cada vez mais.”

Outro aspecto enfatizado foi aquele que se refere à adequação as necessidades dos alunos dadas as suas características que vão desde a condição socioeconômica até seu entendimento como sujeitos que estão ou que irão se inserir nos serviços de saúde.

PPS5: “[...] sendo esta uma escola técnica onde nós recebemos alunos quase sempre carentes de forma geral e carentes de conhecimentos para o trabalho, nós precisamos estar nos atualizando, buscando uma melhor formação, visando passar para esse aluno, de uma forma mais eficiente, mais didática, as informações de que ele necessita para que

se desenvolva no trabalho e para o desenvolvimento de suas atividades de forma adequada.”

PPS6: *“Sinto necessidade de formação sim. Preciso me qualificar melhor para atender necessidades tão específicas dos alunos desta Escola que forma recursos humanos para os serviços de saúde.”*

Além disso, também ficou clara a relação feita entre a formação e as demandas que surgem dos processos de trabalho docente com necessidade de reflexão sobre o fazer cotidiano.

PPS8: *“A formação e o aperfeiçoamento são sempre muito bem vindos, faz falta, são sempre muito importantes para aprendermos coisas novas e para relembrar práticas que já estão esquecidas por não termos praticado [...]”*

PPS9: *“Acredito que nunca é demais nos capacitarmos. Precisamos desses momentos para conversar, trocar idéias, experiências, saber um pouco mais sobre o trabalho do outro. Precisamos nos reunir, discutir [...]”*

A partir das falas analisadas e de acordo com Mazzeu⁶⁰ fica claro que essa formação deve ser permanente, propiciando aos professores a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura.

Em continuação ao conteúdo das falas dos professores que denotam sua percepção sobre sua formação ainda pode ser destacada:

- Ausência de discussão dos processos de trabalho como um dos focos da formação:

PPS9: *“[...] já faz um bom tempo que os grupos na escola estão distanciados. Não temos conversado muito, não temos trocado experiências [...] o que seria ideal. Precisamos de acompanhamento neste sentido.”*

- Contradições entre a percepção da formação que engloba a filosofia da Escola e as técnicas em contraposição com uma visão da formação ainda fragmentada como se o eixo teórico não tivesse relação com as técnicas:

PPS11: *“As capacitações da Escola são imprescindíveis para o nosso trabalho. Tudo que eu sei sobre o que preciso desenvolver na Escola, desde a parte da técnica de*

organização do meu trabalho como organização do diário de classe, como realizar e como registrar a avaliação do aluno, até como devo fazer a articulação da teoria e da técnica que eu trabalho com a filosofia da Escola que é do SUS eu aprendi nas reuniões pedagógicas e durante as capacitações das quais participei.”

PL12: “Penso que tanto as capacitações pedagógicas quanto as técnico-pedagógicas são importantes. Nas pedagógicas nós discutimos as diversas linhas de ensino e pensamento, ouvimos sobre avaliação, sobre currículo, sobre metodologia problematizadora e nas capacitações técnico pedagógicas, que parecem mais com reuniões recebíamos instruções diversas de como organizar o nosso plano de ensino, como registrar as notas nos diários de classe, como fazer e registrar a recuperação dos alunos e muito mais [...].”

4.6. IDEÁRIO PEDAGÓGICO

De acordo com Mello⁶¹ Ideário Pedagógico é um sistema de idéias e conceitos que organizado e elaborado explica, justifica e orienta a prática docente, sendo constituído pelas teorias pedagógicas e psicopedagógicas sobre educação, ensino e aprendizagem.

Aqui abordaremos um tema referente ao conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola pelos docentes e resultante da **análise documental** realizada.

Ao analisarmos as respostas dadas pelos doze professores entrevistados, consideramos que existe o reconhecimento da importância do Projeto Político Pedagógico pela Instituição uma vez que nas falas eles revelaram três dimensões relacionadas a esse reconhecimento, ou seja, ter participado da elaboração do PPP, não ter participado da elaboração do PPP e tê-lo como eixo orientador do trabalho docente.

A maioria dos entrevistados julga **não só conhecer o Projeto Político Pedagógico da Escola, a base teórica dele, como ter participado da sua elaboração** que efetivamente se deu de forma coletiva na Escola, denunciando uma consciência quanto ao seu conteúdo, e declarando sentir-se sujeito do processo de elaboração e implementação dos seus princípios:

PL1: “[...] a elaboração desse projeto foi coletiva. Hoje, posso dizer que o PPP orienta minha prática pedagógica, porque quando o construímos colocamos nossa prática

pedagógica lá no projeto pedagógico. Eu imprimi minha marca nele, assim como todos os professores que na época participaram imprimiram sua marca, lá [...].”

PPS8: “[...] até porque foi um Projeto desenvolvido por todos os profissionais que trabalhavam na escola em um processo bastante democrático. As decisões foram tomadas de forma bastante democrática então é um referencial para prática pedagógica, o tempo todo ele, é nosso guia.”

Alguns dos entrevistados **declararam não conhecer “bem” o projeto**, justificando tal fato por não terem participado das oficinas para elaboração desse projeto, que aconteceram em épocas diferentes à sua atuação na Escola ou por não terem lido o Projeto propriamente dito, mas declararam ter uma noção ou saberem qual a filosofia de trabalho prevista neste documento, uma vez que reconhecem o empenho da Instituição em manter ações de implementação deste quando organizam as reuniões pedagógicas mensais com base no referencial teórico do PPP da Escola.

Declararam perceber por parte da Escola, uma preocupação em estarem conscientizando os professores sobre seu conteúdo e importância, na medida em que relata-se, comenta-se e orienta-se o trabalho pedagógico para realização de uma prática docente fundamentada em seus princípios e quanto à forma de planejamento das atividades dos cursos.

PPS5: “Bom eu não tive a oportunidade de participar da construção do Projeto Político Pedagógico da Escola, mas de certa forma, nas reuniões pedagógicas que nós fazemos mensalmente [...] nos são passadas as informações e os critérios previstos no PPP [...]. De certa forma nos passam orientações quanto aos objetivos da Escola, sua filosofia, e recebemos instruções dos pedagogos para estarmos realizando um trabalho coerente dentro da sala de aula.

PL2: [...] ler o Projeto Político Pedagógico eu não li. O que eu sei sobre ele eu posso dizer que aprendi durante as capacitações oferecidas pela Escola [...] tudo que eu falei aqui durante a entrevista, sobre minha função, minha prática [...] está ligado aos referenciais que tenho e que estão previstos dentro do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Outro enfoque é o reconhecimento do PPP como eixo de trabalho docente:

PLA: *“Com certeza o PPP é o norte do nosso trabalho. Dá-nos uma segurança, seja durante o desenvolvimento do conteúdo, seja durante a realização da recuperação dos alunos, ou quando estamos realizando o acompanhamento da frequência ou da infrequência, nos atentando não só para a questão legislativa e para a questão burocrática, mas para a questão filosófica e pedagógica do trabalho docente. Penso que o PPP nos ampara nos dá suporte em tudo. [...] uma segurança maior para trabalhar.”*

PPS6: *“O Projeto Político Pedagógico da escola me orienta todos os dias na realização da minha prática, no desenvolvimento das minhas aulas. Porque ele é o meu norte. Tudo que eu faço durante as aulas, o modo como eu confecciono as provas, o modo como eu dou oportunidade aos alunos, como eu tento recuperá-los se dá por causa do referencial que eu encontro no PPP da Escola.”*

PPS7: *“Com o Projeto Político Pedagógico, nós conseguimos reorientar, organizar a prática pedagógica que, sem ele, era feita de forma desorganizada, sem sentindo. Nós não tínhamos um referencial pedagógico, nós não tínhamos um norte para o planejamento das nossas ações, pois não seguíamos o que o PPP orienta.”*

Também houve referência ao papel do PPP como base para reflexão da prática educativa ressaltando sua importância como possibilitadora de revisão da metodologia de ensino e sua atualização.

PPS9: *“Ele orienta sim! Eu participei de algumas oficinas para elaboração do Projeto e trabalhei muito com capacitação pedagógica dos professores [...] ele nos dá as diretrizes, nos direciona a trabalhar dentro da metodologia problematizadora e ao mesmo tempo, foi e é interessante porque quando discutimos o PPP lembramos exatamente do que era discutido em cada oficina durante a sua elaboração. Lembramos das experiências anteriores, refletimos sobre as necessidades de mudança, como agir para avançarmos em nossas propostas. Inclusive, hoje verificamos que algumas coisas, já podem ser atualizadas nele, já podem ser melhoradas. Ele nos orienta e nos proporciona repensar nossa prática também.”*

Considerando que ao conhecer o Projeto Político Pedagógico, o professor irá se inserir melhor na instituição e terá um maior domínio da sua missão como docente podemos dizer que todas estas expressões acima analisadas estão de acordo com

Veiga⁶², quando esta cita que PPP não se resume ao plano de desenvolvimento da escola. Há que se superar a visão conservadora e extrapolar o centralismo burocrático que atua no campo da educação e tender a uma construção do PPP como um modelo de gestão que podemos entender como democrático. Isso demanda de uma organização que é feita de múltiplas relações entre a estrutura formal e os sujeitos que a produzem e a vivenciam em seu cotidiano.

Ainda segundo a autora (op.cit.) a construção do PPP não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar.

Para a autora, existem quatro pressupostos teóricos:

- Unicidade da teoria e da prática;
- Ação consciente e organizada da escola;
- Participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva;
- Articulação da escola, da família e da comunidade.
- Assim, através do PPP é possível refletir acerca da função social da escola.

E, para isso, esse projeto deve ser fruto da construção de todos os envolvidos com o processo educativo. Dessa forma, teremos uma escola emancipadora.

O PPP deve salientar o que ensinar e o que o aluno deve aprender, através do currículo escolar. A seleção dos conteúdos tem influências políticas, econômicas, sociais e culturais e isso demonstra uma historicidade.

Veiga^{62 e 63} relata que o currículo escolar proposto pelo artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 está estruturado em disciplinas ou componentes curriculares, segundo uma lógica conservadora que induz à transmissão de um conteúdo fragmentado ao aluno.

Portanto, cabe aos professores, discutirem essas mudanças, a fim de não apenas reproduzir o conhecimento, mas sim visar à produção de saberes. Para isso, devem cultivar o diálogo dentro das organizações e quebrar a cultura autoritária que existe.

Na instituição pesquisada, esse aspecto é demonstrado pelas falas dos professores, articulada a uma educação emancipatória, pois demonstram entender a que levam os frutos de seus ensinamentos. Há relação entre os ideais da identidade profissional com os ideais da instituição, não ficando presos apenas ao plano de curso. Questões como cidadania, ética e democracia, são reafirmadas.

O próprio fato do conhecimento do PPP pelos professores da Escola demonstra, a nosso ver, certo compromisso por parte daqueles professores que conhecem a história da Escola e fazem parte dela de forma ativa. Com isso alimenta-se a expectativa da possibilidade de uma educação baseada na construção de sujeitos autônomos e de sociedades livres.

Segundo Gadotti⁶⁴, o Projeto Político Pedagógico da Escola é um permanente processo de discussão das práticas, das preocupações individuais e coletivas e dos obstáculos aos propósitos da escola e da educação.

As pedagogias presentes nas salas de aula precisam ser articuladas ao PPP; precisa haver discussão sobre o que os professores e alunos fazem na escola, sobre o que pensam, sobre os seus valores, para que ocorra através do diálogo entre as partes, as aspirações e práticas relativas ao ensinar e aprender.

Sendo uma das questões instigadoras desse estudo os pressupostos teóricos metodológicos que orientam a prática pedagógica dos professores da ETS/CEMF/UNIMONTES e **um dos seus objetivos** identificar as concepções pedagógicas de seu PPP por meio da análise documental identificamos que este se fundamenta na perspectiva do trabalho como princípio educativo, no currículo integrado e na pedagogia problematizadora de ensino.

Assim, buscou-se conhecer as bases teóricas, em primeiro lugar sobre a questão do trabalho como princípio educativo, e em segundo lugar, sobre o currículo integrado e sobre a metodologia problematizadora de ensino defendida para a formação dos trabalhadores da área de saúde, acreditando no seu potencial de propiciar reflexão e mudanças no processo de trabalho em saúde. Ao optar pelo trabalho como princípio

educativo, nos tornamos sujeitos ativos e criativos do processo de mudança para a humanização das relações sociais tanto na vida quanto no trabalho.

4.6.1. Trabalho como Princípio Educativo

Segundo Aguiar⁶⁵ e Kuenzer⁶⁶, o trabalho é compreendido como portador de duas dimensões dialéticas: uma delas refere-se ao trabalho capitalista de base fordista-taylorista que tem promovido historicamente a divisão social do trabalho e a desqualificação do trabalhador, por meio do trabalho dividido, fragmentado e alienado; a outra dimensão se refere ao trabalho como inerente à função vital e criadora do homem e pressupõe a qualificação social do trabalho e do trabalhador na busca de uma sociedade mais justa e solidária.

O trabalho na sua dimensão capitalista de base fordista-taylorista tem se utilizado da chamada pedagogia da fábrica. Essa pedagogia enfatiza: a divisão entre trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução, garantindo o monopólio do capital sobre o conhecimento produzido; o controle hierárquico e a disciplina, de forma que o capital encontra sua pedagogia para definir tarefas, velocidades e intensificação do processo produtivo, a fragmentação, a alienação e a desqualificação do trabalhador, garantindo alta produtividade, mão de obra de baixo custo e dominação de classe^{65 e 66}.

Essa pedagogia no âmbito escolar privilegia: a capacidade de memorização, a repetição de procedimentos, a transmissão vertical de conhecimentos, a fragmentação dos conteúdos, a separação entre teoria e prática, a absorção acrítica de conhecimentos, a desvalorização do saber e experiências dos alunos, a desarticulação escola-vida-práxis, a submissão, a passividade e a alienação, contribuindo, portanto, para a manutenção da realidade⁶⁵.

Nos últimos anos, o processo globalizado de reestruturação econômica vem impondo transformações no mundo do trabalho e vem afetando os meios e as relações, substituindo o trabalho individual pelo trabalho de equipe e o trabalho repetitivo e rígido pelo trabalho-flexível. Nesse contexto, o discurso dominante conclama pela qualificação de trabalhadores com um novo perfil: polivalente e criativo, capaz de adaptar-se a novas situações, de trabalhar em equipe, de comunicar-se bem, de tomar decisões e ser pró-ativo. Observa-se, de acordo com alguns autores que a estratégia produtiva modificou-se para dar conta das transformações do capital, modificando-se também as exigências de qualificação do trabalhador.

No entanto, de acordo com Kuenzer⁶⁵ e Manfredi⁶⁸ a pedagogia capitalista contemporânea não difere da anterior, uma vez que as exigências são novas, mas provenientes da necessidade do capital de manter sua expansão. Por outro lado, a capacitação do trabalhador para exercer uma pluralidade de funções não significa uma formação para compreender sua condição de classe, nem tampouco, para tornar-se sujeito *omnilateral*, político e social, isto é, formação do homem em sua totalidade, como indivíduo e como ser social, como ator e agente da história.

Educar pelo trabalho é considerar o trabalho em seu significado amplo, filosófico que se expressa na ‘práxis’ - processo pelo qual uma teoria, lição ou habilidade é executada ou praticada, convertendo-se em parte da experiência vivida, podendo ser resumida na sociologia como as atividades exercidas pelo homem que contribuem para transformação da realidade social - articulação da dimensão teórica pensada com a dimensão prática. Trata-se, conforme o pensamento de Pires⁶⁹, de compreender os princípios, fundamentos científicos e tecnológicos que estão na base da organização do trabalho na sociedade e sobre as possibilidades de superação das condições adversas com vistas a sua transformação.

As falas que seguem trazem esta concepção de ‘práxis’ em suas essências.

PPS10: *“Aqui na ETS, os próprios processos de trabalho é que movem a aprendizagem. A partir da realidade do serviço desenvolvemos nossas aulas. Além disso, acreditamos que o trabalho enquanto princípio promove a tomada de consciência, o conhecimento e a evolução dos alunos.”*

PPS11: *“Como acredito que em uma escola técnica tenho que partir do trabalho, da ação para a transformação, eu procuro fazer com que os alunos pensem em como atuam e de acordo com suas vivências identifiquem onde as práticas deles se inserem na política de saúde pública.”*

Assim, o processo de trabalho em saúde resgata o seu sentido ontológico, objetivando a humanização das pessoas frente às necessidades de saúde.

Concordamos com Pires⁶⁹ que defende a idéia de que os profissionais de saúde devem conhecer a totalidade do processo de trabalho e compreender os princípios, os fundamentos científicos e tecnológicos que estão na base da organização dos serviços de saúde e o modo como funcionam nas atuais condições para uma intervenção mais consciente nessa realidade.

4.6.2. Currículo Integrado

Enquanto Escola Técnica do Sistema Único de Saúde, que ao longo de sua experiência tem reafirmado sua proposta de formação profissional em consonância com os princípios da Rede de Escolas Técnica do SUS – RETSUS, da qual faz parte, com seus objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico, a Escola pesquisada procura desenvolver suas atividades de formação profissional por meio do currículo integrado.

Conforme seu PPP o currículo integrado na ETS/CEMF/UNIMONTES/CEMF se expressa principalmente na forma como as atividades curriculares são organizadas, sendo o currículo integrado um plano pedagógico que articula dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, serviço e comunidade.

As Escolas Técnicas do SUS buscam, além de outras coisas, levar o aluno a desenvolver força de vontade, disciplina, respeito ao trabalho, e também formar cidadãos críticos, autônomos, participantes, ativos e possuidores de conhecimentos e habilidades que o levem a contribuir para a promoção de melhores e mais justas condições de vida para todos. Neste sentido, o currículo integrado permite que os estudantes trabalhem com conteúdos culturais relevantes, enfrentando a discussão de questões que não podem ser abordadas nos limites de um único eixo temático. Os problemas abordados em um currículo desse tipo são trabalhados levando-se em consideração fatores de diferentes ordens e preparando melhor o educando para vencer os desafios do mundo contemporâneo. Há uma similaridade entre a forma assumida nesse tipo de desenvolvimento curricular e a maneira como enfrentamos/solucionamos problemas reais de ordem pessoal ou profissional.

De acordo com o PPP da ETS/CEM/UNIMONTES este currículo integrado:

“favorece a ‘coletividade’ na instituição, levando os professores a trabalharem em equipe e de forma cooperativa, eliminando as hierarquias escolares baseadas no prestígio diferenciado dos diversos eixos temáticos, e substituindo-os por relações mais horizontais, em que predominam as trocas, o respeito mútuo e o estabelecimento de objetivos comuns e supõe ruptura com as formas tradicionais de ensino, exigindo trabalho coletivo e criatividade”. (p44)

Nesse sentido P6 declara como uma de suas estratégias para aproximar a teoria trabalhada dos princípios do Sistema Único de Saúde o “Projeto Integrado”, previsto no PPP da Escola e desenvolvido pelos professores:

PPS6: “[...] além de trabalhar com eixos temáticos mais práticos trabalho também com Projeto Integrado. É difícil envolver os alunos com atividades interdisciplinares como esta. Eles não valorizam o trabalho quando proposto só entendendo seu sentido, sua importância ao final deste quando veem o que produziram e como precisaram unir conhecimentos diversos para isso. Aí vale a pena”.

As experiências realizadas e bem sucedidas com o currículo integrado, relatadas no PPP da Escola, mostram que, para os próprios professores participantes desses projetos, o ensino passa a ser um campo de realizações, de novas aprendizagens, renovando seu interesse pelo trabalho, deixando de constituir uma sucessão de tarefas repetitivas, monótonas e cansativas.

Vale lembrar que o currículo integrado, dentro desta Escola, tem como centralidade o conceito de competência, definido pelo Ministério da Educação em suas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico como a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atitudes requeridas pela natureza do trabalho.

A competência profissional se realiza e se manifesta na atividade profissional, sendo que esta apresenta duas dimensões: subjetiva e objetiva. A dimensão subjetiva vem caracterizar o próprio conceito de competência previsto na Resolução CNE/CEB nº 04/99, em que os conhecimentos formais e práticos apreendidos na dimensão objetiva são articulados e mobilizados na realização das ações de enfrentamento das situações de trabalho que vão além desses saberes, num processo mediado pelas relações sócias.

Temos, portanto, um conceito de competência definido sob uma perspectiva socioprofissional, ou seja, “capacidade de enfrentar _ com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática do que está ocorrendo e com capacidade para coordenar _ situações e acontecimentos próprios de um campo profissional”⁷⁰.

Ainda assim, de acordo com Ramos⁷⁰, na definição do Ministério da Educação as competências apresentam características fortemente técnico-científicas, entendidas como ações e operações mentais. “Como resultado, ou manifestação das competências e as habilidades se consolidaram na forma do saber-fazer e, com esse estatuto, normalmente são tomadas como indicadores de desempenho nas avaliações” (p.69). Em

contrapartida, a Escola prevê, em seu PPP, “um currículo que ressalte a experiência concreta dos educandos através de situações significantes de aprendizagem trabalhadas de forma integrada e interdisciplinar” (p.44).

Nesta aprendizagem significativa que o educador torna-se o mediador do processo ensino-aprendizagem, estimulando o educando no desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva. Conhecimentos formalizados e tácitos, gerais e profissionais, experiências de vida e de trabalho unem-se num processo de integração e construção do conhecimento e desenvolvimento de competências, onde se desloca o foco do processo educativo do ensinar para o aprender. Ramos⁷⁰ defende, porém:

[...] “que a construção efetiva do conhecimento pressupõe ultrapassar as fronteiras do senso comum enquanto um saber arraigado no cotidiano. Por isso os aprendizados reais, mesmo contextualizando-se em situações concretas, devem buscar suas raízes na ciência”. (p.73).

A compreensão global do conhecimento, considerando os aspectos cognitivos, operacionais, sociais, políticos, econômicos e éticos, através de um currículo integrado que promova uma socialização deste conhecimento numa perspectiva relacional, permite que educadores e educandos tenham mais iniciativa e autonomia, pois rompem com a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.

O Projeto Político Pedagógico da ETS/CEMF/UNIMONTES aborda uma dificuldade encontrada para a implementação desse currículo integrado. Pois, conforme declarado, desde a construção do PPP “já se havia reconhecido que este seria um trabalho a ser efetivado a longo prazo, pois inúmeros são os obstáculos”. Há certa resistência de alguns professores, o que denominamos de “estranhamento cultural”, conforme Ramos⁷⁰, já que a formação deles foi disciplinar. Tal dificuldade se dá também porque o trabalho pautado pelo currículo integrado demanda cooperação, trabalho em equipe, diálogo, e estas características exigem uma maior dedicação do professor e talvez uma prática que não seja, ainda, rotineira: o trabalho coletivo.

De acordo com o PPP da ETS/CEMF/UNIMONTES:

“Luta-se contra práticas arraigadas tanto na formação de nossos profissionais quanto na sua prática docente. Entretanto, acredita-se que o desenvolvimento de um trabalho coletivo, possibilitando na Escola espaços de reflexão e discussão críticas, o reconhecimento de que não podemos ignorar estas dificuldades, a capacitação dos atores educacionais e o

fomento à sua formação continuada contribuirão para transformar esta realidade” (p.48).

No mesmo Projeto encontra-se relatado que esta “utopia” não foi em vão, pois, concretizou-se por meio das ações desenvolvidas por todos os cursos oferecidos, denominadas de **Projeto Integrado**, que, ainda, de acordo com esse documento:

“[...] ao início se mostrou um pouco tímido, mas atualmente, avança para se estabelecer como uma grande inovação das atividades da Escola, divulgando os cursos por toda a região, promovendo atividades integradas, solidárias, de promoção da saúde e do bem-estar da população e, principalmente, possibilitando uma formação ‘omnilateral’ de profissionais da saúde formados para o SUS”. (p. 48)

Os Projetos Integrados constituem-se num grande exemplo de articulação entre **ensino e serviço, trabalho e educação, teoria e prática**. Planejados em conjunto por docentes e discentes, e sendo realizados, na sua maioria, em comunidades e instituições fora da escola, estes Projetos são caracterizados por estratégias que permitem o desenvolvimento de competências voltadas para a humanização do serviço, responsabilização, integralidade, entre outros. Qualquer semelhança com os princípios e diretrizes do SUS não é mera coincidência!

São características dos Projetos Integrados, além das articulações citadas anteriormente:

- Planejamento coletivo com participação efetiva dos discentes;
- Presença de um ou mais professores-mediadores, responsáveis por articular todo o trabalho pedagógico e de infraestrutura;
- Integração dos conteúdos de forma natural e contextualizada;
- Momento específico e carga-horária pré determinada na estrutura curricular do curso, tendo vista uma melhor organização do Projeto (tanto no que se refere ao registro escolar quanto a própria execução) – o que não impede que haja integração de docentes e conteúdos;
- Possibilidade de se trabalhar, durante o Projeto Integrado, conteúdos voltados para a educação em saúde, organização dos serviços de saúde, entre outros. Enfim, conteúdos enriquecedores, complementares e imprescindíveis para o cumprimento dos objetivos que se têm com o Projeto;

- Desenvolvimento de pesquisa, formal ou não, contribuindo para a formação de um profissional crítico, dinâmico e ativo;
- Desenvolvimento de trabalho em equipe, aprimoramento ou mesmo descoberta das habilidades comunicacionais, relação interpessoal e possibilidade de contato, na maioria das vezes, com um público diversificado e quase sempre em condições menos favorecidas.

4.6.3. Metodologia Problematizadora e o Ensino na ETS/CEMF/UNIMONTES

Perguntados sobre a facilidade com a metodologia problematizadora adotada na ETS/CEMF/UNIMONTES e referenciada em seu PPP, os professores reafirmam o referencial teórico que fundamentou este estudo e que nos diz que a metodologia problematizadora de ensino é a mais apropriada, e adequada para a didática escolar, constituindo verdadeiro desafio a sua apropriação e aplicação.

PPS10: “Acredito nessa metodologia, mas tenho dificuldade em trabalhar com ela. O ponto positivo dela é o fato de não se preocupar só com os resultados, mas com o processo. Percebo que a utilizando, a subjetividade do aluno é valorizada assim como sua experiência e a construção do seu conhecimento”.

PPS11: “Trabalho com a metodologia problematizadora, mas com muito medo. Confesso que acho mais fácil levar para sala de aula o tema pronto, porque assim ninguém pergunta nem discute, e quando você usa a metodologia problematizadora, deixa o aluno pensar e quando ele pensa, vai ter questionamentos que nem sempre se consegue responder. Mas eu tenho encarado o desafio [...] apesar do trabalho que dá”.

Essa metodologia expressa a relação entre objetivos, conteúdos, formas de organização do ensino, material didático-pedagógico, relação professor-aluno e processo de avaliação, isto é, alinhava cada um dos componentes do processo de ensinar e aprender. Desta forma torna-se compreensível a frequente referência dos professores à metodologia problematizadora, em cada um dos aspectos investigados neste estudo.

Mesmo declarando uma dificuldade explícita em trabalhar com a metodologia problematizadora, os docentes apontam os aspectos mais significativos que a caracterizam, ou seja, que o processo de ensinar e aprender a partir do trabalho com ela é essencialmente reflexivo, criativo, onde o objeto de estudo é analisado em suas propriedades específicas na relação com outros objetos, fenômenos e na relação com a prática social.

No desenvolvimento do trabalho com a metodologia problematizadora a relação professor-aluno deve ser democrática, dialógica e solidária, pois busca romper com a forma vertical de ensinar, estimulando a curiosidade, a busca, a formulação de perguntas significativas sobre a realidade, para a compreensão da essência das situações, ultrapassando a aparência destas ou uma interpretação linear dos fatos, para uma atuação eficaz e transformadora. Portanto, o ensino deve partir das percepções e experiências dos alunos que se encontram situados num determinado contexto histórico-social e cultural. Estimula e procura desenvolver habilidades intelectuais dos alunos como a observação, descrição, comparação, análise, compreensão, avaliação e generalização. A apropriação de conhecimentos é um processo que demanda esforço, disciplina e trabalho.

Vale destacar que a escolha de uma metodologia de ensino deve ser coerente com a concepção de educação, de aprendizagem, de aluno que fundamenta o fazer pedagógico.

Na ETS/CEMF/UNIMONTES, como já referido, é a perspectiva histórico-crítica da educação que orienta o Projeto Político Pedagógico. A educação é entendida em sua relação com a sociedade, isto é, a educação é socialmente determinada, cumpre uma finalidade social e deve ser considerada como um processo de criação e recriação de conhecimentos, onde professor e aluno são sujeitos do processo de ensinar e aprender.

Nesse sentido, conforme Freire³¹, ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Exige esperança e a convicção de que a mudança é possível.

As falas dos professores, sujeitos deste estudo, porém, nos trazem algumas questões sobre a educação crítica que nos leva a refletir sobre seus entendimentos e percepções do “fazer” pedagógico sob esta teoria.

No relato a seguir, por exemplo, fica claro que a compreensão sobre problematização é a utilização da “aprendizagem baseada em problemas”, ou seja, o PBL e além das dúvidas quanto o seu entendimento.

PL2: “Nunca trabalhei! Então não posso falar se eu tenho [...] eu não tenho muita leitura sobre isso. Sobre essa metodologia. Eu sei de ouvir falar. Trazer um problema específico, do SUS como a questão das filas, da organização do atendimento como ter que ir para o posto de saúde antes de ir para o hospital, e trazer isso para o debate, porque é uma coisa prática, é uma coisa que acontece no dia a dia do serviço, eu faço isso com tranquilidade. Só que eu não sei se essa ação é problematização. Isso eu faço só que eu não sei se é o que tem na Unimontes, que existe no curso de Medicina, em questão da tutoria que eles pegam... mas assim, eu não tenho muita leitura sobre isso. Eu faço isso, não sei se é”.

Quanto a esse tipo de afirmação sobre Metodologia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas, Berbel⁴⁶ nos diz que: “ainda observamos que anunciam uma destas propostas com o nome da outra, considerando que se trata do mesmo assunto ou aqueles que julgam que o exercitar de uma das propostas é condição suficiente de preparo para a adoção da outra”. (p. 141)

Também foi revelado desconhecimento e certa dificuldade para trabalhar com essa metodologia por ausência de formação específica o que reforça a necessidade de formação permanente para os professores da ETS/CEMF/UNIMONTES.

PPS6: “Não tenho facilidade com a metodologia da problematização, porque eu não tive formação específica para docência nem tampouco formação escolar baseada nesse tipo de metodologia para eu me espelhar. Não tenho facilidade, mas também não tenho tanta dificuldade que me impeça de trabalhar com ela. Eu enfrento. Pra mim é novo, eu preciso me adaptar. Eu preciso apenas me qualificar para isso”.

Outra compreensão que se destaca é a visão da discussão sobre os tópicos específicos abordados no trabalho desenvolvido pelos professores ou o trabalho com determinadas dinâmicas em sala de aula ser entendidos como problematização.

PL4: Sim! Eu sempre trabalhei a partir de problematização, estudo de caso, de exploração dos conhecimentos deles.

PPS5: Sim! De certa forma sim, eu procuro nas minhas aulas, fazer o máximo possível para que o aluno reflita sobre os

tópicos abordados no eixo temático, e conseqüentemente eu utilizo muito dinâmica de grupo. Eu exploro muitos artigos relacionados com os tópicos trabalhados e eles discutem uns com os outros, pois muitos já têm algum conhecimento sobre o assunto, então eles abordam de forma mais aprofundada e nessa discussão, conseqüentemente eles aprendem.

4.6.4. Papel da Escola Técnica na Consolidação do Sistema Único de Saúde

Para melhor compreensão do que foi analisado nos depoimentos dos professores sobre o diferencial da ETS/CEMF/UNIMONTES iniciaremos com sua visão sobre o papel da Escola na consolidação dos SUS:

Na visão dos professores, o papel da Escola Técnica de Saúde da Unimontes na consolidação do SUS é interpretado como:

PL12: “[...] penso que o papel da Escola é fundamental, pois o SUS precisa de seus recursos humanos formados e qualificados”.

PPS10: “[...] além de trabalharmos com a técnica ampliamos as discussões sobre o SUS, pois mesmo os alunos que estão há muito tempo no serviço não sabem o que é o SUS, princípios e diretrizes, porque trabalham mecanicamente. Na ETS, com essas discussões temos a oportunidade de informar, esclarecer, falar sobre os princípios com eles e aí descortinamos informações que estavam próximas mas não acessíveis. Percebe o papel da Escola nesse processo? Às vezes, não é fácil mas provoca mudanças.”

A partir desses depoimentos pode-se constatar que os professores explicitaram claramente o papel da ETS/CEMF/UNIMONTES no sentido de propiciar a formação profissional de nível técnico, na perspectiva da consolidação do Sistema Único de Saúde - SUS. Existe uma intenção clara de formação que valoriza a reflexão e apropriação dos princípios doutrinários e diretrizes que organizam esse Sistema. Há uma preocupação em que essa formação seja estendida a outros profissionais de saúde, para que se compreenda a complexidade que é a implantação e consolidação do SUS, a fim de que se tenha uma visão ampliada da Saúde enquanto qualidade de vida.

Outro aspecto relevante segundo os professores entrevistados se refere ao conjunto de valores que deve balizar o ‘fazer pedagógico’ em termos do resgate da cidadania dos alunos, da luta pela integralidade do ser, ou seja, o ser em sua totalidade e a humanização do atendimento.

PPS10: “O papel desta Escola é antes de tudo resgatar a cidadania enquanto oferece a formação com vistas a uma postura crítica frente ao serviço no Sistema de Saúde. Percebemos a luta

dos profissionais da ETS para alcançar esses objetivos. Percebemos também que muitas são as dificuldades enfrentadas para conseguir fazer isso de acordo com a filosofia da Escola, mas temos visto os resultados positivos desse trabalho nos concursos públicos realizados aqui e em outros municípios próximos. Isso significa que a Escola atende a uma demanda acima de tudo social [...] forma o cidadão para o trabalho, forma com qualidade, atende a demanda dos municípios vizinhos e lá na ponta aparecerão os resultados [...] a melhoria dos serviços prestados”.

Por fim, vale ressaltar a grande contribuição da ETS/CEMF/UNIMONTES na ordenação da formação de recursos humanos para o SUS e o empenho para que o trabalhador da saúde desempenhe o seu papel com uma postura consciente, crítica e humana face ao seu processo de trabalho.

A percepção do professor no que diz respeito, especificamente, ao diferencial da ETS/CEMF/UNIMONTES para o desenvolvimento do processo de trabalho, nos serviços de saúde, trouxe alguns referenciais relevantes para conformação de processos educacionais em nível profissionalizante para a reorientação das práticas. P10 pauta sua percepção pela observação desses alunos nas práticas dado que exerce, além da docência, a profissão em estabelecimento de saúde.

PPS10: “Percebemos muito claramente quando o aluno passou por um curso na ETS. Trabalho com três deles no hospital e você percebe que não são profissionais que apenas cumprem tarefas, mas que se tornaram mais críticos, que conseguem verbalizar as críticas sobre o atendimento ao usuário e quando percebem as limitações que a própria estrutura ou até o sistema impõem ao trabalho”.

PPS7 ressalta uma relação e absorção no mercado de trabalho:

PPS7: “[...] há uma pesquisa feita em que tivemos 95% dos alunos que formaram aqui, engajados no mercado de trabalho. Então com isso nós percebemos que esse profissional formado nessa Escola, é diferente, tem um diferencial muito grande”.

PPS6 argumenta a relação teórico-prática como um referencial da ETS/CEMF/UNIMONTES.

PPS6: “[...] o aluno formado por essa escola tem uma formação com mais prática. Ele tem uma formação teórica, mas bastante aprofundada por meio de atividades práticas também. Parece que não é um diferencial, mas se os compararmos aos alunos das outras Escolas perceberemos que

eles estão melhores preparados. Você tem que considerar que sou professor da parte prática”.

PPS9 trouxe na sua fala como supervisora nos serviços, o diferencial do aluno formado pela ETS/CEMF/UNIMONTES:

PPS9: “Como tenho experiência em estar avaliando o profissional no serviço, percebi que o profissional que era formado por esta Escola, tinha um diferencial! Era mais humanizado, era mais politizado, mais crítico [...] ele sabia resolver problemas. Outra coisa que percebi é que eles sabiam realmente desenvolver as técnicas de forma adequada. Enquanto tínhamos alunos formados por outras escolas, que demonstravam não ter tido supervisão adequada durante os estágios, porque não realizavam as técnicas de forma adequada, ficavam inseguros demais em comparação aos outros profissionais formados por essa Escola. Isso era tão sério que houve uma época lá no hospital que não contratavam técnicos ou auxiliares que não fossem formados na Escola da Unimontes”.

Existe uma aproximação entre as falas dos profissionais entrevistados pois, demonstram que os alunos da ETS/CEMF/UNIMONTES apresentam como diferencial uma consciência maior sobre o processo de trabalho, sobre o seu papel profissional como trabalhador da saúde com visão mais ampla sobre o SUS, sobre o contexto do trabalho, da saúde, ou seja, apresentam uma postura mais crítica.

Demonstram capacidade de questionamento, de reivindicações sobre as condições de trabalho e de propor mudanças.

Também foram percebidos pela análise do diário de campo as diversas dimensões trabalhadas com os alunos, não somente a técnica, mas também a política e a ética.

Quanto à dimensão política na visão dos professores destaca-se a questão da cidadania tanto do trabalhador, como do usuário dos serviços de saúde com seus direitos e deveres.

A dimensão ética se expressa pela responsabilidade e compromisso com o trabalho e pelo acolhimento, respeito ao usuário nas relações profissionais.

Não podemos deixar de mencionar o evidenciado pelos professores sobre o que consideraram um diferencial enquanto professores da ETS/CEMF/UNIMONTES.

A opinião dos professores em relação a sua participação na ETS/CEMF/UNIMONTES no sentido de ter propiciado uma grande mudança em sua prática profissional é unânime.

Nos depoimentos dos professores, destacam-se as dificuldades e os desafios em desempenhar o papel de docente, ficando clara a necessidade de que todos desenvolvam esforços e trabalhem em equipe para vencer a complexidade do fazer pedagógico. Têm convicções seguras de que a prática docente interfere no processo de formação com vistas a consolidação do SUS no município de Montes Claros para que esta seja uma realidade efetiva, apesar das contradições existentes no seu percurso.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar este trabalho busquei identificar quais os problemas e/ou dificuldades que são enfrentados na Escola pesquisada e que necessitam não só de respostas quanto às suas causas como também de propostas para suas possíveis soluções. Após reflexão e leituras de trabalhos produzidos sobre docência no âmbito da Universidade senti-me sensibilizada a somar esforços ao trabalho de outros professores da Unimontes que muito contribuíram com a formação docente e com a política de valorização do ensino e impulsionada a analisar a prática pedagógica realizada pelos professores dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde oferecidos pela ETS/CEMF/UNIMONTES.

Durante a realização da pesquisa, pude comprovar através dos relatos dos professores o momento que estamos vivendo na educação profissional técnica de nível médio oferecida pela Escola Técnica de Saúde da Unimontes, com suas percepções sobre a prática pedagógica realizada no processo de ensinar e de aprender, construídas por eles.

A análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa permitiram corroborar com a questão central formulada no presente estudo, qual seja a existência de dificuldades diversas por parte dos professores em aproximar a teoria trabalhada à adequada preparação dos futuros técnicos para o serviço no SUS.

Há que se destacar também a relevância da coerência entre o sentido e o significado atribuído pelos professores à sua prática pedagógica, constituindo condição primordial para que ocorra a aprendizagem significativa dos alunos em contraposição à aprendizagem mecânica, uma vez que para a ETS/CEMF/UNIMONTES aprender é atribuir significado aos fenômenos, processos, práticas e sujeitos envolvidos.

Outro aspecto importante diz respeito à opção pelo currículo integrado que procura promover a não fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas, mas considera a realidade social enquanto uma totalidade concreta com seus elementos organicamente articulados.

Ao mesmo tempo em que o ideário e a prática se interpenetram, ambos são condicionados pelas situações objetivas da realidade escolar. No estudo do Ideário Pedagógico, realizado por meio da análise documental, destacou-se a metodologia problematizadora de ensino, uma vez que ela se constitui em ‘um dos caminhos’ para a

construção de aprendizagens significativas³⁹ e no eixo articulador das dimensões curriculares.

Acreditando ter alcançado os objetivos propostos, o estudo contribuiu para a reflexão dos professores sobre as suas práticas pedagógicas realizadas nos Cursos em que atuam. Colaborou, ainda, para que fossem identificados elementos contraditórios dessa ação, o que abre possibilidades para uma tomada de decisão por parte da Universidade, no que diz respeito à formação permanente do professor do nível técnico atuante na Escola Técnica de Saúde que faz parte de seu Centro de Ensino Médio e Fundamental .

Uma formação que requer uma proposta democrática, que exige a instauração do diálogo e da participação, com vistas à superação das dificuldades de ordem prático-pedagógica apresentadas pelos professores entrevistados, assim como o alcance da capacidade docente de assumir um compromisso com a docência necessária à educação profissional técnica de nível médio em saúde oferecida por uma Escola que faz parte da RETSUS.

Concluimos que a prática docente na Escola Técnica de Saúde da Unimontes, realizada por professores, muitas vezes, sem formação específica para docência diante das dificuldades de ordem prático-pedagógica apresentadas, necessita que consideremos em primeiro lugar que os trabalhadores da saúde são agentes imprescindíveis ao fortalecimento e melhoria do sistema de saúde, então, melhorar a qualidade da educação oferecida, também por meio da formação permanente de seus professores, é melhorar a qualidade do serviço prestado. Para tanto esta formação permanente do professorado deve incidir nas suas situações problemáticas, desenvolver a colaboração, potencializar a identidade docente, criar comunidades formativas, ser introduzida no desenvolvimento do pensamento da complexidade e, ainda, ter em conta o desenvolvimento atitudinal e emocional dos docentes.

CAPÍTULO 6 - UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE COMO RESPOSTA AOS DESAFIOS COLOCADOS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM SAÚDE

Considera-se que a reflexão do professor sobre o seu próprio trabalho é o melhor instrumento de aprendizagem e de formação já que permite a ele se colocar diante da realidade de maneira flexível e aberta. Neste contato com a situação prática, o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos. Vivencia o processo de aprendizagem e converte-se num investigador da sala de aula, num avaliador crítico da prática pedagógica e autônomo em suas decisões, não depende de regras, receitas, normas ou prescrições circulares impostas, do exterior, pelos órgãos de administração escolar.

O professor precisa ter condições de se desenvolver profissionalmente para assumir com autonomia o comando de seu trabalho; só assim poderá oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, atendendo as suas diferenças culturais, sociais e individuais.

O objetivo desta Proposta de Formação Permanente para os Docentes da Educação Profissional da ETS/CEMF/UNIMONTES é a sua profissionalização por meio do desenvolvimento de suas competências de modo a permitir que no cumprimento de suas funções estejam contempladas as dimensões técnicas, sociais, políticas e pedagógicas que são igualmente importantes e imprescindíveis ao desenvolvimento da Educação Profissional, promovendo, assim, a transformação das práticas de trabalho.

Conscientes de que por mais que tenham uma perspectiva didática que considerem o professor em formação um sujeito ativo, singular; por mais que trabalhem com resolução de problema, tematizando a prática profissional, os cursos sozinhos não dão conta de desenvolver as competências profissionais do professor.

Para contemplar a complexidade dessa formação, a ETS/CEMF/UNIMONTES deverá instituir tempos e espaços de reflexão diferenciados: além dos cursos, grupo de estudos, seminários e palestras, entre outros capazes de promover, e ao mesmo tempo, exigir do corpo docente atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variadas, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas, pois, é imprescindível que exista uma maior compreensão do sentido da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde e

da docência com vistas a realização de processos pedagógicos mais integrados e menos fragmentados. Para isso a formação permanente deve promover reflexão dos processos de trabalho.

Ainda, pela análise dos resultados deste estudo, algumas propostas de ação podem ser formuladas no sentido do enfrentamento às situações desafiadoras identificadas:

Sugerimos que a exemplo da ‘Estação de Pesquisa’³ já existente, que seja criado, na Escola, um espaço de formação permanente de seus professores, com o propósito de se instaurar uma discussão e implementação de novas metodologias, reflexão sistematizada sobre o ideário pedagógico, norteador das práticas pedagógicas na ETS/CEMF/UNIMONTES, previsto em seu PPP e que estão em consonância com os princípios do SUS, assim como a socialização de experiências e até a produção científica nessa instituição.

Sugerimos, ainda, que sejam propiciados tempos maiores para reflexão e discussão sobre a concepção do Trabalho como Princípio Educativo, com a complementação de textos, para que se associe uma visão mais ampla e filosófica da relação educação e trabalho; e ensino e serviço que se expressa na práxis – articulação da dimensão teórica pensada com a dimensão prática.

Necessidade de ampliação do tempo dedicado às capacitações técnico-pedagógicas, possibilitando o estudo e aprofundamento do conteúdo dos diversos cursos e o exercício do planejamento das aulas e acompanhamento pedagógico da prática docente durante todo o processo de andamento dos Cursos de Educação Profissional com vistas ao desempenho profissional eficiente.

Por fim, é preciso registrar que além dessas sugestões, podemos afirmar que a pesquisa realizada nos proporcionou conhecer outras propostas de formação para professores da Educação Profissional que devem ser objeto de análise dos gestores da Escola Técnica de Saúde do Centro de Ensino Médio e Fundamental da Universidade Estadual de Montes Claros – ETS/CEMF/UNIMONTES.

³ A Estação de Pesquisa possui entre os principais objetivos: acompanhar os egressos da Escola, promover a troca de informações e experiências com outras Estações de Pesquisa e, ainda, desenvolver a pesquisa de tal forma que possa contribuir para a consolidação e o fortalecimento do Sistema Único de Saúde – SUS, oferecendo dados e informações sobre a área de educação profissional de nível médio em saúde, sobre as necessidades do sistema de saúde e o mundo do trabalho e, dessa maneira, fornecer subsídios para ações de formulação/ expansão da educação profissional e elaboração de políticas públicas de saúde (PPP da ETS/CEMF/UNIMONTES, out. 2008).

De acordo com seu trabalho intitulado “Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional”, Machado⁷¹, declara que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação vem promovendo estudos e discussões sobre uma política mais ampla de formação de docentes para a área de Educação Tecnológica e Formação Profissional, que contemple a oferta de formação inicial: as licenciaturas. Como forma de ampliar a participação neste debate de todos os setores interessados e traçar delineamentos que expressem, de forma convergente, as necessidades e demandas neste campo, a SETEC/MEC, por intermédio do Departamento de Políticas e Articulações Institucionais, constituiu um Grupo de Trabalho⁴ denominado, “GT: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica”, para sistematizar as questões referentes ao diagnóstico e às propostas de alternativas. Desta forma, apresentamos alguns dos aspectos abordados no trabalho da autora⁷¹ considerados fundamentais neste debate segundo as intervenções apresentadas pelos participantes do GT.

O citado documento reconhece que um dos caminhos para a formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, entre outros, pode se dar pela vinculação dos conteúdos específicos à formação para o exercício da docência com os conteúdos técnicos construídos durante a graduação, ou seja por meio de cursos de licenciatura para graduados (Grifos nossos). Tal proposta tem por base, o que, de certa forma, representa uma prática que marca a história da formação de professores para a Educação Profissional Tecnológica – EPT, considerada atualmente na Resolução

⁴ A formação deste GT (Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica) expressa o compromisso assumido pela SETEC quando da realização do evento “Simpósio Educação Superior em Debate: Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”, realizado em setembro de 2006 por esta Secretaria e o INEP. O GT - Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica reuniu-se duas vezes no segundo semestre de 2007, uma na própria SETEC (Brasília) e outra em S.Luís (MA) nas dependências do Cefet-MA. Participaram destas discussões: Aléssio Trindade de Barros (SETEC/MEC); Beatriz Helena Siqueira Katrein (CEFET – Pelotas); Caetana Juracy Rezende Silva (SETEC/MEC); Edvaldo Pereira da Silva (CONCEFET e CEFET – Roraima); Francisco Aparecido Cordão (SENAC – São Paulo); Lizete Kagami (SETEC/MEC); Lucília Augusta Lindo de Paula (ANFOPE); Lucília Regina de Souza Machado (Centro Universitário UNA); Luiz Augusto Caldas Pereira (SETEC/MEC); Maria Cristina Madeira da Silva (SINASEFE); Maria Rita Neto Sales Oliveira (CEFET – Minas Gerais); Marisa Piedade Ramos (CEFET – Maranhão); Rita de Cássia Daher Botelho (CEFET – Campos); Roland Baschta Júnior (UTFPR). Sem contemplar, naturalmente, toda a complexidade e riqueza de detalhes do conteúdo das intervenções dos participantes deste GT, o presente texto busca apresentar aspectos considerados fundamentais das considerações, indicações e recomendações que foram feitas nestas duas reuniões. Com a chamada da SETEC para a Primeira Reunião do Ciclo de Palestras para discussão das Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, a se realizar, em Brasília, nos dias 04 e 05 de março de 2007, a expectativa é que novos elementos se incorporarão a esta discussão. O GT - Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica deverá, assim, ao recuperar a discussão acumulada sobre o tema, concluir o desenho da proposta-base de Licenciaturas para a Educação Profissional e Tecnológica, como contribuição ao interesse da SETEC/MEC de apresentar ao Conselho Nacional de Educação o resultado dos seus estudos e conclusões.

CNE n 2/97⁵, pautando-se na intenção de, no seu aperfeiçoamento, consolidar, ainda mais, as boas práticas em desenvolvimento, sem deixar de considerar a urgência que a questão aponta.

Segundo Machado⁷¹, o documento produzido pelo citado GT contempla, ainda, questões gerais sobre organização curricular e pedagógica das possíveis licenciaturas para a Educação Profissional, recomendando que:

- Como todo currículo escolar, o conjunto dos conteúdos da formação dos professores para a educação profissional, na modalidade de licenciatura acima exposta, não deve ser constituído simplesmente numa agregação, mas ordenado, organizado e articulado segundo finalidades a serem alcançadas. Por isso, é importante realizar estudos e pesquisas sobre os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem da tecnologia e sobre a organização destes conteúdos tomando-se em conta sua especificidade.
- Alguns temas podem ser trabalhados transversalmente em todos os conteúdos previstos (os específicos do campo tecnológico, os da educação geral e os de fundamentação pedagógica), tais como: a evolução histórica da tecnologia; tecnologia e desenvolvimento científico; tecnologia, qualidade de vida e desenvolvimento humano; ética e tecnologia; tecnologia e mundos do trabalho; tecnologia e impacto sócio-ambiental.
- Os conteúdos específicos do campo tecnológico devem levar em conta as bases epistemológicas, sociológicas, políticas, psicológicas e didáticas próprias da área; reunir, num único movimento, sentidos unitários da tecnologia e os que recobrem sua diversidade; considerar os elementos de invariância da tecnologia para identificar e classificar as estruturas relativamente estáveis de organização curricular e dos processos de aquisição; contemplar a variação dos princípios da tecnologia, a heterogeneidade das abordagens, objetos e quadros conceituais; ser trabalhados não de forma isolada, mas integrados a sistemas tecnológicos mais amplos, que incluem - mesmo os de menor porte ou alcance - conjuntos complexos de diversos e associados conhecimentos e dispositivos científicos, técnicos, jurídicos, políticos, econômicos, sociológicos e organizacionais.

⁵ O CNE, mediante Resolução nº 2/97, dispôs sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio e, relanceando os olhos para a educação profissional em nível médio, achou uma forma de incluir a formação de professores para esta modalidade nesta Resolução, sem promover a discussão sobre a alternativa das Licenciaturas.

- Os conteúdos específicos do campo tecnológico correspondem a complexos tecnológicos que envolvem aspectos da realidade natural e social implicados na atividade humana do trabalho, transpostos para outro contexto de trabalho, o educacional, alicerçados em sólidas bases científicas e nas especificidades dos saberes profissionais.

Tais recomendações, segundo a autora⁷¹, se dão pelo fato da formação dos docentes da educação profissional demandar atenção cuidadosa aos conteúdos pedagógicos e educacionais relacionados à sociologia dos saberes tecnológicos e escolares, à psicologia das aprendizagens, ergonomia cognitiva, história da educação profissional e tecnológica, sociologia dos currículos da educação profissional, filosofia da educação, educação tecnológica comparada, avaliação, construção da identidade docente profissional, métodos de ensino na educação profissional, organização escolar, políticas e gestão da educação profissional etc.

Machado⁷¹, conclui que:

“Portanto, é fundamental que conste da formação pedagógica dos docentes da educação profissional conteúdos sobre a educação brasileira, a história da educação profissional, as relações da educação profissional com o contexto econômico-social, os fundamentos da relação entre trabalho e educação, a discussão sobre produção de saberes no e sobre o trabalho, os espaços de articulação entre escola e trabalho, a influência das redes de pertencimento como legitimação e valorização dos sujeitos e seus saberes, mudanças no mundo do trabalho e suas implicações para a educação, políticas e legislação da educação profissional, objetivos e especificidades da educação profissional, conceitos e paradigmas sobre currículo na educação profissional, relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; dualidade na organização curricular e currículo integrado; a construção curricular na educação profissional, didática e educação profissional, organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional, avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional, docência na educação profissional etc.(p.22)

Desta forma, esperamos que a Universidade promova a reflexão sobre as possibilidades de formação permanente de seus docentes no sentido de promover uma educação profissional em saúde de qualidade com vistas ao atendimento em saúde baseado nos princípios do Sistema Único de Saúde – SUS, ou seja, da universalidade, equidade e integralidade.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

1. BRASIL. Constituição Federal, 1988, Artigos 196 – 198. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
2. BUSS PM; PELLEGRINI FILHO A. A saúde e seus determinantes sociais. *Physis*: Ver. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 17(1): 77-93, 2007.
3. PEREIRA IB, RAMOS MN. Breve Histórico das Instituições. In: PEREIRA IB, RAMOS MN. Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2006. p.45-62.
4. SÓRIO R, LAMARCA I. Novos desafios das Escolas Técnicas de Saúde do SUS. In: *Physis* [online], v8, n2, pp147 – 164 – Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br> .<acesso em 20 de março de 2009>.
5. PINHEIRO EFC, LOPES MLS, OHIRA RHF, NICOLETTO SCS. Profissional de Saúde: a inter-relação entre formação e prática. In: Revista Formação. Estudos, reflexões e experiências em educação profissional na saúde. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde – SGTES. Departamento de Gestão da Educação na Saúde – Deges. V.. 3, n.8, maio-agosto 2003 – Brasília – DF.
6. LUCKESI CC. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.
7. GIROUX HA. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artmed, 1999
8. PERRENOUD, P. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.
9. ANTUNES R. Adeus ao Trabalho? Ensaios sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo / Campinas. Cortes / Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.
10. ANTUNES R. Os sujeitos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: boitempo, 1999.
11. ANTUNES R. O caracol e sua concha: ensaios sobre a morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
12. MERHY EE, FRANCO TB. Trabalho em Saúde. In: PEREIRA IB, LIMA JCF

- (org.) Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPJV, 2009.
13. MERHY EE. Planejamento em Saúde como tecnologia de gestão: tendências e debate no Brasil. In: GALLO E. (org.) Razão e Planejamento. São Paulo: Hucitec, 1995.
 14. MERHY EE. O ato de governar as tensões constitutivas do agir em Saúde como desafio permanente de algumas estratégias gerenciais. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.4, n.2. Rio de Janeiro, 1999. <http://www.scielo.org/scielo.php> <27/04/2009>.
 15. MERHY EE. Saúde: a cartografia do trabalho vivo. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2005.
 16. MOTTA JIJ. Educação Permanente em Saúde: da política do consenso à construção do dissenso. [Dissertação de Mestrado em Educação].Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ; 1998.
 17. RIBEIRO EM; PIRES D; BLANK,VLG. A teorização sobre processo de trabalho em saúde como instrumental para análise do trabalho no Programa Saúde da Família. *Cad. Saúde Pública* vol.20, no. 2. Rio de Janeiro Mar./Abr. 2004. <http://www.scielo.org/scielo.php> <27/04/2009>.
 18. CIAVATTA M. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA IB; LIMA JCF. (org.) Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPJV, 2009.
 19. DONNANGELO MCF. Medicina e Sociedade. São Paulo: Pioneira, 1975.
 20. DONNANGELO MCF. & PEREIRA L. Saúde e Sociedade. São Paulo: Duas Cidades, 1976.
 21. PEDUZZI M; SCHRAIBER LB. Processo de Trabalho em Saúde. In: PEREIRA I B; LIMA JCF. (org.) Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPJV, 2009. (p. 320 – 325).
 22. MENDES GONÇALVES RB. Práticas de Saúde: processos de trabalho e necessidades. São Paulo: Centro de Formação dos Trabalhadores em Saúde da Secretaria Municipal de Saúde, 1992. (Cadernos Cefor, 1 – Série textos).
 23. TAVARES MFL. Saúde da Criança e Formação no Trabalho: a prática como e com saber. [Tese de Doutorado]. Escola Nacional de Saúde Pública. Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro: mimeo, 1998. 214p.

24. FRANZ MS. Concepções sobre integralidade no processo de trabalho em saúde pelos participantes de um pólo de educação permanente em saúde. [Dissertação de Mestrado em Saúde e Gestão do Trabalho]. Itajaí, SC: Universidade Vale do Itajaí, 2006.
25. FARIA TW. Dilemas e Consensos: a seguridade social brasileira na Assembléia Nacional Constituinte de 1987/1988. Um estudo das micro-relações político-institucionais entre saúde e previdência social no Brasil. [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro, IMS/UERJ; 1997.165p.
26. Lei Federal n.8.080/90. Dispõe sobre as condições para promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v.78, n.182, 20 set.1990. Seção 1, p. 18055-18059.
27. ALMEIDA ES, CHIORO A, ZIONI F. Políticas públicas e organização dos serviços de saúde no Brasil e o sentido político do SUS. In: WESTPHAL M, ALMEIDA ES. Gestão de serviços de saúde: descentralização, municipalização do SUS. São Paulo (SP): Editora da Universidade de São Paulo; 2001. p. 67 a 69.
28. NOGUEIRA, RP. Política de Recursos Humanos em Saúde e a inserção dos trabalhadores de nível técnico: uma abordagem das necessidades. In: Revista Formação. Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem.v2, n.5,2002. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.
29. PAIM J.; TEIXEIRA C. Conjuntura atual e formação de pessoal em saúde: problemas, desafios e oportunidades. Londrina, 2002. Texto elaborado para o Seminário Nacional da Rede Unida.
30. MANFREDI SM. Educação Profissional no Brasil. Coleção Docência em Formação. Série Educação Profissional. São Paulo: Cortez, 2002.
31. FREIRE P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13 edição. São Paulo : Paz e Terra, 1999.
32. FREIRE P. Professora, sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. 10 edição. São Paulo: Editora Olho D'Água, 2000.
33. NÓVOA A.(org.). Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1991.
34. NÓVOA A.(org.). Vidas de Professores. Portugal: Porto editora, 1992.

35. RIOS TA. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.
36. SAVIANI D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, MAV; SILVA JÚNIOR CA da (orgs.). Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Editora da UNESP, 1996, p.145-155.
37. TARDIF M. Saberes docentes e formação profissional. 9 Edição. Petrópolis / RJ: Editora Vozes, 2008.
38. TARDIF M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. In: Cadernos de Educação, Pelotas, Rio Grande do Sul, 10(16), p.15-47, jan. e jun. 2001.
39. GOMES HM; MARINS HO. A ação docente na educação profissional. São Paulo: Editora SENAC, 2004.
40. CHARLIER E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY L, PERRENOUD P, ALTET M, CHARLIER, É (orgs) Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2ed. Ver.- Porto Alegre: Artmed, 2001.
41. TARDIF M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira da Educação. Rio de Janeiro, ANPEd, n.13, jan-abr/2000.
42. RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 04/1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Seção I, p229. Brasília, 22/12/1999.
([HTTP://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB04991.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB04991.pdf)).
43. BATISTA NA, BATISTA SHSS. A docência em saúde: desafios e perspectivas. In: BATISTA NA, BATISTA SHSS (orgs). Docência em Saúde: temas e experiências. .São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2004.
44. IOCHIDA LC. Metodologias Problematizadoras. In: BATISTA NA, BATISTA SHSS (orgs). Docência em Saúde: temas e experiências. .São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2004.
45. BATISTA NA, BATISTA SHSS, GOLDENBERG P, SEIFFERT O, SONZONGNO MC. O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde. Revista de

- Saúde Pública. 2005; 39(2): 231 – 237.
46. BERBEL NAN. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? In: Interface: Comunicação, Saúde, Educação. v2. n2. Londrina, 1998. (p.139 – 154).
 47. CHIRELLI, MQ. (org.) Introdução ao curso de enfermagem. Marília: Faculdade de Medicina de Marília – Fanema, 1999.
 48. COELHO SLB. Pedagogia de problemas. In: PEREIRA I B; LIMA JCF. (org.) Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPJV, 2009.
 49. MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11 ed. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 2008.
 50. MINAYO, M.C.S. Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Minayo, M.C. (org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 6ª ed. Petrópolis, R.J., Vozes 1994a.
 51. BOGDAN R.; BIKLEN S. Investigação qualitativa em educação: introdução a teoria e aos métodos. Lisboa – Porto, 1994.
 52. MENDES MAC. Docência no Ensino Superior: revelando concepções dos professores na construção da ação docente em cursos de graduação da Unimontes. [Dissertação de Mestrado]. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2002. 144p. Cap.1. p.20 e 21.
 53. LUDKE M, ANDRÉ MEDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.
 54. SARTORIO ML. A formação e a prática profissional do cirurgião-dentista na rede pública do município do Rio de Janeiro: Brasil sorridente?. Rio de Janeiro, 2008, 44p. Dissertação de Mestrado – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca. Fundação Oswaldo Cruz.
 55. BRASIL/MINISTÉRIO DA SAÚDE/CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 196/96 – Aprova Diretrizes e Normas Reguladoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/etica/resolucoes.cfm#aep>. <acesso em 09 de fev. de 2009>.

56. PEIXOTO AG. Educação e trabalho: costuras, tecidos e bordados de uma docência desterritorializada, que procura a saúde. Caxias do Sul, RS: EDUC, 2007.
57. BASSO ES. Significado e sentido do trabalho docente. Campinas, SP. Cad. CEDES. vol 19, n.44. Campinas, apr.1998.
58. TARDIF M; LESSARD C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
59. DELUIZ N. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. In: In: Revista Formação. Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem.v1, n.2,2001. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. p.5- 16.
60. MAZZEU FJC. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. Caderno CEDES. Vol. 19 nº 44. Campinas Apr. 1998, p.
61. MELLO GN. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. 6 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.
62. VEIGA IPA, FONSECA M. (orgs). As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola. Campinas – SP: Papyrus, 2001 – Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.
63. VEIGA IPA, RESENDE LMG. (orgs). Escola: espaço de Projeto Político Pedagógico. 7 ed. Campinas / SP: Papyrus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
64. GADOTTI M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artmed, 2000.
65. AGUIAR ZN. A qualificação dos atendentes de enfermagem: transformações no trabalho e na vida. São Paulo: 2001. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo.
66. KUENZER AZ. Ensino de 2. grau: o trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
67. SILVA TT. O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
68. MANFREDI SM. Educação Profissional no Brasil. Coleção Docência em Formação. Série Educação Profissional. São Paulo: Cortez, 2002. MANFREDI, S.M. Trabalho e

- competência profissional: as dimensões conceituais políticas. Educ. Soc, v. 19, n. 64, p. 13-49, 1998.
69. PIRES MFC. O materialismo histórico-dialético e a educação. Inteface-Comunicação, saúde, educação. Núcleo de Comunicação da Fundação UNI, V.1, Botucatu, SP. Fundação UNI, 1997, p.83-92.
70. RAMOS MN. A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
71. MACHADO LRS. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. In: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília.vol.01,n.01, p.08-22, 2008. Disponível em <HTTP://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AGUIAR ZN.; SOARES CB. A qualificação dos atendentes de enfermagem: transformações no trabalho e na vida. *Rev Latino-am de Enfermagem*, v. 12, n. 4, p. 614-22, julho-agosto de 2004.

BARDIN L. Análise de conteúdo. Lisboa: Persona, 1988.

BATISTA NA; BATISTA, S.H. (Org.). *Docência em saúde: temas e experiências*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

BORDENAVE JD; PEREIRA, A.M. *Estratégias de ensino-aprendizagem* 24 ed. Petrópolis, R.J. Vozes, 1989.

CAMPOS GWS. Opinião: políticas de formação de pessoal para o SUS: reflexões fragmentadas. In: MINISTÉRIO DA SAÚDE/SECRETARIA DA GESTÃO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO NA SAÚDE. *Cadernos RH Saúde*. V.3, n.1, Brasília: Ministério da Saúde, 2006, p.55-59.

CHIZZOTTI A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16).

CYRINO EG; TORALLES-PEREIRA ML. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. In: *Cad. Saúde Pública* vol.20 no.3 Rio de Janeiro May/June 2004.

DESLANDES SFA. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa social*. Teoria, método e criatividade. 24 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994, p. 31-50.

FIDALGO FSR; FARIA LX; MENDES EC. Profissionalização docente e relações de trabalho. In: *Educação, tecnologias digitais e trabalho docente*. Extra Classe Revista de Trabalho e Educação. Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais. N. 1, v.2 (Agosto 2008). Belo horizonte: 2008 V. il.

FREIRE P. *Pedagogia do oprimido*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____ *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo:Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GHEDIN E.; FRANCO MAS. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In:

- PEDUZZI M. Mudanças Tecnológicas e seu impacto no processo de trabalho em saúde. In: Fundação Oswaldo Cruz / Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, v.1, n.1, mar. 2003, p. 75-91.
- FRIGOTTO G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-54.
- IMBERNÓN F. Formação permanente do professorado: novas tendências. TRad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- KUENZER AZ.; FRANCO MC.; MACHADO LRS. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de Setembro de 2006. Coleção Educação Superior em Debate. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2008.
- LIBÂNEO JC. A prática pedagógica de professores da escola pública. São Paulo, 1984. Dissertação de (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1984.
- _____ Didática. São Paulo. Cortez, 1991. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).
- MACHADO MH. Trabalhadores da saúde e sua trajetória na reforma sanitária. In: LIMA N.T de; GERSCHMANN S; EDLER FC; SUAREZ JM (org) Saúde e democracia: histórias e perspectivas do SUS. Rio de Janeiro. Ed. Fiocruz, 2006, p.257-280. p. 271.
- MEDICI AD. A força de trabalho em saúde no Brasil dos anos 70: percalços e tendências. In: MEDICI, AD (org) Textos de apoio. Planejamento I. Recursos humanos em saúde. Rio de Janeiro. PEC/ENSP. ABRASCO, 1987. p. 39-50.
- NÓVOA A. (org). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1991.
- REIS R. (org). Trabalhadores técnicos em saúde: formação profissional e mercado de trabalho. Relatório final. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Estação de Trabalho Observatório, dos Técnicos em Saúde, 2003, p.47.
- SERAPIONE M . Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Cadernos de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 187-192, 2000.

SANTORO MAF. Pedagogia como ciência da educação. 1 ed. Campinas: Papiros, 2003.

SAVIANI D. Escola e democracia. 20 ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados 1984.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 5. ed. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1995 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: v. 40).

Paulo: Imprensa oficial do Estado, 1988. (distribuição gratuita).

SILVA MJP. A comunicação tem remédio: comunicação nas relações interpessoais de saúde. São Paulo, Loyola, 2005 p.46.

WERMWLINGER MCMW. Educação profissional: o técnico da saúde (enfermagem) em evidência. [Tese de Doutorado em Saúde Pública] Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz. 2007. 142 p.

ANEXOS

ANEXO I**PROTOCOLO DE ENTREVISTA****INFORMANTE NÚMERO:** _____ **Data:** ___/___/___**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO****IDADE:****SEXO:****PROFISSÃO:****FORMAÇÃO:****ANO DE CONCLUSÃO DA FORMAÇÃO:****ESCOLA / UNIVERSIDADE DE FORMAÇÃO:****CURSO(S) EM QUE ATUA:****FUNÇÃO ATUAL NO CURSO:****VÍNCULO COM A ESCOLA:****CARGA HORÁRIA NA ESCOLA:****TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO CURSO:****TEM OUTRAS EXPERIÊNCIAS COMO DOCENTE FORA DESTA ESCOLA?**

Perguntas Semi-Estruturadas

1. Como se tornou professor (a)?
2. Como você percebe a sua função de docente nesta Escola?
3. Quais as dificuldades e facilidades para exercer esta função? E quais principais desafios tem enfrentado na docência?
4. Qual é a motivação para o exercício da função de docente nos cursos da Escola?
5. Você conhece o perfil dos alunos desta escola ou de seus alunos?
6. Das estratégias que você utiliza em sala de aula, quais você considera que favorecem a aprendizagem dos alunos?
7. Que outros fatores contribuem, ainda, para que ocorra a aprendizagem do aluno?
8. O que você entende sobre ensino- serviço?
9. Você tem facilidade com a metodologia da problematização?
10. O que você faz para propiciar uma discussão integrada sobre a técnica ou a teoria trabalhada e os princípios do SUS?
11. Que diferencial apresenta o profissional formado por esta escola no desenvolvimento de seu trabalho?
12. O que mudou no seu processo de trabalho a partir de seu envolvimento como professor nesta escola?
13. Em que medida o Projeto Político Pedagógico da Escola orienta sua prática pedagógica?
14. Você sente necessidade de formação para o desenvolvimento de seu trabalho nesta Escola?

ANEXO II**DIÁRIO DE CAMPO NA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE****Nome da Pesquisa:****Nome do Observador:****Tipo de Observação:****Assunto Observado:****Número da Observação:****Local:****Data:****Hora:****Duração:****Comentários / Observações:**

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa intitulada: “A Prática Pedagógica nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde: a visão do professor”.

O presente estudo tem como objetivo analisar a prática pedagógica dos professores que atuam nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde oferecidos pela Escola Técnica de Saúde do Centro de Ensino Médio e Fundamental da Universidade Estadual de Montes Claros - ETS/CEMF/UNIMONTES.

Trata-se de um estudo descritivo a partir de uma abordagem qualitativa a ser realizado por meio das técnicas de entrevista semi-estruturada, da observação como participante e da análise documental.

A sua recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Sua participação é fundamental para o êxito da pesquisa e consistirá em responder a uma entrevista que será gravada, a qual será mantida sob sigilo. Esclarecemos que, após as transcrições, as gravações assim como o caderno de campo, onde serão anotadas relevâncias das observações realizadas, serão arquivados pelo pesquisador em arquivo particular durante cinco anos e posteriormente destruídos. A participação no estudo não terá ônus nem vantagem financeira.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Caso tenha qualquer questão, dúvida, esclarecimento ou reclamação sobre os aspectos éticos dessa pesquisa, por favor, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, andar térreo. Av. Leopoldo Bulhões, 1480, Manguinhos, Rio de Janeiro, RJ. Telefone: (21) 2598-2863

Pesquisador responsável: Laura Maria Pinheiro Leão

Instituição: Escola Técnica de Saúde da Unimontes – ETS/CEMF/UNIMONTES

E-mail: ets@unimontes.br

Fone: (38) 3229-8594

(Assinatura do pesquisador)

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Sujeito da pesquisa

Nome do entrevistado(a): _____

Data: _____