

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

SANDRA MANOELA DE ALMEIDA DOS SANTOS

**Educação profissional técnica de nível médio em
enfermagem: em foco as metodologias de ensino**

RIBEIRÃO PRETO

2023

SANDRA MANOELA DE ALMEIDA DOS SANTOS

Educação profissional técnica de nível médio em enfermagem:
em foco as metodologias de ensino

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para
obtenção do título de Mestre em Ciências, Programa
de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental.

Linha de pesquisa: Formação de profissionais e de
professores na área da saúde

Orientadora: Adriana Katia Corrêa

RIBEIRÃO PRETO

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Santos, Sandra Manoela De Almeida

Educação profissional técnica de nível médio em enfermagem: em foco as metodologias de ensino. Ribeirão Preto, 2023.

66 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Enfermagem Fundamental.

Orientador: Adriana Katia Corrêa

1. Educação profissionalizante. 2. Ensino. 3. Docentes.

SANTOS, Sandra Manoela De Almeida

Educação profissional técnica de nível médio em enfermagem: em foco as metodologias de ensino

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental.

Aprovado em / /

Presidente

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Comissão Julgadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

DEDICATÓRIA

Ao meu Deus, que em todos os momentos da minha vida tem me sustentado e capacitado. Ele é a minha fortaleza, meu porto seguro. É Nele que encontro a verdadeira paz, o sentido da vida e a esperança de acreditar que chegará um tempo, em que não verei mais desigualdades sociais, sofrimentos, tristezas, decepções, angustias. A Ele toda honra e glória sejam dadas.

AGRADECIMENTOS

A minha família, em especial a minha filha Maria Gabriela, meu braço direito, amorosa, inteligente, sempre presente e pronta a ajudar.

A minha querida orientadora Prof. Dr. Adriana Katia Corrêa, por ser uma excelente professora, pois teve muita paciência comigo, contribuindo para meu crescimento científico e intelectual.

A Prof. Dr. Maria José Clapis, que me acolheu no primeiro momento, sendo tão amável e generosa.

Aos meus amigos e alunos da Etec Prof. Dr. José Dagnoni, pelo apoio, incentivo e ajuda, para que este momento fosse possível.

Às professoras participantes deste estudo, que se disponibilizaram, dedicando um tempo para as entrevistas, com tanto carinho.

Ao CAPES pelo apoio e financiamento que tem oferecido aos Programas de Pós-Graduação do Brasil.

A Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto e ao Departamento de Enfermagem Fundamental, pela oportunidade da realização deste trabalho.

EPIGRAFE

“A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular, podendo acrescentar: a escola tem a ver com o conhecimento científico e não com o conhecimento cotidiano; com o saber metódico e não com o saber do senso comum” (SAVIANI, 2014, p. 29).

RESUMO

SANTOS, Sandra Manoela De Almeida. Educação profissional técnica de nível médio em enfermagem: em foco as metodologias de ensino. 2023. Dissertação de Mestrado em Ciências – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

A educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) é uma modalidade da educação básica e, na especificidade da enfermagem, volta-se à formação de auxiliares e técnicos de enfermagem. Enfochá-la é primordial, pois são esses trabalhadores que compõem o maior contingente profissional da equipe de saúde. Nos últimos anos, tem havido, nas escolas técnicas, a partir das políticas e legislações, grande ênfase na realização de mudanças nas metodologias de ensino. O objetivo deste estudo é analisar quais são as tendências pedagógicas que estão na base dos documentos institucionais e das decisões dos professores em sala de aula, a partir de suas visões, no que se refere às metodologias de ensino que norteiam a formação dos técnicos de enfermagem. Trata-se de estudo descritivo-exploratório e documental, com abordagem qualitativa, realizado em uma escola técnica pública no interior do Estado de São Paulo. Foram analisados documentos institucionais e sete professoras do curso técnico em enfermagem participaram de uma entrevista semiestruturada. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da EERP/USP. Os dados foram analisados a partir da análise temática, sendo configuradas três temáticas: Indicações institucionais e político-legais em relação ao referencial metodológico; Metodologia de ensino: proposições e implicações e A finalidade da formação do técnico em enfermagem. A intencionalidade de transcender à perspectiva tradicional faz-se presente, todavia, as professoras enfocam a metodologia de ensino com ênfase técnica, referindo-se a estratégias, não sendo apontadas as teorias que alicerçam as decisões pedagógicas. Os documentos institucionais apontam, predominantemente, para conceitos oriundos do *escolanovismo* que vêm sendo retomados e ressignificados no cenário das políticas neoliberais. A formação do técnico de enfermagem segue, assim, voltada para o atendimento às demandas do mercado de trabalho, em contraposição à formação que tenha o SUS como eixo orientador. Investimentos na formação dos professores podem contribuir para a compreensão ampla e com criticidade acerca de metodologias de ensino e suas implicações.

Palavras-Chave: educação profissionalizante; ensino; docentes.

Abstract

SANTOS, Sandra Manoela De Almeida. Medium level technical professional education in nursing: focus on teaching methodologies. 2023. Dissertação de Mestrado – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

Medium level technical professional education (MLTPE) is a modality of basic education and, in the specificity of nursing; it focuses on the training of nursing assistants and technicians, Focusing on it is Paramount, as these workers make up the largest professional contingent of the health team. In recent years, in technical schools, based on policies and legislation, there has been great emphasis on making changes in teaching methodologies. The objective of this study is to analyze which are the pedagogical tendencies that are at the base of the institutional documents and of the decisions of the teachers in the classroom, through their visions, regarding the teaching methodologies that guide the training of nursing technicians. This is a descriptive-exploratory and documentary study, with a qualitative approach, carried out in a public technical school in the country of São Paulo State. Institutional documents have been analyzed and seven professors of the technical nursing course participated in a semi-structured interview. The EERP/USP Research Ethics Committee has approved the study. Data were analyzed based on thematic analysis, with three themes: Institutional and political-legal indications in relation to the methodological framework: Teaching methodology: propositions and implications, and The purpose of training nursing technicians. The intentionality of transcending the traditional perspective is present, however, the teachers focus on the teaching methodology with technical emphasis, referring to strategies, not pointing out the theories that support the pedagogical decisions. The institutional documents predominantly point to concepts originating from New Education that have been retaken and re-signified in the scenario of neoliberal policies. The training of nursing training that has the SUS as a guiding axis. Investments in teacher training can contribute to a broad and critical understanding of teaching methodologies and their implications.

Keywords: Professional Education; Teaching; Teachers.

Resumen

SANTOS, Sandra Manoela De Almeida. EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA DE NIVEL MEDIO EN ENFERMERIA: enfocado a las metodologías de enseñanza. 2023. Dissertação de Mestrado – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

La educación profesional técnica de nivel medio (EPTNM) es una modalidad de la educación básica y, en la especificidad de la enfermería, dirigiéndose a la formación de auxiliares y técnicos de enfermería. Enfocarlas es primordial, pues son esos trabajadores que componen el mayor contingente profesional del equipo de salud. En los últimos años, ha existido, en las escuelas técnicas, a partir de las políticas y legislaciones, grande énfasis en la realización de cambios en las metodologías de enseñanza. El objetivo de este estudio es analizar cuáles son las tendencias pedagógicas que están en la base de los documentos institucionales y de las decisiones de los profesores en el aula de clases, a partir de sus visiones, en que se refiere a las metodologías de enseñanza que nortean la formación de los técnicos de enfermería. Se trata de un estudio descriptivo-exploratorio y documental, con abordaje cualitativo, realizado en una escuela técnica pública en el interior del Estado de São Paulo. Fueron analizados documentos institucionales y siete profesoras del curso técnico en enfermería participaron de una entrevista semi-estructurada. El estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la EERP/USP. Los datos fueron analizados a partir del análisis temática, siendo configuradas tres temáticas: Indicaciones institucionales político-legales en relación al referencial metodológico; Metodología de enseñanza: proposiciones e implicaciones y la finalidad de la formación del técnico en enfermería. La intencionalidad de trascender a la perspectiva tradicional se hace presente todavía, a las profesoras que se dirigen a la metodología de enseñanza con énfasis técnica, refiriéndose a estrategias, no siendo apuntadas a las teorías que basan las decisiones pedagógicas. Los documentos institucionales apuntan, predominantemente, para conceptos oriundos del *escolanovismo* que vienen siendo retomados y resignificados en el escenario de las políticas neoliberales. La formación del técnico de enfermería sigue, así, girada para el atendimento a las demandas del mercado de trabajo, en contraposición a la formación que tenga el SUS como eje orientador. Inversiones en la formación de los profesores pueden contribuir para la comprensión amplia y con criticidad acerca de metodologías de enseñanza y sus implicaciones.

Palabras-Llave: Educación Profesionalizante; Enseñanza; Docentes.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. PROBLEMATIZAÇÃO	18
3. REVISÃO DA LITERATURA	20
3.1 Referencial Teórico: perspectivas acerca das metodologias de ensino	21
4. OBJETIVOS	26
4.1. Objetivo Geral	27
4.2. Objetivo Específico	27
5. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	28
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	35
6.1 Indicações institucionais e político-legais em relação ao referencial metodológico: visão das professoras	36
6.2 Metodologias de ensino na perspectiva das professoras	42
6.3 A finalidade da formação do técnico em enfermagem	46
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	57
APENDECE 1	62
Roteiro	63
Entrevistas	64
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	65

1. INTRODUÇÃO

A educação profissional sempre foi fundamental para a sociedade, mas historicamente identifica-se com pouco interesse neste tipo de formação, prevalecendo o enfoque na mão de obra, ou seja, na preparação para um trabalho operacional. O processo de formação da classe trabalhadora acaba pautando-se em política voltadas aos interesses de mercado, sendo impostas restrições salariais e exigida produtividade (CIAVATTA, 2015).

Considerando o foco desta pesquisa na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em enfermagem (EPTNM) em período contemporâneo, cabe considerar que a institucionalização do Sistema Único de Saúde (SUS), no Brasil, no final da década de 1980, foi um marco significativo que induziu a processos de reflexão e de propostas de formação dos trabalhadores da enfermagem.

Com a institucionalização do SUS, vêm à tona fortemente os limites da formação dos auxiliares e técnicos com destaque para a área da enfermagem, dado o contingente expressivo de trabalhadores. Tais limites têm relação com o predomínio, até então, de uma formação tecnicista, com foco no cenário hospitalar voltada para práticas curativas.

Cabe destacar que, embora, a formação de auxiliares de enfermagem exista desde a década de 1920, ela foi oficializada, pela primeira vez, por meio da Lei 775/49. Nesse momento, a ênfase era o aprendizado de procedimentos que faziam parte do tratamento em âmbito hospitalar, portanto, predominava o modelo biomédico, voltado ao cuidado individual. Além disso, a referida Lei apontava que os cursos formadores de auxiliares de enfermagem deveriam *adestrar* os profissionais, o que se relaciona à divisão social e técnica do trabalho (CORRÊA; SORDI, 2018).

Nessa mesma direção, ocorreu o início da formação de técnicos de enfermagem no fim da década de 1960, no período da ditadura militar, como parte de uma política mais ampla de formação de técnicos no Brasil. Destacou-se, neste período, um forte processo de privatização da área da saúde. Por meio da Lei 5692/71, tanto a formação de auxiliares como de técnicos passou a integrar o sistema educacional brasileiro, em nível de segundo grau. Entretanto, manteve-se a formação de auxiliares de enfermagem em nível do então chamado primeiro grau, dada a conjuntura desse momento histórico (CORRÊA; SORDI, 2018).

O movimento da Reforma Sanitária Brasileira, iniciado no final dos anos 1970, culminou na constituição do SUS, no final de década de 1980, com a finalidade de oferecer um atendimento gratuito e integral à população, financiado com recursos obtidos por meio de impostos pagos pela nação, seguindo os princípios da universalidade, equidade e integralidade (LIMA, 2007). A partir de então, teve um árduo desafio de construção de novo modelo de saúde pautado em projeto social democrático. Deparou-se, pois, como já comentado, com a

necessidade de atuação de trabalhadores que, de fato, viabilizassem novos saberes e práticas, conformando o cuidado em saúde a partir de concepção que a relaciona às condições de vida, sendo reconhecida como direito social.

Desse modo, na área da saúde/enfermagem, as discussões sobre a educação profissional técnica de nível médio ganharam força, em 1980, com o movimento da Reforma Sanitária Brasileira, devido à precariedade na qualificação profissional dos trabalhadores técnicos na área da saúde (PRONKO *et al.*, 2011).

Apesar dos avanços, é marcante que o SUS, como política pública, desde suas origens, confrontou-se com os interesses privatistas, o que tem sido agravado nos últimos anos, desde a década de 1990, com a política neoliberal (PAIM, 2018). E na mesma direção, a formação dos trabalhadores da saúde centrado no setor privado acentuaram-se.

As políticas neoliberais atuam sob a lógica do Estado mínimo restringindo a esfera dos direitos e ampliando a esfera do mercado (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003). Bomfim et al (2017, p. 10) comentam que, prioritariamente, há um expressivo número de escolas privadas e uma insuficiente oferta pública, estando em disputa a *formação de trabalhadores técnicos, segundo as necessidades sociais do país ou as demandas do sistema capital.*

E, é nessa tensão entre projetos que valorizam a dimensão dos direitos, como à saúde e a educação, e aqueles que se atrelam ao mercado, que as políticas da EPTNM vem se conformando.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), no momento contemporâneo, é uma modalidade da educação básica, estando presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei 9394/96 (Brasil, 1996).

Desse modo, de acordo com a LDB, para que aluno alcance o desenvolvimento humano, com formação ética, autônoma e crítica, ele precisa vivenciar experiências, em seu contexto social e educacional, presenciando situações reais que, por meio de suas reflexões apoiadas em conhecimentos disponíveis, passam a ser compreendidas e transformadas. Apesar de existirem apontamentos para uma suposta formação crítica, há também indicativos nas políticas e legislações, podendo ser mencionados as próprias Diretrizes Curriculares que se afinam explicitamente com a formação limitada ao mercado de trabalho (Corrêa, 2019).

A educação do trabalhador, assim, enfrenta um imenso desafio, pois depara-se com políticas e legislações que defendem, até certo ponto, uma formação voltada a mudanças sociais e, ao mesmo tempo, o ensino simplesmente atrelado ao modo capitalista de produção, centrado no desenvolvimento operacional do educando. E, muitas vezes, para ambas as intenções,

genericamente, são propostas formas de ensinar que valorizam a articulação teórico-prática e a construção de autonomia pelo aluno, o que requer atenta análise.

Com o objetivo de reorganizar os currículos, o Decreto 5154/2004 (Brasil, 2004), ainda atual, estabeleceu a modalidade do ensino médio integrado (para aqueles que já tenham concluído o ensino fundamental, no qual o aluno finaliza o ensino médio e o ensino profissional com uma única estrutura curricular e matrícula), além da concomitante para aqueles que estejam concluindo o ensino médio, em outro período ou outra escola) e subsequente (para quem já concluiu o ensino médio).

A modalidade subsequente é a que prevalece na oferta de cursos técnicos da área da saúde. Nessa modalidade a proposta de formação tende mais facilmente a ser dirigida para o mercado de trabalho, o que vem sendo fortalecido pelo modelo de competências presentes nas políticas educacionais. Nesse modelo, o desenvolvimento de criticidade e de compromisso com as questões sociais ficam reduzidos, sendo demarcada a fragmentação formação geral e formação profissional (PRONKO et al., 2011; CORRÊA, SOUZA, CLAPIS, 2022).

Cabe ressaltar que o campo da saúde, incluindo a enfermagem, dado o predomínio da atuação de trabalhadores sem formação, fez investimentos em programas que foram importantes dadas as circunstâncias históricas, todavia, não se solidificou uma política para a formação de trabalhadores técnicos da área da saúde.

O SUS, ao compreender a saúde como direito de todos e relacionada às condições de vida da população, impacta na formação dos trabalhadores até então predominantemente voltada para a compreensão da saúde em seus determinantes biológicos e na organização do sistema com foco curativo. Ou seja, alterar a formação torna-se primordial e, alguns, projetos da área da saúde, como o Larga Escala e, posteriormente, o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores na área da Enfermagem (Profae), se configuraram nessa direção, porém, esse último em um contexto no qual as relações público-privado ganham força e, provavelmente, interferem nos processos de qualificação.

Assim, um marco do ensino profissional em saúde, especificamente na enfermagem, foi o Projeto de Formação de Larga Escala de Pessoal de Nível Médio e Elementar, também conhecido como Projeto Larga Escala, a partir de um acordo entre o Ministério da Saúde (MS), o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) e a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS). Era proposta uma aprendizagem no próprio local de trabalho, pois tinha como finalidade qualificar os trabalhadores da enfermagem, os atendentes, que já atuavam nas unidades de saúde, atendendo, portanto, àquela realidade (PRONKO *et al.*, 2011).

O Projeto Larga Escala adotou a metodologia problematizadora baseada em Paulo Freire, enfocando a participação ativa do aluno no processo de ensino, a partir das suas experiências de vida, correlacionando teoria e prática, levando o indivíduo a produzir criticidade em relação à sua realidade. Como deficiências desse projeto podem ser mencionados a formação e o vínculo empregatício dos docentes, porém, não se pode negar sua importância na qualificação de profissionais da enfermagem que até então eram desprovidos de conhecimento científico (MORAES; CORRÊA, 2022).

Incentivado por políticas públicas e com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), por meio do Fundo do Amparo ao Trabalhador (FAT), foi desenvolvido o Projeto de profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem - Profae, com o intuito de qualificar o atendente em auxiliar de enfermagem e técnicos de enfermagem, com envolvimento das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde - ETSUS e da rede privada. Em 2008, cerca de 68 % das escolas que contrataram o Profae, eram privadas e somente 32% eram públicas, o que comprometia os princípios para os quais, inicialmente, as ET-SUS foram criadas. Era mantida a proposta de qualificar profissionais no ambiente de serviço (PRONKO *et al.*, 2011).

O Profae apresenta como diferencial da ETSUS uma formação voltada tanto ao setor público quanto ao setor privado da área da saúde, pois seu financiamento não está previsto somente com os recursos do Estado, como aconteceu no Projeto Larga Escala e nas ETSUS, mas envolvendo instituições privadas e o Banco Mundial (PRONKO *et al.*, 2011).

Ainda na linha de programas de formação, destaca-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), iniciado em 2011, no governo da presidente Dilma Rousseff, visando atender às exigências do SUS, dirigido a estudantes de nível médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública, porém, na especificidade da área da saúde, não houve uma relação direta com as demandas do SUS e o objetivo se voltou mais para uma formação operacional (BOMFIM, 2017).

A LDB de 1996, no Art. 1, parágrafo 2, refere que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Em relação ao ensino, no Art. 3, menciona princípios, como o citado no inciso III que prenuncia o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Em relação ao ensino médio, no Art. 35, inciso III, antevê o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996).

A formação de profissionais autônomos, humanos, sensíveis à transformação social exige, dos professores, um conhecimento amplo sobre as bases orientadoras (políticas, legais e

pedagógicas) do processo de formação do aluno. Na área da saúde, isso é essencial, pois auxiliares e técnicos de enfermagem representam a maior parte da força de trabalho cerca de 13.485 trabalhadores entre auxiliares e técnicos. Conforme dados do Conselho Federal de Enfermagem - Cofen (2023) são aproximadamente 927 profissionais da categoria auxiliar de enfermagem, 12.558 da categoria técnico de enfermagem e 3.705 enfermeiros.

Nesse contexto, na formação dos trabalhadores técnicos da área da saúde, incluindo os de enfermagem, vem sendo dada ênfase à mudanças na forma de ensinar centrada na perspectiva tradicional, havendo uma compreensão de que tais mudanças podem gerar impactos a favor da formação de trabalhadores comprometidos com a saúde como bem público.

Em um artigo que foca mais especificamente o ensino de graduação na área da saúde, foi apresentada uma síntese acerca de movimentos internacionais e nacionais que marcaram a proposição do uso de alguns pressupostos das denominadas pedagogias ativas, como: a centralidade do aluno; a aprendizagem ativa; o professor facilitador, que atua na direção de criar uma relação pedagógica voltada ao interesse do aluno, em detrimento da transmissão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade; o aprender a aprender. Esses pressupostos têm suas origens nas pedagogias não diretivas que fazem parte do campo teórico da escola nova. Além de não serem, pois, novos, questiona-se se o fato de ter sido dada ênfase na modernização didática como elemento determinante na proposição de mudanças na formação na área da saúde, ou seja, como elemento responsável pela ampliação do compromisso com a resolução dos problemas de saúde da população brasileira, considerando dimensões técnicas e políticas da formação (CONTERNO; LOPES, 2016).

No âmbito da EPTNM, os programas anteriormente comentados também valorizaram alguns desses pressupostos fazendo, de certo modo, um movimento semelhante àquele direcionado à graduação em saúde, com destaque para a formação proposta pela Rede de Escolas Técnicas do SUS.

Considerando a prática profissional na docência e na gestão em escola técnica, aprende-se que aspectos relacionados às metodologias de ensino fazem parte do dia a dia dos professores como tema que precisa ser mais compreendido e debatido, considerando aportes teórico-metodológicos.

2. PROBLEMATIZAÇÃO

Quais tendências pedagógicas, entendidas como perspectivas teóricas, estarão na base das decisões dos documentos institucional e dos professores em sala de aula, no que se refere às metodologias de ensino? E quais serão as suas implicações para a formação de auxiliares e técnicos de enfermagem? Os professores das escolas técnicas têm conhecimento das relações entre proposta pedagógica do curso, no que se refere a metodologias de ensino e as atuais políticas para a formação na educação profissional técnica de nível médio. Como são apreendidas as relações entre as metodologias de ensino e a formação para o SUS, no âmbito documental e na visão dos professores?

3. REVISÃO DA LITERATURA

3.1 Referencial Teórico: perspectivas acerca das metodologias de ensino

O foco em metodologias de ensino neste estudo, toma como referência a compreensão de que os processos educativos sejam sempre fundamentados em dada perspectiva teórica que, por sua vez, assenta-se em alguma concepção sobre o ser humano, a sociedade, a educação, dentre outras, imprimindo direções específicas quanto às finalidades do processo educativo e às formas de organização didático-pedagógica.

Isso remete as intenções educativas que envolvem os professores, pois elaboram seus planos de trabalho pedagógico, apontando objetivos, conteúdos, recursos didáticos e formas de avaliação; as instituições escolares que delinham planos curriculares e de docência; as instâncias governamentais e da sociedade civil que planejam e intervêm nos sistemas de ensino (CASTANHO; CASTANHO, 2012).

No campo de saber da educação, portanto, as teorias pedagógicas podem ajudar na compreensão sobre as finalidades da educação, o lugar que ocupam os conhecimentos/conteúdos de ensino, os papéis sociais que cabem aos professores e alunos e as formas (métodos) que se configuram para a organização da prática pedagógica.

Saviani (2008, 2014), em sua célebre obra “Escola e Democracia”, cuja primeira edição foi em 1983, faz uma diferenciação entre as teorias não críticas e as críticas. O critério de criticidade é a consciência dos determinantes sociais e a dependência que tem a educação em relação à sociedade na qual é instituída, esclarecendo ainda que, as últimas, ao enfatizarem a função da educação relacionada à reprodução social, são denominadas teorias “crítico-reprodutivistas”.

A partir de Saviani, serão enfocados, em relação as teorias não-críticas, alguns aspectos, especificamente, da pedagogia tradicional, da pedagogia nova e da pedagogia tecnicista, uma vez que elas têm impacto significativo na educação profissional em saúde/enfermagem.

Considerando o movimento teórico, feito por Saviani, há o reconhecimento que as teorias crítico-reprodutivistas não sendo, de fato, teorias pedagógicas, não estão preocupadas em orientar a ação educativa, levando o educador a questionar-se sobre a possibilidade de construir uma teoria crítica de educação que valorize a consciência dos determinantes sociais e que não seja reprodutivista, ou seja, que pudesse dar orientação à ação dos professores no contexto escolar em sentido transformador. Tem-se, assim, a origem da teoria histórico-crítica, abordagem que não tem sido adotada efetivamente no âmbito da saúde/enfermagem.

Apesar disso, essa perspectiva teórica seria muito interessante para a formação em saúde, incluindo a EPTNM em enfermagem, uma vez que Saviani, com um novo olhar para o

processo educacional, a partir de críticas tanto ao método tradicional quanto à escola nova, propôs uma pedagogia que se articule aos interesses populares, dando ênfase à distribuição igualitária de conhecimentos como ferramenta essencial para a transformação social.

Na pedagogia tradicional, o professor se coloca no papel de autoridade e se encarrega de expor seu conhecimento, guiando o aluno durante o processo de ensino-aprendizagem (PEREIRA, 2003). Refere-se àquela relação em que o professor é o centro do conhecimento e o aluno é um mero receptor. O professor reproduz o conhecimento por meio de aulas expositivas, cuja ênfase é no depósito de informações aos alunos. Freire (2011) chamou isso de “educação bancária”, estabelecendo que há, nessa abordagem pedagógica, predomínio de um relacionamento vertical entre professor e aluno. O professor (sujeito da ação) deposita o conhecimento na mente do aluno (objeto da ação) que o recebe passivamente. Essa perspectiva teórica, na qual estamos enraizados há dois séculos, pode ser geradora de inércia, não despertando questionamentos e potencial transformador. Neste processo, a exposição do conteúdo didático se volta única e exclusivamente à exposição oral do professor, que segue uma linha contínua e padronizada do conteúdo abordado, sem necessariamente a associação com a realidade externa à sala de aula, seu sentido social é favorecer a manutenção da dominação e exploração da classe dominada.

A **Pedagogia nova**, também conhecida como escolanovismo, teve maior ênfase nas últimas décadas do século XIX. Seu grande defensor foi John Dewey (educador americano). A partir de críticas à pedagogia tradicional, buscou uma renovação, alegando que a aprendizagem ocorre por meio da prática. Assim, defendia um ensino por meio da ação e não da instrução, de acordo com o desenvolvimento cognitivo do próprio aluno - aprender fazendo. O professor é um facilitador da aprendizagem e o aluno é quem deve buscar o conhecimento, ou seja, a iniciativa deve partir do aluno e o professor apenas facilita seu desenvolvimento. Neste caso, cabe ao professor organizar e coordenar as situações que julgar necessárias, de modo a incentivar o aluno no processo do autodesenvolvimento, estimulando o pensamento e o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais (PEREIRA, 2003).

Para Saviani (2009), o importante, nessa perspectiva teórica, não é aprender, mas aprender a aprender, sendo o professor um facilitador do processo de ensino aprendizagem e o aluno o protagonista na construção do conhecimento. Saviani, na obra *Escola e Democracia*, na intenção de crítica a essa abordagem, argumenta que, apesar da escola tornar-se um lugar mais atraente, alegre e movimentada, não era para o alcance de todos, pois as estratégias propostas pela escola nova exigiam muito investimento financeiro, o que era inviável ao setor público. Além disso, o mesmo autor questiona se realmente o aluno iria aprender com a ênfase no fazer.

Nesse sentido, Saviani coloca em questão que essa abordagem pedagógica não seria capaz de superar a desigualdade social.

A pedagogia nova acarretou uma inconstância metodológica acompanhando o tecnicismo do ensino, cujos os novos meios de propagação das informações se desenvolveram e se readequaram a esta modalidade, levando inclusive a pedagogia das competências a se moldar à evolução da tecnologia (RAMOS, 2009).

A Pedagogia tecnicista é também conhecida como pedagogia do condicionamento, influenciada pelo psicólogo Burrhus Skinner (behaviorista), baseado no “tecnicismo educacional” ou “abordagem sistêmica do ensino”, ou seja, é uma pedagogia voltada para um “condicionamento” do aluno, uma espécie de jogo de estímulo e recompensa direcionado pelo professor. Fundamenta-se em uma atividade mecânica, controlada e induzida pelo professor, para que o aluno seja tendenciado a responder o que lhe foi perguntado de forma automática e premeditada (PEREIRA, 2003).

Saviani (2008) expôs que, nessa abordagem, o processo educativo é objetivo e prático, o protagonismo fica para o setor produtivo e tanto o aluno como o professor ocupam um papel de coadjuvantes. Predominam a eficiência e a produtividade, sendo o foco aprender a fazer.

A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe consequências: a escola se revestiu de uma grande autossuficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim uma falsa ideia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas. O que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia; o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder a respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar. Seus interesses e seu processo particular não são considerados e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implantar (PEREIRA, 2003, p. 1531).

A Pedagogia histórico-crítica tem como parâmetro a prática social, valorizando o saber sistematizado. Saviani (2014), procurou recuperar o papel da escola, utilizando instrumentos de acesso ao saber elaborado.

A apropriação, pelo aluno, do conhecimento historicamente acumulado é, pois, o ponto central, o que não descarta a importância da iniciativa dos alunos e do professor, por meio do diálogo, bem como da consideração de elementos como interesses, ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psíquico dos alunos, como prevê a escola nova, todavia, com outra intencionalidade em contribuir para uma ação de transformação da prática social (SAVIANI,

2009). Independente da disciplina ou área de atuação do professor, essa proposta pedagógica poderá ser utilizada, desde que articule educação com a prática social (SAVIANI, 2014).

Ramos (2009) relatou que a pedagogia histórico-crítica argumenta que a educação vai ajudar o aluno a compreender além da prática profissional, pois proporciona a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos e das contradições sociais.

A partir dessas perspectivas teóricas, as intencionalidades e os modos como o professor organiza a prática pedagógica adquirem contornos diferentes, envolvendo modos diversos de compreender as relações entre conhecimento, métodos de ensino, professor e alunos, tendo em vista uma dada compreensão acerca dos fins da educação para a vida em sociedade. Assim, faz necessário um melhor entendimento dessas tendências nas práticas pedagógicas, bem como as suas relações com as políticas públicas, por parte dos professores da EPTNM, para que se possa, de uma forma responsável, tomar decisões políticas e pedagógicas, compreendendo a educação profissional em seus determinantes político-econômicos e sociais, com a intenção de possibilitar que os alunos apreendam os conhecimentos de forma contextualizada e crítica, como sujeito social.

Saviani (2009) refere que, dentre outros, a partir de 1990, tornaram-se hegemônicos o *neoescolanovismo* e o *neotecnicismo*. A ordem econômica atual, marcada pela automação no processo produtivo, demanda menos mão de obra. Faz-se necessária uma “pedagogia da exclusão” que se volta a preparar os indivíduos a serem empregáveis no mercado cada vez mais competitivo e, caso não o consigam, a mesma pedagogia os levarão a introjetar que serão responsáveis por tal situação. Nesse cenário, concepções da escola nova, como o “aprender a aprender”, bem como do construtivismo de Piaget ganham novos contornos e compreensões, com intensificação do foco pragmático. Ao mesmo tempo, essas ideias conectam-se com a “pedagogia das competências” que buscam adaptar os indivíduos ao meio natural e material (competências cognitivas) e ao meio social (competências afetivo-emocionais).

O referencial das competências, voltado a estreitar as relações setor produtivo-educação, vem sendo muito pesquisado e questionado por Ramos (2001): investiga-se o processo de trabalho a partir de análise funcional, metodologia escolhida pelo MEC. O desenho curricular é traçado a partir de uma matriz referencial de competências, considerando os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização. No desenvolvimento curricular, a partir das orientações oficiais, não é feita referência à seleção de conteúdos de ensino, mas a bases instrumentais, científicas e tecnológicas que fundamentam as competências propostas.

Tendo em vista a cultura e o conhecimento acumulados na escola, disciplinas afins articulam-se em módulos, podendo ser utilizados projetos ou situações-problema. Contudo, não

havendo um marco curricular teoricamente consistente, há o risco dos itinerários de formação não darem conta nem da transmissão de conteúdos e tão pouco do desenvolvimento das competências. A abordagem das competências pode levar a um recorte limitado do que deva ser ensinado, pois a formação fica atrelada a tarefas e desempenhos prescritos e observáveis (RAMOS, 2001).

Essas ideias até aqui expostas têm a intenção de somente apontar, de modo inicial, dada à complexidade da temática, alguns aspectos essenciais que estão presentes nas abordagens metodológicas. Entende-se que tais aspectos poderão sustentar apontamentos e análises no que se refere às escolhas metodológicas pelos professores que ensinam na EPTNM na área da enfermagem.

O presente trabalho tem como proposta contribuir para o aprimoramento da prática docente da educação profissional técnica de nível médio. Espera-se que os resultados ofereçam subsídios para o entendimento amplo acerca das escolhas metodológicas nos cursos técnicos de enfermagem, tendo em vista contribuir para a formação de trabalhadores que apoiem o fortalecimento do SUS.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

Analisar quais são as tendências pedagógicas que estão na base dos documentos institucionais e das decisões dos professores em sala de aula, a partir de suas visões, no que se refere às metodologias de ensino que norteiam a formação dos técnicos de enfermagem.

4.2 Objetivos Específicos

Identificar e analisar as concepções pedagógicas presentes no Plano de Curso e outros documentos institucionais;

Identificar e analisar quais são as tendências pedagógicas predominantes presentes nas decisões dos professores em relação às metodologias de ensino, a partir de suas visões;

Analisar como vêm ocorrendo as escolhas metodológicas pelos professores, envolvendo seu conhecimento sobre a proposta de formação do curso no qual atuam, as relações entre o enfoque metodológico adotado pela instituição e a formação do aluno, Aprender quais são as aproximações e os afastamentos entre as intencionalidades do projeto de formação proposto, no que se refere aos aspectos metodológicos, e a formação para o SUS.

5. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Para atender os objetivos propostos, optou-se por estudo descritivo-exploratório e documental, com abordagem qualitativa.

Estudo descritivo é uma descrição da realidade, tendo como objetivo de estudo identificar características de uma certa população, a fim de proporcionar um novo olhar para o problema (GIL, 2010).

Estudo exploratório tem a finalidade de identificar informações, delimitando um local e estruturando as ideias de determinado objeto (SEVERINO, 2018).

Estudo documental refere-se a pesquisas realizadas a partir de documentos existentes, elaborados com finalidades diversas, que podem ser atos jurídicos, prontuário, que serão utilizados como fonte de informação para o pesquisador, dentre outros (GIL, 2010).

A abordagem qualitativa é o estudo das relações, interpretações, crenças, percepções e opiniões dos seres humanos sobre a forma como vivem, sentem e pensam. Visa estudar grupos particulares, produzindo novas abordagens, revisão de processos e criação de novos conceitos (MINAYO, 2014). Segundo Ludke & André (2013) exige-se grande rigor intelectual, sistematização, coerência e muita dedicação para desenvolver um trabalho qualitativo.

Local de Estudo

O estudo foi realizado em uma das Unidades do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS. O Centro Paula Souza é uma autarquia de regime especial do governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, oferecendo cursos de ensino médio e ensino superior tecnológico, incluindo pós-graduação. Foi criado em 1969, por meio do Decreto-lei de 06 de outubro de 1969, cuja gestão era do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967 – 1971). Suas atividades deram início em 1970, com a instalação de dois cursos superiores: Construção Civil e Mecânica, porém, somente em 1981 e 1982, ampliou sua atuação, incorporando 12 unidades de ensino técnico de nível médio, as chamadas Escolas Técnicas Estaduais – Etecs e hoje elas já somam 224 (Etecs), 76 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais. São mais de 316 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológicos. Somente nas Etecs são mais de 226 mil estudantes matriculados, nos 216 cursos voltados a todos os setores produtivos públicos e privados (Centro Paula Souza, 2023).

Sua missão é “Promover a educação pública profissional e tecnológica dentro de referenciais de excelência, visando o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do

Estado de São Paulo”, tendo como visão “Consolidar-se como referência nacional na formação e capacitação profissional, bem como na gestão educacional, estimulando a produtividade e competitividade da economia paulista”, seus valores estão relacionados à:

“Valorização e desenvolvimento humano; postura ética e comprometimento; respeito a diversidade e a pluralidade; compromisso com a gestão democrática e transparente; cordialidade nas relações do trabalho; responsabilidade e sustentabilidade; e criatividade e inovação” (Centro Paula Souza, 2023, p. s/n).

Dentre as unidades do CEETEPS, há 59 escolas que oferecem o curso técnico em enfermagem, na modalidade subsequente, de modo presencial, sendo distribuídas pelo Estado de São Paulo.

O curso técnico em enfermagem no Centro Paula Souza, conforme a Deliberação CEETEPS N° 003, de 18/07/2013, que aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em seu Cap. II é regido pelos princípios e finalidades, citados no Art. 4°:

As Etecs, escolas públicas e gratuitas, terão por finalidades: I - capacitar o educando para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para sua inserção e progressão no trabalho e em estudos posteriores; II - desenvolver no educando aptidões para a vida produtiva e social; III - constituir-se em instituição de produção, difusão e transmissão cultural, científica, tecnológica e desportiva para a comunidade local ou regional (SÃO PAULO, 2013, p.2).

Em relação à organização curricular encontra-se, no Art. 35°, que a Educação Profissional Técnica de nível Médio será desenvolvida em articulação com o Ensino Médio, na forma integrada, concomitante ou subsequente. No caso do curso técnico em enfermagem, são ofertados como concomitante e subsequente, desde que o aluno já tenha completado 18 anos. O parágrafo segundo refere que a estrutura da formação escolar será construída a partir do perfil profissional, o qual é citado no Plano de Curso:

O TÉCNICO EM ENFERMAGEM é o profissional que atua na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação dos processos saúde-doença. Colabora com o atendimento das necessidades de saúde do paciente/ cliente, família e comunidade, em todas as faixas etárias. Desenvolve ações de educação para o autocuidado, bem como de segurança no trabalho e de biossegurança nas ações de enfermagem. Promove ações de orientação e preparo do paciente para exames. Realiza cuidados de enfermagem, tais como: curativos, administração de medicamentos e vacinas, nebulizações, procedimentos invasivos, mensuração antropométrica e verificação de sinais vitais, dentre outros. Presta assistência de enfermagem a pacientes clínicos e cirúrgicos em

qualquer fase do ciclo vital. Participa de uma equipe multiprofissional com visão crítica e reflexiva, atuando de acordo com princípios éticos. Exerce ações de cidadania e de preservação ambiental (São Paulo, 2012, p. 11).

De acordo com o Plano de Curso, a formação do técnico em enfermagem, tem como objetivo:

Oferecer condições para que os alunos desenvolvam as competências gerais da área de Saúde e as específicas da qualificação e da habilitação técnica de nível médio, definidas a partir da análise do processo de trabalho da Enfermagem, respeitando valores éticos e políticos mantendo compromisso com a qualidade, o trabalho, a ciência, a tecnologia e as práticas sociais relacionadas aos princípios da cidadania responsável. [...] preparar o profissional para o pleno exercício de suas funções mentais, cognitivas e socioafetivas, com capacidade de aprender com autonomia e assimilar o crescente número de informações, de adquirir novos conhecimentos e habilidades e de enfrentar situações inéditas com dinamismo, flexibilidade e criatividade, compreendendo as bases sociais, econômicas, técnicas e científicas (São Paulo, 2012, p. 6).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Técnica Estadual segue orientações institucionais e considera que a construção da aprendizagem deverá ocorrer por meio da aquisição de competências, habilidades, valores, atitudes, precisando estar alinhado ao Plano de Curso, que visa preparar o aluno para o mercado de trabalho. Portanto, de acordo com o perfil profissional, o estudante precisa ter autonomia, ser crítico e reflexivo sobre suas ações, para atender às atuais exigências do setor produtivo e preparar-se para o futuro. Além disso, o aluno precisa ser capaz de identificar situações novas, de organizar-se, de tomar decisões, de interferir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe multiprofissional e, finalmente, de resolver problemas que mudam constantemente.

Essas indicações, serviram de subsídios para a análise feita neste estudo, tendo em vista a compreensão das bases teóricas e políticas que se fazem presentes e suas implicações em relação à formação do trabalhador técnico da área da enfermagem, considerando o foco das metodologias de ensino.

Participantes do estudo

Os participantes deste estudo foram sete (07) professoras da Educação Profissional Técnica de Nível Médio que ministram aulas no curso técnico em enfermagem em uma das Unidades do Centro Paula Souza, localizada no interior do estado de São Paulo. Com o sentido de manter o cuidado ético com as participantes, fez-se a opção por não apresentar dados em relação a essa Unidade que pudessem expor as pessoas.

Os critérios de inclusão foram professores que ministram aulas nos componentes curriculares teóricos, com contrato de trabalho indeterminado¹ e os critérios de exclusão foram professores com tempo de trabalho na instituição inferior a um ano, com contrato de trabalho determinado², em licença médica ou em férias.

Esses critérios justificam-se considerando que o acesso aos professores que têm mais condições de contato com a Unidade, por conta do tempo de trabalho e forma de contrato foi enriquecedor em relação aos dados que poderiam ser obtidos.

Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de análise documental, questionário sócio demográfico e entrevista semiestruturada, que serão detalhados a seguir.

Análise documental acontece por meio da identificação dos dados contidos nos documentos, após leituras e releituras, com levantamento de informações mais frequentes, pertinentes a temática da pesquisa (LUDKE & ANDRÉ, 2013).

À entrevista semiestruturada é uma das principais técnicas para coleta de dados. Ela abre espaço para interação entre entrevistador e entrevistado, permitindo correções, esclarecimentos e adaptações durante o diálogo (LUDKE & ANDRÉ, 2013). A entrevista é utilizada para obter informações pertinentes ao objeto de pesquisa, tendo como objetivo responder às questões levantadas. A entrevista semiestruturada combina perguntas abertas que possibilitam discorrer sobre o tema em questão, sem se prender às perguntas realizadas. Porém, deve ser elaborado um roteiro apropriado para ser utilizado pelo pesquisador (MINAYO, 2014).

Foram analisados documentos como o Regimento Comum das Etecs, o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar e o Plano de Curso do Curso Técnico em Enfermagem, com foco nas indicações relativas às metodologias de ensino. Todos esses documentos são públicos, pois já foram disponibilizados na internet.

Dando continuidade ao trabalho, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, foi feito contato com a Direção da Unidade envolvida e com a respectiva coordenação do curso técnico em enfermagem para convite e esclarecimentos acerca da

¹ Contrato de trabalho indeterminado - envolve os professores que foram selecionados por meio de concurso público.

² Contrato de trabalho determinado - envolve os professores que foram selecionados por meio de processo seletivo, sendo um trabalho temporário de um ano, podendo se estender para mais um.

pesquisa. Em seguida, de posse dos endereços eletrônicos dos prováveis participantes que estavam inseridos nos critérios de inclusão, deu-se início aos contatos.

Todos os participantes que atendiam aos critérios de inclusão foram convidados, por correio eletrônico e aqueles que aceitaram foram contatados para a entrevista individual, conduzida pela pesquisadora.

As entrevistas foram realizadas por meio da Plataforma Teams, com horário previamente agendado, de acordo com a disponibilidade do entrevistado, gravadas, garantindo-se o sigilo e anonimato em relação ao informante.

Previamente à realização das entrevistas, também foi aplicado um questionário sócio demográfico, com intuito de caracterizar os participantes, ajudando a compor o contexto de análise. Esses documentos foram adicionados em anexo, juntamente com o roteiro de entrevista e questionário sócio demográfico.

Cabe considerar que a pesquisadora também fez algumas entrevistas piloto com professores que atuavam em cursos técnicos de enfermagem, mas que não seriam os participantes do referido estudo. Isso se deu com a intenção de exercitar a realização de entrevistas qualitativas, com o intuito de aprender a evitar induções, apurar a escuta e a abertura para a exploração de ideias que podem ajudar a compreender o objeto de estudo.

Análise dos dados

Os dados qualitativos foi utilizada análise de conteúdo de Bardin, entendida como a análise dos significados apresentados pelos sujeitos (BARDIN, 2011).

São conhecidas várias modalidades de análise de conteúdo: lexical, de expressão, de relações, de enunciado e temática. Dentre elas, foi utilizada a Análise Temática, a partir da perspectiva proposta por Minayo (2014).

A análise temática possui três etapas: pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados obtidos/interpretação. Na primeira etapa, foi realizada a leitura flutuante seguida da constituição do *corpus* (universo estudado), respeitando: a exaustividade (esgotamento da totalidade do texto), a homogeneidade (clara divisão entre os temas), a exclusividade (um elemento só pode estar em uma categoria), a pertinência (contenha elementos para atingir os objetivos da pesquisa) e a adequação ou pertinência (adaptação aos objetivos do estudo). Esta fase ainda é caracterizada por leitura exaustiva do material e elaboração de indicadores que fundamentem a compreensão (MINAYO, 2014).

Assim, após cada entrevista, foi realizada a transcrição dos dados pela própria

pesquisadora, o que foi importante para resgatar aspectos importantes. De posse de todas as entrevistas, foi feita, inicialmente, uma leitura de cada uma delas, para apreender o sentido geral e, em seguida, cada uma era retomada e relida, sendo destacados os pontos principais associados aos objetivos deste estudo, a partir de cada questão proposta, para elaboração de uma síntese inicial geral. Daí, a partir de dessa síntese inicial geral, foi possível aproximar – percebendo semelhanças e diferenças – os pontos apreendidos uns aos outros, sendo denominados os temas aos quais pertenciam. Esses temas foram também sendo organizados, configurando as temáticas que serão posteriormente apresentadas. Após esse movimento de sistematização, levando-se em conta as questões e os objetivos da pesquisa, os temas foram relacionados a aspectos teóricos que ajudam a compreender as metodologias de ensino em perspectiva que as associam a teorias pedagógicas, com a intencionalidade de ultrapassar uma visão técnica, instrumental.

Procedimentos éticos

A pesquisa foi desenvolvida conforme orienta a Resolução CNS 510 de 2016 (BRASIL, 2016) que dispõe sobre as normas para pesquisas em ciências humanas e sociais. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, EERP/USP.

O estudo foi conduzido de forma a não causar nenhum desconforto físico ou psicológico. Entretanto, entendendo que qualquer interação humana pode gerar algum incômodo, durante a realização das entrevistas - com perguntas que se referem a entendimentos e situações vividas pelos professores - houve alguns cuidados que preservassem os participantes.

Assim, os participantes foram orientados a se sentir livres caso não quisessem responder a algumas perguntas, bem como a retirar qualquer informação fornecida ao pesquisador, em qualquer etapa do estudo. Foi apresentado, aos entrevistados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e convidados a participar da pesquisa, com a garantia do anonimato. O TCLE contou com informações detalhadas sobre do que se tratava a investigação, a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos e benefícios previstos.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As sete (7) professoras entrevistadas são do sexo feminino, com idade entre 43 a 64 anos. Todas são formadas no Bacharelado em Enfermagem, sendo que duas também fizeram a Licenciatura como curso de graduação. As demais fizeram formação pedagógica posteriormente à formação inicial como enfermeira. Cinco das professoras são formadas em instituição pública e duas em instituição privada. Em relação ao tempo de serviço na instituição Centro Paula Souza, varia de 7 a 24 anos, com média de 17 anos. Quatro docentes dedicam-se exclusivamente para a área docente e três possuem vínculo empregatício em outras instituições, sendo uma atuando como enfermeira na atenção primária do SUS, outra na educação permanente hospitalar de uma instituição privada, sendo que uma professora não informou o local de trabalho.

A seguir, são apresentados os temas que foram configurados a partir das entrevistas realizadas. A fim de manter o anonimato das professoras, elas foram identificadas com a inicial E (Entrevistada), sendo numeradas aleatoriamente, não seguindo a sequência da entrevista. Ao mesmo tempo, de modo articulado, serão feitos apontamentos relativos à análise dos documentos institucionais que se processaram, a partir de roteiro específico.

6.1 Indicações institucionais e político-legais em relação ao referencial metodológico: visão das professoras

Segundo a fala das entrevistadas, a maioria citou conhecer os documentos institucionais como o Plano de Trabalho Docente e o Plano de Curso, relatando este último como importante para a construção do Plano de Trabalho Docente. Elas consideram que o Plano de Curso remete para o desenvolvimento das competências, habilidades e das bases tecnológicas:

“Sim, esse material é *todo repassado para a gente*, pela coordenação pedagógica, coordenação de curso e está disponível. A gente sempre tem acesso, quando a gente precisa, ele é *de fácil acesso*”. (E1)

“Sim, *a gente tem acesso ao plano de curso*, a gente tem muito acesso à administração da escola, *a gente faz reuniões frequentes*, então assim, de documentação da parte de ensino, acredito que *a gente tem muita informação*”. (E2)

“Olha, eu conheço alguns, não conheço todos”. (E3)

“Então, a gente tem o plano de docente que fazemos todo semestre (...) sempre estamos modificando, sempre readequando... Usamos toda aquela parte do plano que vem de São Paulo, *que já é pré-estabelecido (...)*”. (E5)

Então, sim, eu acho que é importante, até porque você tem um direcionamento do que a escola espera, né? Que você passe para os alunos e tal, até o aluno tendo acesso a isso também

espera da gente isso (...) Ele (professor) sabe quais são as *competências, habilidades que ele tem que desenvolver nos alunos (...)*. (E6)

“É toda uma estrutura, né, que tem algumas bases tecnológicas que vão auxiliar para que o aluno *desenvolva competências e habilidades*, então, se isso não está muito bem amarrado, cada um fala o que quer, tem, sei lá, de repente, alguns temas, alguns assuntos ficariam repetitivos e outros nem seriam abordados. Então, quando a gente tem o Plano de Trabalho Docente embasado no plano de curso, isso vai fundamentar toda a base do curso e da formação do aluno. Então eu considero como fundamental”. (E7)

As professoras descrevem que em relação ao referencial metodológico, são livres em suas escolhas e que existem *capacitações* ofertadas pela instituição que ajudam o professor na definição do modo como podem ministrar as aulas, conforme relatos a seguir:

(...) fazemos o nosso plano de trabalho docente em cima daquele conteúdo. Planejamos as datas e de que *formas poderemos fazer isso ou aquilo (...)* (E5).

“A gente não define metodologia de trabalho para o professor, ele é livre para isso. O que a gente define são as bases tecnológicas, as competências e as habilidades que esses alunos devem ter.” (E4)

“Eu faço vários cursos que o Centro oferece. Por exemplo, eu estava fazendo agora o de avaliador do Ceteps. Então assim, eu acho que é de interesse de cada professor. O centro oferece cursos, não documentos. Eu realmente não me lembro assim, “*ai tem um documento escrito aqui que você pode ler de como administrar uma aula*”, mas ele dá cursos, de 20 horas, 40 horas, e todos eles são online”. (E1)

“A instituição oferece periodicamente, já fiz alguns e já tive a oportunidade de fazer algumas *capacitações, com metodologias diversificadas (...)* Eu tive oportunidade de participar, inclusive acho que é a mais interessante. Foi eu não lembro o nome agora, mas era sobre simulação realística”. (E7)

Nessa instituição, há uma forma de gerir o ensino que envolve o trabalho de um grupo central cuja responsabilidade, dentre outras, é construir as competências, habilidades e as bases tecnológicas, considerando um perfil profissional, a partir da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), voltado para o mercado (SÃO PAULO, 2012).

Assim, há um plano de curso geral que, no caso do técnico de enfermagem, envolve objetivos, o perfil de alunos, a estrutura curricular proposta, dentre outros elementos, a partir de dados referenciais apontados como as competências. Nas unidades de ensino, caberá aos professores, com o apoio da equipe gestora local, apontar necessidades percebidas que interferem na proposta curricular, conhecer o plano vigente e formular o Plano de Trabalho Docente.

O Plano de Trabalho Docente é um documento individual, mas que se pauta nas diretrizes institucionais. Nele, os professores precisam apontar como vão organizar o ensino

para favorecer o processo de aprendizagem a partir das competências, habilidades e bases tecnológicas. É um documento que após aprovação da coordenação é disponibilizado aos alunos. Nesse documento, elaborado pelo próprio professor, é possível identificar as *metodologias* de ensino que serão trabalhadas para cada competência, bem como os instrumentos e critérios de avaliação. São também disponibilizadas estratégias de recuperação, propostas de integração e/ou interdisciplinaridade e/ou atividades escolares (presenciais ou virtuais) e o material de apoio que o professor utiliza para o desenvolvimento das aulas.

Como documento institucional existe também o Plano Plurianual de Gestão (PPG), o qual não foi mencionado pelas entrevistadas claramente. Sua finalidade é delinear o processo de trabalho da unidade escolar, estando inseridos vários itens como a caracterização da unidade, metas, projetos e o Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente para um período de cinco anos, porém com revisão anual.

O PPP é uma obrigação das escolas, conforme determina a Lei 9.394/1996 segundo os artigos 12º e 14º (BRASIL, 1996, p. s/n):

“Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 14º Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Assim o PPP é um plano de ação político e pedagógico voltado para a comunidade escolar, nele estão presentes a identidade da escola, as orientações para o trabalho pedagógico e os projetos a serem trabalhados.

Não é o foco central deste estudo, mas apreende-se que, dada a extensão e a complexidade institucional, é ainda desafiante a construção da proposta pedagógica coletiva que coloque a formação do técnico de enfermagem como foco de ampla discussão institucional. Quanto mais ocorram processos coletivos de proposição curricular, maiores serão as possibilidades de inserção efetiva dos professores nos processos decisórios que envolvem a formação dos alunos. As professoras se referem a acesso a documentos e informações, a reuniões na Unidade, que se processam a partir de plano de curso já estabelecido institucionalmente.

A respeito da elaboração coletiva de projeto político pedagógico, Veiga (2009, p.165) refere-se que o PPP aponta uma direção para um compromisso que precisa ser estabelecido coletivamente. O projeto político-pedagógico demanda uma reflexão sobre a concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, envolvendo, pois, uma reflexão sobre o homem a ser formado, as questões relacionadas à cidadania, ao trabalho e à consciência crítica. A partir dessas reflexões, a escola explicitar-se-á *os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola.*

De qualquer modo, mesmo com a existência de um plano de curso que é delineado de modo mais efetivo por um grupo central, as professoras entrevistadas se reportaram a referenciais que estão presentes nesse plano, todavia, sem explicitar de modo mais claro as suas compreensões e, principalmente, os seus posicionamentos a respeito deles.

Como apreende-se nas falas, é mencionado o foco nas competências e habilidades. Cabe considerar que, a partir dos anos 1990, a organização da educação profissional brasileira passa por reformulações demandadas pelas novas exigências do mercado de trabalho, envolvendo flexibilidade e competências práticas. Faz-se presente uma dualidade de interesses entre a política de expansão do capitalismo que necessita de mão de obra habilitada, volumosa e de baixo custo e a política que valoriza a formação integral do ser humano (SOUZA; ALVES, 2011).

Ramos (2002) refere-se a um movimento generalizado ocorrido em vários países com reformulação de seus sistemas de educação profissional, o que não se limita a um significado somente técnico, mas político. As reformas relacionaram-se aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, o que demandou a criação de novos códigos que afinam a educação às tendências produtivas. A ideia seria oferecer, aos jovens, passagens não tão traumáticas para o mundo do trabalho, com menor risco de exclusão social. É nesse sentido que a competência está integrada às noções de empregabilidade e de laborabilidade. Nessa direção, a educação profissional pode ser limitada a práticas voltadas para formações restritas.

A mesma autora ainda pontua que a noção de competência, tendo conotação individual, propicia que as relações de trabalho sejam despolitizadas. Assim oportunidades educativas, desemprego, relações de trabalho precárias, dentre outras questões, passam a ter um caráter apenas técnico (RAMOS, 2002).

A Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (BRASIL, 2012), que estava vigente no ano de elaboração do plano de curso técnico de enfermagem, trazia conflitos conceituais, ou seja, estavam presentes aqueles alicerçados na política neoliberal, como as competências e o empreendedorismo, e aqueles fundamentados na perspectiva crítica de educação, como o trabalho como princípio educativo, a politecnia, dentre outros (RAMOS, 2016). Entretanto, o que respalda os documentos que conformam as diretrizes a serem seguidas na instituição em estudo são os referenciais afinados com a política neoliberal. Como mencionado anteriormente, o plano de curso técnico em enfermagem foi elaborado para responder às demandas do mercado, não sendo apreendidas, nas falas das entrevistadas, o significado desse foco, considerando a perspectiva de formação integral do aluno e a atuação do trabalhador inserido na área da saúde.

No plano de curso (SÃO PAULO, 2012, p.96), está mencionado explicitamente o currículo organizado a partir de competências:

(...) será direcionado para a construção da aprendizagem do aluno enquanto sujeito do seu próprio desenvolvimento. Para tanto, a organização do processo de aprendizagem privilegiará a definição de objetivos de aprendizagem, e/ou questões geradoras que orientam e estimulam a investigação, o pensamento e as ações, assim como a solução de problemas. Dessa forma, a problematização e a interdisciplinaridade, a contextualização e os ambientes de formação se constituem ferramentas básicas para a construção das habilidades, atitudes e informações relacionadas às competências requeridas.

Na lógica da formação para o mercado, é também dada ênfase ao fortalecimento de competências que se relacionam ao empreendedorismo no plano de curso (SÃO PAULO, 2012, p.97-98):

(...) um conjunto de dez competências empreendedoras passa a fazer parte dos Planos de Curso, alinhadas com as habilidades e com as bases tecnológicas pertinentes aos componentes de foco comportamental, pragmático ou de planejamento. São elas: 1. Resolver problemas novos, partindo do uso consciente de ferramentas de gestão e da criatividade. 2. Comunicar ideias com clareza e objetividade, utilizando instrumental que otimize a comunicação. 3. Tomar decisões, mobilizando as bases tecnológicas para a construção da competência geral de análise da situação-problema. 4. Demonstrar iniciativa, antecipando os movimentos, ações e consequências dos acontecimentos do entorno. 5. Desenvolver a ação criativa, fazendo uso de visão sistêmica, conectando saberes e buscando soluções eficazes. 6. Desenvolver autonomia intelectual, encontrando caminhos alternativos para atingir metas de modo analítico e estratégico e em alinhamento com o meio produtivo. 7. Representar as regras de convivência democrática, atuando em grupo e interagindo com a diversidade social, buscando mensurar o impacto de suas ações na esfera social, e não apenas na esfera econômica. 8. Desenvolver e demonstrar visão estratégica, considerando os fatores

envolvidos em cada questão e as metas pretendidas pelo setor produtivo em que se vê inserido. 9. Analisar aspectos positivos e aspectos negativos de cada decisão. 10. Planejar e estruturar ações empreendedoras com o objetivo de aprimorar a relação custo-benefício, criando estrutura estável e durável, em termos de trabalho e sustentabilidade econômica. Como suporte ao desenvolvimento dessas competências, o projeto Empreendedorismo no Gfac implementa e capacita os docentes no uso de um conjunto de metodologias e ferramentas, praticadas pelos mercados atuais, como Design Thinking, Business Model Generation (BMG), Mapa de Empatia, Análise SWOT – Strengths, Weaknesses Opportunities and Threats (FOFA – Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) – e outras, que estruturam o planejamento, a visão sistêmica, a integração social, a tomada de decisão e a autoavaliação dos alunos, permitindo aos docentes avaliarem, junto com os discentes, o processo de resolução de problemas, e não apenas respostas “corretas”.

O estudo que analisou planos de cursos técnicos da área da saúde, de escolas públicas e privadas, incluindo unidades do CPS, e suas relações com os nortes político-legais nacionais, apontou que está presente o enfoque do empreendedorismo já a partir de pareceres CNE/CEB n. 16/99 (Brasil, 1999) e CNE/CEB n. 11/2012 (Brasil, 2012) como conceito relacionado às mudanças no mundo do trabalho, enfocando a necessidade de o trabalhador manter-se competente para o mercado competitivo, o que demanda a aprendizagem para o empreendedorismo, o que está na contramão de propostas de formação que favorece o pensamento crítico, voltado à compreensão ampla das relações trabalho-educação e sociedade (CORRÊA, CLAPIS, MORAES, 2022).

Apesar de as professoras se referirem à liberdade para as decisões metodológicas, a ênfase nas competências e em outros conceitos de cunho economicista aponta, no documento institucional, aspectos como a solução de problemas, a problematização, a contextualização como ferramentas, o que vai conduzindo à busca de novos modos de ensinar, mesmo que as grandes finalidades postas não sejam explicitamente tocadas e menos ainda analisadas pelas entrevistadas. As professoras, no geral, relatam, como já comentado, a participação em cursos que trazem à tona que se faz necessário repensar questões metodológicas. Essas ideias serão melhor enfocadas no tema dois.

Algo que chama muito a atenção diz respeito à limitada aproximação das entrevistadas às políticas da educação profissional técnica de nível médio que trazem implicações e sentidos para a formação dos trabalhadores:

“Eu acho que eu poderia conhecer mais. A gente tem contato com os conselhos de enfermagem, mas eu acho que tenho pouco conhecimento. Eu poderia ter mais” (E2).

“Tenho. 100% não, mas tenho sim, porque como é uma coisa que a gente acaba trabalhando com uma certa frequência e faz parte, toda vez que, tem algum curso que esteja acontecendo na maior parte das vezes, são abordadas as políticas sim, não só do curso técnico. Normalmente acontece as abordagens do curso da base curricular comum, também” (E3).

Eu tenho acesso, mas as políticas públicas que eu conheço são sempre as vinculadas aos componentes que eu habitualmente ministro”. (E4)

Ai, mais ou menos”. (E5)

“Falar que eu sei, eu sei onde buscar, falar para você que eu sei todas elas, eu não sei”. (E6)

Olha... eu vou te dizer que eu nunca mais eu pesquisei, eu procurei ou... atualmente, eu diria que não”. (E7)

Assim, apesar do campo da educação profissional técnica de nível médio apresentar-se desde os anos 1990 com perspectivas de reformas e contrarreformas que expressam as tensões entre a formação para o mercado e a formação humana, as professoras da área da enfermagem, no cenário deste estudo, não se referem com clareza acerca dos nortes políticos e legais que vêm delineando discursos e exigências institucionais.

Essa situação permite inferir que o trabalho pedagógico acaba ficando restrito a aspectos de ordem técnica e os saberes dos professores afastados da dimensão crítico-contextual, como aponta Saviani (2016, p. 12):

Trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio históricas que determinam a tarefa educativa. Entende-se que os educandos devam ser preparados para integrar a vida da sociedade em que estão inseridos de modo a desempenhar nela determinados papéis de forma ativa e, o quanto possível, inovadora. Espera-se, assim, que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade. A formação do educador envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto a partir do qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo, traduzida aqui na categoria do saber crítico-contextual.

Entende-se que essa limitação tem muita implicação no que se refere à compreensão acerca de metodologias de ensino, foco deste estudo, o que será enfocado a seguir.

6.2 Metodologias de ensino na perspectiva das professoras

As metodologias de ensino segundo as entrevistadas são estratégias que poderão ser diversificadas, sendo que para a grande maioria, as metodologias mais significantes são as denominadas ativas, conforme mencionam:

“[...] você já coloca sua metodologia, então lá eu já tenho todas as metodologias que eu posso utilizar. Dentre aquelas que eu anotei é que eu vou utilizar, então eu já deixei escrito lá, A B C D E, não são todas que eu utilizo, mas eu já deixei anotado quando eu confeccionei o plano, de que eu posso utilizar qualquer tipo, *qualquer um daqueles tipos de metodologia*. E aí é que, eu vou avaliando, durante o momento da aula, qual é melhor. Então assim, eu acho que eu acabo até a trabalhando mais, porque eu não preparo só um tipo de aula, eu tenho 2 ou 3 materiais preparados do mesmo assunto e que eu vou sentir a classe, como ela está naquele momento naquele dia. Eu não sei se isso é certo, isso é errado, mas eu acabo trabalhando mais por isso. Eu sei que lá, estão todas as metodologias. Então, quando você confecciona você já tem que fazer isso”. (E1)

“(...) Eu tive bastante contato com metodologia ativa durante o mestrado, então isso às vezes é nos ajuda (...) A escola fala muito da metodologia ativa, da importância disso como jovem. A gente talvez lá atrás, na nossa formação, talvez a gente não tivesse maturidade pra isso e às vezes a gente vem com a cabeça assim, “o aluno não vai aprender, se eu não tiver lá na frente falando”, mas a nossa prática vem dizendo que não, que funciona muito bem, que o jovem tem uma facilidade com isso”. (E2)

“Olha a metodologia ativa é aquela maneira que a gente tem de ensinar o aluno, sem ser no quadradinho. *Eu sou professor, te explicando e você é o aluno me escutando. E a gente pode usar diversos modos*. Por exemplo, é, a gente pode fazer o aluno estudar antes um tema para depois a gente fazer uma roda de conversa e a gente vai acertando as coisas que precisam. A gente pode trabalhar por projetos, então vamos trabalhar um projeto x, eu acho que é legal falar de exemplo, né? Eu quando pego o componente de gestão. A palavra é chata, porque o conteúdo é muito chato, então, falar para o aluno de missão, visão, valores, o que é um protocolo, o que é uma norma institucional, fica algo que o aluno quer aquela aula? Não! Ele não se interessa, e às vezes ela até pensa, para que eu estou aprendendo isso? Quando eu vou usar isso? Não vou usar. Então, o que eu fiz? Eu trabalho esse componente por projetos (...) Eu vejo que a gente, de qualquer maneira, tem que sair do tradicional. A gente tem que evoluir nas metodologias. Tem que diversificar. Qual que nós vamos usar? Vai depender muito da turma. Vai depender muito da disciplina, mas eu vejo que, a gente tem que sair daquela aula que fica só lá no diálogo ou que fica só na exposição. A gente tem que fazer com que esse aluno consiga compreender o que é que ele está desenvolvendo (...) Então, a *metodologia ativa, a gente vai fazer com que esse aluno, ele consiga desenvolver aquilo que nós precisamos de uma maneira mais gostosa, mais didática de uma forma que aquela aprendizagem, não seja apenas decorar tal coisa, para fazer uma prova, eu tenho que entender, tem que vivenciar aquilo, mais ou menos essa linha*”. (E3)

“As primeiras aulas de um componente, eu sempre uso a *metodologia tradicional*. Eu trago o que eu conheço e óbvio, tento fazer uma aula mais encantadora possível”. (E4)

(...) estudo de caso, simulação realística, simulação de situações problema porque eu acho que a dramatização, que eu acho que cabe muito e eu vejo bastante professores utilizarem em alguns componentes curriculares (...) eu ministro o componente de semiotécnica então no laboratório não tem como. A gente tem que trabalhar com situações problema com simulação, com estudo de caso. Eu acho que funciona muito bem” (E7)

Entende-se que, ao serem consideradas apenas as estratégias de ensino em sua dimensão técnica, as professoras entrevistadas não se referem em nenhum momento a teorias pedagógicas que fundamentam as suas escolhas metodológicas, envolvendo concepções de educação, ser humano, sociedade e, na especificidade deste estudo, da educação profissional técnica de nível médio, contextualizadas historicamente.

Apesar disso, está mencionada uma preocupação em envolver os alunos nas atividades propostas. Nessa direção, é explicitada a compreensão de que seja valioso *não ficar apenas na exposição, evoluir na metodologia, diversificar*, tornar a aula *gostosa, ter situações problema, simulações e valorizar a vivência*. Em algumas falas, isso é traduzido como metodologia ativa, o que é relacionado, em uma das entrevistas, *a ensinar saindo do quadradinho*, o que pode ser compreendido como em contraposição à metodologia tradicional. Em uma das entrevistas é também verbalizado que a metodologia tradicional deva estar presente, o que pode ser inferido como a realização de aula expositiva.

Alguns indicativos presentes nos documentos da instituição escolar envolvida e reiterados nas entrevistas anteriormente mostradas estão relacionados à pedagogia da competência que norteia para a organização curricular, seguindo dispositivos político-legais que regulam a EPTNM desde a década de 1990:

(...) a organização do processo de aprendizagem privilegiará a definição de objetivos de aprendizagem, e/ou questões geradoras que orientam e estimulam a investigação, o pensamento e as ações, assim como a solução de problemas. Dessa forma, a problematização e a interdisciplinaridade, a contextualização e os ambientes de formação se constituem ferramentas básicas para a construção das habilidades, atitudes e informações relacionadas às competências requeridas (...) (SÃO PAULO, 2012, p. 96).

Ramos (2002), em perspectiva crítica, comentou que a partir da análise do processo de trabalho, é construída uma matriz de referência, havendo ênfase na metodologia de resolução de problemas ou baseada em projetos. Assim, a metodologia tem caráter central às ações ou ao processo de trabalho e a intenção de levar resoluções a situações específicas da área profissional, o que é questionado pela autora. Em relação ao conhecimento, as fronteiras entre os científicos e os cotidianos acabam sendo dissolvidas e quanto às aprendizagens passa a

prevalecer o senso comum ou o condutivismo, uma vez que as competências acabam sendo reduzidas a procedimentos. Desse modo, tem-se a primazia da experiência sobre os conceitos científicos.

Assim, a noção de competência vem sendo utilizada quase de forma exclusiva relacionada a determinada ação, limitada à inteligência prática, o que possibilita o seu uso em perspectiva instrumental ou condutivista como comentado, considerando o princípio do behaviorismo skinneriano - “o pressuposto de que os comportamentos confundem-se com o próprio domínio do conhecimento”. O foco residirá na ação, no comportamento ou no resultado que deve ser demonstrado e não na dimensão cognitiva norteadora das atividades (RAMOS, 2001, p.3)

A mesma autora afirmou que não é possível considerar que dados conceitos, indicados como bases tecnológicas, sejam apreendidos pelo desenvolvimento de algumas ações profissionais que constituem o processo de trabalho ou ainda que determinados conceitos possibilitem exclusivamente a compreensão de certas atividades correlacionadas. Assim, dentre outros, são problemas do referencial adotado: as competências profissionais ficam limitadas a desempenhos observáveis e a natureza do conhecimento é reduzida ao desempenho que pode colocar em ação (RAMOS, 2002).

Tomando por base, ainda, as teorias que dão aporte ao referencial da competência, o construtivismo é mencionado, sendo apontada a excessiva ênfase à dimensão subjetiva dos alunos, em detrimento das determinações históricas e sociais. Desse modo, com foco nas condutas individuais, compreende-se que a satisfação das necessidades de sobrevivência mobilizaria iniciativas nos sujeitos, considerando as competências “como pressupostos e resultados psicológico-subjetivos do processo adaptativo à sociedade (...)”. Tem-se, pois, currículos que atendem aos interesses dos alunos sob uma lógica individualista e a-histórica, explicitando-se “(...) uma espécie de lei de desenvolvimento interno da personalidade individual, sem dar relevância às dimensões sociohistóricas, culturais e econômicas do aprendizado, do processo de construção do conhecimento e da política educacional” (RAMOS, 2001, p.5).

Essas ideias até então situadas podem ser associadas ao *escolanovismo* (Escola Nova) que, na atualidade, estão traduzidas pelo lema “aprender a aprender”. Essa abordagem teórica faz um deslocamento da dimensão “(...) lógica para a psicológica; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade (...)”, configurando-se uma teoria pedagógica que não tem o ensinar ou mesmo o aprender algo como o mais importante, sendo sim valorizado o aprender a buscar

conhecimento, estudar. E, nessa proposta, o professor ao invés de ser aquele que ensina passa a ter o papel de auxiliar o aluno no seu próprio processo de aprender (SAVIANI, 2008, p.431).

O mesmo autor esclareceu, contudo, esse lema, no referencial da escola nova, relacionava-se à valorização da convivência das crianças entre elas e com os adultos, envolvendo a adaptação à sociedade, sendo compreendido que nela cada indivíduo ocupava seu lugar, cumprindo dado papel, para o benefício de todo o corpo social. Visão essa, fruto de um cenário econômico em expansão, na chamada era de ouro do capitalismo, antes dos anos 1970, no qual havia a expectativa do pleno emprego. Entretanto, na atualidade, com o avanço das políticas neoliberais, o lema “aprender a aprender” está associado à necessidade de o trabalhador ampliar constantemente a esfera da empregabilidade. Cabe aos indivíduos adquirirem meios que os tornem competitivos no mercado de trabalho. À medida que avança a escolaridade supõe-se que o indivíduo amplie a empregabilidade, apesar de não haver garantia de emprego (SAVIANI, 2008).

Assim, nas entrelinhas dos discursos e documentos, observam-se as “pedagogias do aprender a aprender”, que, na visão de Duarte (2010), atualmente, são pedagogias hegemônicas que negam as formas clássicas de educação escolar, estando também nelas ausente a possibilidade de superação da sociedade capitalista:

(...) está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade. Ainda que, em trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias, existam momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, como às políticas neoliberais em educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica de reprodução do capital. Como, porém, os problemas sociais mostram-se cada vez mais agudos, a solução ilusória à qual aderem essas pedagogias é a da visão idealista de educação. O adjetivo “idealista” é usado aqui não com referência à adesão a ideais, mas com referência ao princípio segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas (...) (DUARTE, 2010, p.34-35).

Do exposto até então, apreende-se que há uma busca pelas professoras, seguindo a normativa e o discurso institucional, da realização de aulas que extrapolem a exposição, na direção de práticas pedagógicas que insiram os alunos de modo ativo nas atividades. Essa perspectiva, como já pontuado, e claramente presente nas entrevistas, dialoga com a proposição de metodologias ativas que vem sendo quase que um lema do campo da saúde.

As metodologias ativas têm seus pressupostos, prioritariamente, assentados na escola nova, considerando aspectos já delineados e, na atualidade, podem até diversificar situações de ensino

e problematizar situações cotidianas, todavia, isso não significa colocar em questão os problemas sociais contextualizados no modo de produção capitalista, o que é fundamental para a compreensão ampliada da saúde e compromisso com a melhoria das condições de vida da população, aspectos que deveriam ser inerentes à formação dos trabalhadores da saúde.

A não compreensão das origens teórico-metodológicas dos pressupostos pedagógicos presentes nos programas oficiais pode conduzir a simples reprodução de conceitos ou a realização de mudanças de modo somente instrumental. Essa situação pode ainda conduzir a uma prática formativa ingênua que traz implicações ao ato educativo (CONTERNO; LOPES, 2016).

6.3 A finalidade da formação do técnico em enfermagem

A maioria das entrevistadas refere que a formação está voltada para preparar profissionais trabalhadores que atendam ao mercado de trabalho, como pode ser visualizado nas falas a seguir:

“(...) a preocupação não é com a pessoa que está se desenvolvendo. Hoje a preocupação é *atender o que o mercado precisa*, então o mercado *ele precisa de mão de obra* (...) O diferencial para o mercado de trabalho que for absorver ele, ele não vai ser só um “ser adestrado”. Ele vai ser um *ser pensante*. Ele vai entender o que ele precisa fazer naquela situação. O que precisa esperar, *qual providência é a próxima?* Entende. Eu vejo que isso é importante” (E3).

“(...) eu penso também que tem muito essa questão da cobrança. *Da evasão do mercado de trabalho*, então eu sinto que às vezes fica uma coisa assim, é de muita cobrança, que é uma coisa que foge um pouco da nossa alçada” (E5).

“Olha, o objetivo sempre é formar bons profissionais que estejam aptos a desenvolver as atividades que são esperadas por um técnico de enfermagem [...] Que vão dar condições para que ele tenha habilidades, competências para *atuar no mercado de trabalho* e a gente sempre pensa isso com excelência, então todas as nossas ações são voltadas para isso. A gente cobra a gente é exigente, a gente procura mecanismos, instrumentos para que o aluno, tenha mesmo uma boa formação” (E7).

Os documentos institucionais apontam as finalidades do processo educativo desenvolvidos nas Unidades ETEC. O Regimento Escolar indica, no artigo 4º (SÃO PAULO, 2022, p. 2):

- I- capacitar o educando para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para sua inserção e progressão no trabalho e em estudos posteriores;
- II- desenvolver no educando aptidões para a vida produtiva e social;

III- constituir-se em instituição de produção, difusão cultural, científica, tecnológica e desportiva para a comunidade local ou regional”.

O Plano de Gestão da escola (SÃO PAULO, 2018/2022, p.4,) diretamente envolvida neste estudo pontua como valores:

1. Valorização da organização, independência, maturidade, respeito mútuo e disciplina;
2. Senso crítico com uma postura ética e cidadã;
3. Educação de qualidade para socialmente contribuir com o mundo do conhecimento e do trabalho;
4. Incentivo ao interesse constante, iniciativa, criatividade e cooperação.

No mesmo documento (SÃO PAULO, 2018/2022, p. 5) são reiteradas as finalidades do Ensino Médio, a partir do Artigo 35 da LDB nº. 9394/96:

“o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, são sua preparação para o mundo do trabalho e para o seu desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado”.

Apreende-se, pois, nos documentos institucionais, um discurso que articula a inserção na produção, a possibilidade da progressão nos estudos, a formação para a cidadania, o que pode extrapolar o âmbito estrito do mercado. São também explicitadas concepções como a formação do ser humano, com desenvolvimento intelectual. Todavia, como já comentado em partes anteriores deste estudo, a aderência a referenciais pedagógicos fortalecedores de uma formação que interessa à lógica neoliberal vai delineando o lugar de destaque da formação com foco no mercado.

No plano de curso (SÃO PAULO, 2012, p.8), é feita menção à reformulação curricular, considerando também o atendimento explícito às demandas do mercado de trabalho:

“(…) esta revisão de paradigmas e pressupostos dessa área profissional, no sentido de atender às demandas geradas pelo mercado hoje, pressupõe uma redefinição dos perfis dos trabalhadores de Saúde, o que justifica a reformulação do plano de curso da habilitação de técnico em enfermagem, proposto pelo Centro Paula Souza para acompanhar as transformações tecnológicas e socioculturais do mundo do trabalho, especialmente na área da Saúde e no campo da Enfermagem”.

Outros estudos (RAMOS, 2009; PRONKO, 2011; GALVÃO; SOUSA, 2012; CORRÊA; SOUZA; CLAPIS, 2021) contestam que se voltam para a discussão da formação de trabalhadores técnicos da área da saúde/enfermagem também discutem o predomínio da lógica

de mercado, tanto no setor público como no setor privado, mesmo com a apropriação de ideários que dialogam com a perspectiva de formação progressista, que seguem presentes nas legislações do campo educacional, comportando um caráter híbrido (CORRÊA; CLAPIS, 2021).

Cabe destacar que, na atualidade, o mercado também pode demandar, como comentado na entrevista três, que os alunos sejam *pensantes*, o que pode, para professores da área da saúde, confundir-se com a intenção de formar para além do eixo procedimental. Nessa direção, inclusive, uma das entrevistadas explorou essa ideia e a exemplificou, mostrando que seu foco vai para além da doença e do procedimento, com valorização de aspectos como o relacionamento humano e a empatia:

“(...) Acho que você tem que trabalhar tecnicamente bem, mas assim. É essa questão pessoal da pessoa conseguir trabalhar em equipe e saber ter essa questão do relacionamento humano, da empatia de vários valores. Eu acho que essa questão é importante demais da enfermagem. Porque qual é o perfil das pessoas que você quer trabalhar? Só o perfil da pessoa que sabe fazer o procedimento? Não. A gente não quer só isso, nós queremos além. Porque se for somente isto, você pega o curso, faz em qualquer lugar aí pelo computador e tudo bem, mas você tem que ter aquela sensibilização (...) Eu penso assim, não é “dela” ver aquela pessoa como um todo. A pessoa não é só a ferida que está ali. Por que ela está com aquela ferida? É só uma ferida? Não. Ela é uma pessoa. Então assim, o que é o contexto? Vamos interligar, ela está ali porque ela tem uma ferida, ela está ali porque ela tem a diabetes. Onde ela trabalha? O que que ela faz? Onde ela mora? [...] Então eu acho que o objetivo nosso é muito além, não é só uma técnica, um ponto. Acho que você tem que sensibilizar aquela pessoa para ela se transformar, ela, que vai se transformar, mas com essa questão de nós estarmos tentando sensibilizá-la, para que a pessoa consiga adentrar naquele contexto” (E5).

Tais focos são muito relevantes, mas por si só não significam que a formação esteja ultrapassando a lógica do mercado. Assim, do mesmo modo que a ênfase procedimental é limitante, também não se faz suficiente a formação calcada em dada postura profissional.

Ultrapassar a lógica de mercado exige uma compreensão mais alargada da enfermagem como prática social que, inserida no sistema capitalista, poderá reproduzir as relações sociais já existentes ou questioná-las. Isso implica em conceber um processo educativo que tome a escola, incluindo a modalidade educação profissional técnica de nível médio, como instrumento de acesso ao saber elaborado. Acesso esse fundamental para os trabalhadores.

A esse respeito, Saviani (2014), questionou a problemática da escola que, historicamente, apenas responde aos interesses dominantes, a enfocou com a finalidade de proporcionar, ao aluno da classe trabalhadora, a apropriação do saber científico, organizado, elaborado a partir de uma cultura erudita, podendo também compreender a sociedade na qual

se insere, reconhecendo a condição de exploração a que está sujeito, tendo como horizonte a possibilidade da transformação social.

Nesse sentido, cabe ao professor possibilitar que o aluno apreenda o conhecimento científico sistematizado, compreendendo que seu trabalho se processa sempre inserido em uma prática social, o que supõe que os seres humanos, a partir das relações sociais, conformam modos de produção da existência humana que podem ser mais ou menos igualitários.

Conforme Ramos (2010, p. 268), a partir de pesquisa realizada em escolas técnicas do SUS, há um limite em relação à perspectiva pedagógica adotada que secundariza *saberes formais*, o que tem implicações na prática social:

“A valorização dos trabalhadores em saúde como sujeitos de transformações sociais é uma perspectiva pedagógica que não somente reconhece seus saberes cotidianos, mas, por vezes, tende a considerá-los como mais significativos do que os saberes formais, podendo redundar na negação do direito ao acesso e apropriação do patrimônio científico cultural da humanidade, os quais potencializam esses trabalhadores a se tornarem dirigentes e que, por isto mesmo, estiveram historicamente restritos às elites”.

Apesar deste estudo abranger uma escola técnica de outra rede, distinta das ETSUS, faz sentido considerar a prioridade dada aos saberes cotidianos o que, aliado ao foco nas competências, como já enfocado, pode suprimir o acesso mais amplo ao conhecimento. Isso também se articula à forma de organização do curso técnico em enfermagem nas formas concomitante ou subsequente que já trazem, em seu bojo, um recorte separatista entre formação geral e profissional que marca processos históricos constituintes da educação profissional técnica no Brasil.

Ainda, no que se refere à finalidade da formação do técnico de enfermagem, umas das professoras comenta sobre formar *consciência crítica* que desperte capacidade de transformação. Todavia, a criticidade do aluno é associada ao questionamento que ele possa fazer ao saber absoluto do professor, o que não é aceito, em sua visão, pelos adeptos da abordagem tradicional.

“Eu gosto de pessoas que têm consciência crítica. Eu gosto de fazer o aluno pensar sobre universo que ele está inserido, não só sobre a enfermagem. Mas que ele tenha posicionamento (...) Posicionamento, eu sempre falo, vocês têm que ser políticos. Não partidários. Cidadãos políticos. Porque assim você tem capacidade de transformação onde quer que vocês estejam inseridos. Mas, ao mesmo tempo, o nosso currículo, ele bate com essa proposta de consciência crítica (...) mas (...) têm muita resistência de aceitar e conviver em um ambiente de criticidade do aluno (...) O aluno questionador é o aluno que mais incomoda os professores e eu não estou falando só da enfermagem. Esses professores principalmente os mais

antigos, que usam essa metodologia tradicional de compartilhar o conhecimento que ele traz e achar que ele é absoluto, ele não quer esse aluno questionador, traga a informação que ele não saiba” (E4).

É interessante o reconhecimento da necessidade de ultrapassar a ideia de saber absoluto e construir relações democráticas com os alunos. Porém, formar consciência crítica vai muito além. Implica em repensar conteúdos de ensino que possam ampliar a visão de mundo do aluno e isso está diretamente relacionado aos conhecimentos e visão de mundo dos professores e as suas implicações com as compreensões acerca da enfermagem, do trabalho do técnico em enfermagem, da educação e seus nexos com as relações sociais. Neste estudo, ainda não foi possível avançar nessa direção, o que poderá ser aprofundado em estudos futuros.

A partir do que foi até então apresentado cabe considerar que a ênfase na formação para o mercado vai distanciando as possibilidades de a formação contribuir com a construção de compromisso dos trabalhadores com o SUS como política pública. Nas entrevistas, a referência em relação ao SUS aparece em alguns momentos:

“A inserção do profissional dentro do contexto de SUS. Eu acho que a gente faz isso com os alunos, mas a gente poderia fazer mais com a gente também. Entender qual que é o nosso papel de formador, né? Dentro das políticas públicas de saúde” (E2).

“Olha, eu sempre penso assim, qualquer componente que eu vou dar, ele vai atuar em proteção, prevenção, promoção e a parte de reabilitação. Então não tem como pensar nas duas primeiras linhas de atendimento de atenção, que é primária, sem pensar no SUS” (E4).

A formação de trabalhadores técnicos “no” e para o “SUS” é essencial, tendo em vista o impacto que a atuação desses profissionais têm no cuidado à saúde. Desde a institucionalização do SUS, está prevista na Lei 8080 (BRASIL, 1990) que compete ao SUS “a ordenação da formação de recursos humanos na área de saúde”.

Os programas que foram constituídos para a formação de trabalhadores da enfermagem como o Larga Escala, o PROFAE, o PROFAPS (MORAES; CORRÊA, 2022) se estruturaram com a intenção de construir formação que viabilizasse novo modelo assistencial, fundamentado no direito à saúde, compreendida em suas relações com as condições de vida. Não é objetivo nesse momento resgatar nem analisar tais projetos, mas apenas demarcar que foram importantes no momento histórico em que se desenvolveram. Contudo, como processos históricos, os movimentos a favor de transformações na formação dos trabalhadores da saúde, para além das escolas técnicas do SUS, formadas com essa intencionalidade, ocorrem de modo mais tímido.

Os documentos institucionais, especificamente o Plano de Curso Técnico em Enfermagem do CPS em estudo, em sua parte introdutória, na qual incluem-se justificativas para a oferta do curso, não faz referência, de modo explícito, ao SUS, mas a um *novo modelo de atenção* que tem como um dos princípios a integralidade, contemplando dimensões biológicas, psicológicas e sociais do processo saúde-doença por meio da promoção, proteção, recuperação e reabilitação. É também explicitada a relação entre saúde e condição de cidadania (SÃO PAULO, 2012).

Essas ideias poderiam ser fontes iniciais para potencializar uma formação mais robusta na direção do SUS, todavia, a estrutura curricular é limitada nessa direção. O termo SUS apenas é mencionado explicitamente como conteúdo em alguns componentes como urgência e emergência; ética e gestão; enfermagem domiciliária. Cabe ainda considerar que estágios são realizados em cenários do SUS (SÃO PAULO, 2012). Entretanto, serão necessárias outras pesquisas para maiores compreensões acerca do foco desses estágios, o que extrapola os objetivos desta pesquisa.

Uma investigação que analisou os perfis de formação propostos em planos de cursos técnicos da área da saúde, incluindo o técnico em enfermagem, dos setores público e privado, comenta que, dentre os planos analisados, três deles (dois de instituições públicas e um de instituição privada) não mencionam o SUS. Explicitamente, o SUS apenas está indicado como conteúdos de ensino ou cenários de aprendizagem. Isso pode se relacionar com os Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos – CNCT - (versões de 2008 e de 2012) que não enfocam o SUS. Nesses documentos, apesar de ser mencionado que o trabalhador técnico de enfermagem: “atua na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação dos processos saúde-doença. Colabora com o atendimento das necessidades de saúde dos pacientes e comunidade”, é indicada uma lista de procedimentos a serem aprendidos (CORRÊA; CLAPIS; MORAES, 2022, p.5).

No mesmo artigo, é comentado que somente a quarta versão do CNCT publicada em 2020, não indicada em nenhum dos planos analisados na referida pesquisa, já que foi aprovada posteriormente à aprovação deles, refere-se ao SUS como conhecimento fundamental. Entretanto, os Referenciais Curriculares Nacionais para a saúde (Brasil, 2000) - não mais vigentes - indicavam explicitamente a formação para o SUS, em lógicas distintas:

“(…) como política pública que associa saúde à condição de cidadania, com base em preceitos da Reforma Sanitária; em vertente economicista, com finalidade de redução de custos para o Estado; e como mercado empregador” (CORRÊA; CLAPIS; MORAES, 2022, p.6).

Assim, neste estudo, tem-se um plano de curso frágil no que se refere ao SUS como eixo norteador que poderia direcionar a construção curricular, com implicações mais densas para a

formação no que se refere ao compromisso institucional com o fortalecimento dessa política pública.

Apesar disso, são feitos no plano de curso (SÃO PAULO, 2012, p.7) menções a algumas aprendizagens que precisam ser desenvolvidas pelos alunos dessa habilitação, tendo em vista a atuação na área da saúde:

“Para atender às atuais exigências e preparar-se para o futuro, o trabalhador precisa ser capaz de identificar situações novas, de organizar-se, de tomar decisões, de interferir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe multiprofissional e, finalmente, de resolver problemas que mudam constantemente (...) Para atender às necessidades da área de Saúde é necessário preparar o profissional para o pleno exercício de suas funções mentais, cognitivas e socioafetivas, com capacidade de aprender com autonomia e assimilar o crescente número de informações, de adquirir novos conhecimentos e habilidades e de enfrentar situações inéditas com dinamismo, flexibilidade e criatividade, compreendendo as bases sociais, econômicas, técnicas e científicas”.

Considerando os apontamentos já feitos na temática anterior, essas aprendizagens são relacionadas ao referencial das competências, com valorização do fazer imediato e as bases mencionadas, que conforme RAMOS (2002) são insumos para desenvolvê-las, o que responde a uma concepção (neo) pragmática de conhecimento na qual conceitos ficam limitados aos limites de sua instrumentalidade ou das formulações espontâneas.

Considerando, assim, a relação entre as finalidades da formação do técnico de enfermagem e questões de ordem metodológica, não são pensadas mudanças no sentido de ampliação da formação consistente nas dimensões ético-políticas e técnicas na direção do SUS que se associa a um projeto social voltado à luta por condições mais igualitárias.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos institucionais analisados trazem alguns aportes quanto aos aspectos metodológicos, a partir de dispositivos político-legais da EPTNM. Os indicativos quanto à metodologia de ensino, nos documentos oficiais, explicitam o referencial de competências, aliando a esse, dentre outros, o trabalho com projetos, a resolução de problemas, o empreendedorismo, a construção de autonomia pelos alunos. Tratam-se de concepções que colocam em ação o ideário neoliberal.

Estão presentes, pois, nos documentos, concepções que dialogam com tendência pedagógica tecnicista e da escola nova, havendo ressignificações que as atualizam para o momento econômico atual que, para se reproduzir, demanda uma pedagogia que formate os indivíduos para o mundo do trabalho flexibilizado.

Apesar de as professoras entrevistadas não se referirem a aspectos relacionados às atuais políticas para a formação dos trabalhadores técnicos, incluindo especificidades do campo da saúde e da área da enfermagem, elas referem acesso ao Plano de Curso (PC).

Esse Plano corresponde a um único documento institucional que será colocado em ação em cada unidade escolar que ministra o curso técnico em enfermagem. Referem-se também ao Plano de Trabalho Docente (PTD) no qual cada professora, semestralmente, enfoca, dentre outros aspectos, os meios pelos quais serão desenvolvidas as competências e habilidades previstas no PC.

As professoras apenas reportam-se a estratégias de ensino que se afinam com os documentos, sem explicitação do conhecimento acerca das teorias pedagógicas que estão na base dos documentos institucionais postos para a dimensão metodológica da organização curricular e da prática pedagógica.

De certo modo, compreende-se que elas têm interiorizado alguns discursos que também convergem com movimentos do campo da formação em saúde voltados à adoção de *inovações* metodológicas, a partir de alguns elementos destacados da escola nova. Todavia, desprovidas de base teórica suficiente e de contextualização no atual cenário político-econômico, tendem a se manter no âmbito técnico.

O uso de estratégias que se afastam da exposição dos conteúdos foi posto de modo explícito e nas entrelinhas, havendo uma redução da abordagem pedagógica tradicional à exposição, sem relação com os fins sociais a que se destina. O uso de estratégias que possibilitem a participação dos alunos como o centro do processo ensino-aprendizagem é idealizado como promotor de mudanças na formação dos alunos, sendo predominante o entendimento de que a finalidade da formação dos técnicos de enfermagem reside em bem formá-los para o mercado de trabalho.

Nesse cenário não são apreendidas quaisquer relações com a pedagogia histórico-crítica cujo foco na transformação social tem muita relevância para a formação dos trabalhadores, incluindo aqueles da área da enfermagem. Isso se faz compreensível dado o atual cenário político-econômico e educacional e as visões predominantes das professoras.

A formação para o mercado de trabalho dialoga com o plano de curso técnico em enfermagem. E, em se tratando de outros documentos, como o Plano gestor da Unidade ou Regimento, são postas finalidades mais amplas que tocam no desenvolvimento intelectual dos estudantes e na formação como cidadãos. Porém, os seus desdobramentos para o plano de curso e, considerando também as falas das professoras - reveladoras de alguns aspectos da sua prática pedagógica - predomina a formação para o mercado, distanciando-se da intencionalidade esperada de formação tendo o SUS como eixo. Intencionalidade esperada uma vez que este estudo se localiza em uma escola pública.

Apreende-se, pois, que há estreita congruência entre os documentos institucionais e as decisões pedagógicas das professoras, mesmo que circunscritas ao âmbito técnico.

Cabe considerar ainda que os aspectos até então comentados referem-se a um projeto de formação na modalidade subsequente que dificulta a formação ampla para que o aluno também forme uma visão de mundo. Essa modalidade, predominante na oferta de cursos técnicos da área da enfermagem, se contextualiza historicamente e materializa a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro.

Este estudo deu início, no âmbito dessa instituição, a possibilidade de ampliar a discussão acerca das metodologias de ensino. Isso também implica em investimentos na formação de professores para ampliar a compreensão com criticidade sobre as metodologias de ensino e suas implicações para a formação do aluno, para o cuidado em saúde e para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOMFIM, M.I.; RUMMERT, S.M. Educação Profissional em Saúde: o sentido da escola pública democrática. **Revista Cocar**. Edição Especial. nº 3, p. 322-343, Belém, jan./jul., 2017. BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 16/99, de 05 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Nível Médio Técnico. Brasília: MEC, 1999.

_____. LDB. Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 dez. 2019.

_____. Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 17 dez. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Brasília, DF, 2012.

_____. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da república Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 13 jan. 2019.

CENTRO PAULA SOUZA. Site Institucional. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

CIAVATTA, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da educação profissional**. Rio de Janeiro (RJ): Lamparina; 2015.

CORRÊA, A.K. **Relações entre formação docente e as escolhas de abordagens metodológicas na educação profissional técnica de nível médio na área da saúde**. In: Simpósio dos Ensinos Médio, Técnico e Tecnológico. nº 6, 2019. São Paulo/SP Anais do VI Simpósio dos Ensinos Médio, Técnicos e Tecnológico: Ações Formativas no Contexto Contemporâneo. 2019. São Paulo: CPS, 2019. p. 298- E-Book ISBN: 978-85-0000-000-0. Disponível em: <http://www.simpósio.cpscetec.com.br/anais/anais6semtec.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

_____, A.K.; SORDI, M.R.L. A educação profissional técnica de nível médio no SUS e a política de formação de professoras. **Texto Contexto Enfermagem**. v. 1, n. 27, p. 1-8, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tce/a/f4zg7t5YRQwFbPYFC9WXyst/?format=pdf&lang=pt>

_____, A. K.; CLAPIS, Maria J.; MORAES, Sílvia H. M. Perfis profissionais de planos de cursos técnicos em saúde: mercado, SUS e formação humana. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 20, 2022. Dispon <https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs237>. Acesso em: 21 mar. 2023.

_____, A.K.; SOUZA, M.C.B.M.; CLÁPIS, M.J. Oferta de Cursos e instituições de formação de técnicos em saúde no Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11787/pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

CONTERNO, S.F.R.; LOPES, R.E. **Pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no brasil: origens históricas e fundamentos teóricos**.

Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 993-1016, nov. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/fBShnJmqVD5x7jdyzjvsTTx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2023.

DUARTE, N. Capítulo publicado na coletânea **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Organizadores Lígia Márcia Martins, Newton Duarte – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: . Acesso em: 21 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

GALVÃO, E. A.; SOUZA, M. F. As escolas técnicas do SUS: que projetos político-pedagógicos as sustentam? **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 1159-1189, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/physis/2012.v22n3/1159-1189/> Acessado em: Acesso em: 13 jan. 2019

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

LIMA, J.C.F. **Neoliberalismo e formação Profissional em Saúde**. Trabalho Necessário. Ano 5, nº 5. 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

PAIM, Jairnilson S. **Sistema Único de Saúde (SUS) aos 30 anos**. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 1.723-1.728, 2018. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018236.09172018>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/Qg7SJFjWPjvdQjvnRzxS6Mg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2023.

PEREIRA, A.L.F. As tendências pedagógicas e prática educativa nas ciências da saúde. **Caderno Saúde Pública**. Rio de Janeiro, vol. 19 n. 5 p. 1527 a 1534 set. out. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Jj6qF3CWvsZMfdNRC8GzyvH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2023.

PRONKO, M. A. et al. **A formação de trabalhadores técnicos em saúde no Brasil e no Mercosul**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2011. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/26282>. Acesso em: 21 mar. 2023.

RAMOS, M. N. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>. Acesso em: Acesso em: 21 mar. 2023.

_____, M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____, M. N.. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico Do Senac**, v. 27, n. 3, p. 26-35, 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/573> . Acesso em: 13 jan. 2019.

_____, M.N. Concepções e práticas pedagógicas nas escolas técnicas do Sistema Único de Saúde: fundamentos e contradições. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, supl. 1, p. 153-173, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198177462009000400008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 mar. 2020.

_____, M. N. O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a educação profissional. **Educere Et Educare**, v. 2, n. 23, p. 1-12, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Audit%C3%B3rio/Downloads/TEXTO%20RAMOS%202016%20REVISTA.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

_____, M. **Trabalho Educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.290p. Disponível em:
<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/25998/Livro%20EPSJV%20009531.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 1 mar. 2023.

SÃO PAULO, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETPS. **Plano de Curso para Habilitação Profissional de Técnico em Enfermagem**. 2012 atualizado de acordo com a Matriz Curricular Homologada para o primeiro semestre de 2020. São Paulo: CPS Cetec, 2020. Disponível em: http://etecdrc.com.br/wp-content/uploads/2020/02/Enfermagem-168_CS_2020.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

_____, Deliberação CEETEPS nº 003, de 18 de julho de 2013. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de educação Tecnológica Paula Souza. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 28 ago. 2013. P. 91. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/regimento-comum/regimento-comum-2013.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

_____, Deliberação CEETEPS nº 87, de 08 de dezembro de 2022. Aprova nova redação do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 28 dez. 2022. P. 56. Disponível em:
https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/1/2022/12/deliberacao_ceeteps_87_2022_12_28.pdf . Acesso em: 05 fev. 2023.

SAVIANI, D. A pedagogia Histórico-crítica. Revista Binacional Brasil Argentina. Vitória da conquista, v. 3, n. 2, p.11 a 36 dez. 2014. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405/1214> . Acesso em: 19 dez.2019.

_____, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento Revista Educação. 2016; v. 3, n. 4, p. 54-84. Disponível em:
<https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Acesso em: 05 nov. 2019.

_____, D. **Escola e democracia**. 41 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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

_____, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. V. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr., 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 28 dez. 2022

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SOUZA, J. C. M.; ALVES, M. F. Atualização das diretrizes curriculares para educação profissional técnica de nível médio: tensões entre público e privado. In: MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. C. **Educação dos trabalhadores: políticas e projetos em disputas**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 299-326.
Unidade do Ensino Médio Técnico. Cetec Centro Paula Souza, 2012. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/>. Acesso em: 15 de jun. 2020.

VEIGA, I.P.A. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> 165. Acesso em: 04 abr. 2023.

ROTEIRO

ANÁLISE DOCUMENTAL

Documento:

Itens que o compõem e síntese das informações principais, incluindo objetivos institucionais e de curso, perfil de aluno, práticas formativas de professores

Concepções presentes – relativas às metodologias de ensino

Relações com as Políticas de Educação Profissional e Saúde Atuais:

Relações com as Tendências Pedagógicas:

Caracterização do Professor

Idade

Sexo

Formação Inicial na Graduação (qual, quando fez, onde – instituição pública ou privada)

Formação Pedagógica (se tem, qual, quando e onde fez)

Tempo de Serviço no CPS

Vínculo de Trabalho com CPS

Participação em processo de formação continuada/permanente (temas, onde, relações que percebe entre as atividades que participa e a sua prática pedagógica)

Experiências anteriores na docência – onde, quando, quanto tempo

Se tem outro vínculo de trabalho no momento – onde, forma de contrato, horas de trabalho

Entrevista

Você conhece os documentos institucionais que dão sustentação para as decisões que você faz em relação às suas aulas? Quais documentos conhece? Participou da elaboração de algum?

Como?

Em síntese, quais são, para você, os principais pontos que são considerados importantes para a formação dos alunos nesses documentos? E o que você pensa sobre eles?

Qual seu objetivo em relação à formação do aluno? Para você, ele está em consonância com o que é proposto no CPS, no plano de curso?

Há algum ponto das orientações feitas nesses documentos ou no cotidiano de trabalho para as aulas a serem ministradas, no que se refere a metodologias de ensino, que são facilmente colocados em ação por você? Por que?

Há algum ponto das orientações feitas nesses documentos ou no cotidiano de trabalho para as aulas a serem ministradas, no que se refere a metodologias de ensino, que são difíceis de serem colocados em ação por você? Por que?

Você tem oportunidades de participar de propostas de formação de professores? Como acontecem? São enfocados aspectos referentes às metodologias de ensino? Quais têm sido as suas compreensões a esse respeito?

Você tem a oportunidade de conhecer as políticas de formação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, principalmente, no que se refere à área da saúde/enfermagem? Qual sua visão sobre elas?

Em relação às metodologias de ensino, você tem alguma proposta/sugestão que acredita ser valiosa para a formação dos alunos? Qual (quais)? Por que?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM: em foco as metodologias de ensino**, que será conduzida pela pesquisadora Sandra Manoela de Almeida dos Santos. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (CEP-EERP/USP), que tem como função proteger eticamente os participantes de pesquisa. O foco deste projeto será o uso das metodologias de ensino na formação de auxiliares e técnicos de enfermagem, pois são esses trabalhadores que compõem o maior contingente profissional da equipe de saúde. Nos últimos anos, tem havido, nas escolas técnicas, a partir das políticas e legislações da educação profissional, grande ênfase na realização de mudanças metodológicas nos cursos técnicos, incluindo os da área da saúde. O **objetivo** deste estudo é analisar quais são as tendências pedagógicas que estão na base dos documentos institucionais e das decisões dos professores em sala de aula, a partir de suas visões, no que se refere às metodologias de ensino que norteiam a formação dos técnicos de enfermagem, considerando suas relações com as políticas atuais de formação para a EPTNM e o contexto do SUS. **Metodologia:** Os dados serão coletados por meio de: questionário sócio demográfico e entrevista semiestruturada. A entrevista está prevista para ocorrer em um único encontro, com tempo estimado de 40 a 60 minutos presencialmente nas dependências da escola, ou poderão ser feitas por meio da Plataforma Teams, em horário que lhe for favorável. Após seu aceite por e-mail, com encaminhamento do TCLE assinado e orientação de que guarde uma cópia digital, será encaminhado o link de acesso à Plataforma. No dia da entrevista, inicialmente, serão retomados os objetivos e feitos esclarecimentos quanto a qualquer ponto desse TCLE, caso sinta necessidade. A entrevista será realizada em ambiente privativo, garantindo que não haja a presença de terceiros. Será também solicitada sua anuência verbal para a gravação, sendo garantida a guarda segura desse material em ambiente digital local, sem compartilhamento em qualquer plataforma virtual ou “nuvem”. Conforme estabelece a Resolução CNS 510/2016, que dispõe sobre as normas para pesquisas em ciências humanas e sociais envolvendo dados obtidos com participantes, toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variadas. Esta pesquisa prevê riscos mínimos aos participantes, como: possíveis desconfortos emocionais, insatisfação ao se expor ou qualquer constrangimento pessoal. Nesse caso, assumimos o compromisso em realizar a condução da entrevista de maneira mais objetiva possível, respeitando os princípios éticos, com total liberdade para não responder às questões que você não se sentir confortável. Entendemos que a garantia do sigilo e anonimato das informações sejam o melhor manejo de controlar possíveis riscos e assumimos o compromisso para tal. Embora a pesquisadora não consiga identificar outros riscos, caso identificável, esses serão controlados. Será garantida indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Entendemos que não há benefícios diretos aos participantes, mas você estará colaborando com a construção de conhecimentos acerca das metodologias de ensino na formação dos técnicos de enfermagem. Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa do estudo. Você é livre para recusar-se a participar ou interromper sua participação a qualquer momento, sem necessidade de justificativa. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. A pesquisadora assegura que sua identidade será preservada

e que o sigilo será mantido. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira. Se você tiver algum constrangimento poderá entrar em contato a pesquisadora que prestará apoio e fará os encaminhamentos que se fizerem necessários, sem custo para você. Os resultados da pesquisa serão utilizados na dissertação de mestrado e podem ser divulgados (ou seja, tornados públicos) em artigos científicos, em eventos como apresentações em congressos, conferências ou similares. Durante e a após a realização desta pesquisa, seus dados e sua identidade serão mantidos em sigilo. Sua identidade não será registrada com o nome, mas por meio de um número, e a relação entre participantes e seus números de identificação serão guardados em arquivo protegido por senha em computador também protegido por senha, que somente será acessado pela pesquisadora envolvida. E ao final desta pesquisa, todo o material será mantido em arquivo por pelo menos cinco anos, conforme e orientações da Resolução CNS 510/2016 e do CEP-EERP/USP.

Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o CEP-EERP/USP, no telefone: (16) 3315-9197. O horário de atendimento é de 2ª a 6ª feira, em dias úteis, das 10:00 às 12:00 e de 14:00 às 16:00. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado e assinado em duas vias de igual teor pelo participante e pela pesquisadora responsável, em todas as páginas, sendo que uma das vias será entregue ao participante.

Eu, _____,
 declaro que concordo em participar voluntariamente da pesquisa **“EDUCAÇÃO
 PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM: em foco as
 metodologias de ensino”**

Local _____ e _____ data:

Assinatura:

Assinatura da pesquisadora responsável:

Contato da pesquisadora responsável:

Nome: Sandra Manoela de Almeida dos Santos. Endereço: Av. Bandeirantes, n.3.900; Rib. Preto – SP CEP:14040-902 Telefone:19 99386.9767 E - mail: sandramanoela@usp.br