



Fundamentos pedagógicos que dão sustentabilidade para as ações educacionais da etsus

Núcleo Temático II

Curso de Especialização em Gestão Pedagógica nas Escolas Técnicas
do Sistema Único de Saúde - CEGEPE



Fundamentos pedagógicos que dão sustentabilidade para as ações educacionais da etsus

Núcleo Temático II

Curso de Especialização em Gestão Pedagógica nas Escolas Técnicas
do Sistema Único de Saúde - CEGEPE

Belo Horizonte | CAED/UFMG | 2013

© 2013 Ministério da Saúde. Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais.
Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer comercial.
A responsabilidade pelos direitos autorais de textos e imagens desta obra é da área técnica.
A coleção institucional do Ministério da Saúde pode ser acessada na íntegra na Biblioteca Virtual do Ministério da Saúde: <http://www.saude.gov.br/bvs>.

Organização, distribuição, financiamento:

MINISTÉRIO DA SAÚDE

**Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde/SGTES
Departamento de Gestão da Educação na Saúde / DEGES
Coordenação Geral de Ações Técnicas em Educação na Saúde**

Esplanada dos Ministérios, bloco G, edifício sede, 7º andar, sala 733. CEP: 70058-090, Brasília-DF
Tel.: (61) 3315 – 2993 / Fax: (61) 3315 – 3856
E – mail: sgtes@saude.gov.br / Site: www.saude.gov.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Enfermagem - Campus Saúde

Av. Alfredo Balena, 190, Santa Efigênia, Sala 004 – Térreo
Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 30.130-100
Telefax: (31) 3409-9878 -
E-mail: cegepe@enf.ufmg.br

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS TÉCNICAS DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE - CEGEPE**Coordenação:**

Alda Martins Gonçalves
Luiz Carlos Brant Carneiro
Zídia Rocha Magalhães
Salette Maria de Fátima Silqueira
Anézia Moreira Faria Madeira
Paula Gonçalves Bicalho

Elaboração:

Alda Martins Gonçalves
Anézia Moreira Faria Madeira
Adriana Kátia Correa
Cláudia Maria Silva Marques
Luiz Carlos Brant Carneiro
Márcia Cristina Godoy Siqueira
Maria Conceição Bernardo de Mello Souza
Maria de Fátima Prado Fernandes

Maria Ivanília Tavares Timbó
Maria Helena Salgado Bagnato
Mara Regina Lemes de Sordi
Paula Gonçalves Bicalho
Salette Maria de Fátima Silqueira
Sílvia Helena Mendonça de Moraes
Zídia Rocha Magalhães

Revisão técnica:

Ana Daniela Rezende P. Neves
Maria Auxiliadora Córdova Christófar

Projeto gráfico, diagramação, capa e arte final:

Pedro Peixoto - CAED

Equipe editorial:

Normalização: Maria da Piedade
Revisão: Cristina Souza Dutra
Shirley Dornelas Duarte

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Escola de Enfermagem da UFMG, MG, Brasil)

Brasil. Ministério da Saúde.
B823f Fundamentos pedagógicos que dão sustentabilidade para as ações educacionais da etsus: núcleo temático II./ Ministério da Saúde e Escola de Enfermagem da UFMG. -- Belo Horizonte: CAED/UFMG, 2013.
64p: il.

Material didático do Curso de Especialização em Gestão Pedagógica nas Escolas Técnicas do Sistema Único da Saúde – CEGEPE, elaborado por Alda Martins Gonçalves e colaboradores.

ISBN: 978-85-64724-30-3

1. Capacitação de Recursos Humanos em Saúde. 2. Pessoal Técnico de Saúde/educação. 3. Ocupações em Saúde/educação. 4. Serviços de Saúde/recursos humanos. 5. Sistema Único de Saúde. I. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem. II. Gonçalves, Alda Martins. III. Título.

NLM: W 21.5

RESUMO COLABORADORES

Alda Martins Gonçalves

Graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestrado em Enfermagem pela UFMG e doutorado em Enfermagem Psiquiátrica pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora Adjunta da UFMG.

Anézia Moreira Faria Madeira

Graduada em Enfermagem pela UFMG, Especialista em Saúde Pública pela UFMG, mestrado em Enfermagem pela Escola de Enfermagem Alfredo Pinto e doutorado em Enfermagem pela USP. Atualmente é professora associada da UFMG.

Luiz Carlos Brant Carneiro

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestrado em Epidemiologia pela UFMG, doutor em Ciências da Saúde e pós doutor em Saúde Coletiva. pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca/Fundação Oswaldo Cruz. Atualmente é Professor Adjunto do Curso de Gestão de Serviços de Saúde da UFMG.

Paula Gonçalves Bicalho

Graduada em Enfermagem pela UFMG, mestrado e doutorado em Enfermagem na UFMG. Atualmente é professora Adjunta da UFMG.

Salette Maria de Fátima Silqueira

Graduada em Enfermagem pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), mestre em Enfermagem pela UFMG e doutora em Saúde Pública pela USP. Atualmente é professora Adjunta da UFMG.

Zídia Rocha Magalhães

Graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia e doutora em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora Adjunta da UFMG.

Mara Regina de Lemes de Sordi

Graduada em Enfermagem pela USP, mestrado em Enfermagem pela USP, doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e pós doutorado na PUC- RJ. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.

Maria Helena Salgado Bagnato

Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal de São Carlos, mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Campinas.

Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza

Graduada em Enfermagem pela Faculdade de Ciências da Saúde Barão de Mauá, mestrado em Enfermagem Psiquiátrica pela USP e doutorado em Enfermagem pela USP. Atualmente é professora Livre Docente da Universidade de São Paulo.

Adriana Kátia Corrêa

Graduada em Enfermagem pela USP, mestrado e doutorado em Enfermagem pela USP. Atualmente é professora doutora da USP.

Maria de Fátima Prado Fernandes

Graduada em Enfermagem pela Escola Paulista de Medicina, especialista em Enfermagem de Cuidados Intensivos pela USP, especialista em Enfermagem Pediátrica e Puericultura pela Escola Paulista de Medicina, mestre em Enfermagem Pediátrica e Social pela Escola Paulista de Medicina e doutorado em Enfermagem pela PUC-SP. Atualmente é professore livre-docente pela USP.

Cláudia Maria da Silva Marques

Graduada em Odontologia pela PUC-MG, é pós graduada strictu senso pela EE-USP, Mestre em Saúde Coletiva, pós graduada em Odontologia Social pela PUC-MG. Atualmente é consultora da Organização PanAmericana da Saúde OPAS.

Maria Ivanília Tavares Timbó

Graduada em Enfermagem pela Universidade de Fortaleza. Especialista em Educação Comunitária em Saúde pela Escola de Saúde Pública do Ceará, Especialista em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem. Atualmente é Coordenadora do Núcleo de Educação Profissional da Escola de Saúde Pública do Ceará

Marcia Cristina Godoy Siqueira

Graduada pela Faculdade de Odontologia João Prudente de Anápolis, Goiás. Especialista em Odontopediatria pelo Centro de Pesquisas Odontológicas São Leopoldo Mandic de Campinas, São Paulo e mestre em Saúde e Gestão do Trabalho Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina. Atualmente é Coordenadora de Ensino, na Diretoria de Gestão da Educação na Saúde – DGES.

Sílvia Helena Mendonça de Moraes

Mestre em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca/ Fiocruz e especialista em Saúde Mental pela Escola de Saúde Pública Dr. Jorge David Nasser. Atualmente trabalha na Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso do Sul, na Escola Técnica do SUS como pedagoga.

APRESENTAÇÃO DO CURSO

O Curso de Especialização em Gestão Pedagógica nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde - CEGEPE - insere-se nas ações do Ministério da Saúde para implantação de uma política pública relacionada à educação profissional técnica de nível médio em saúde em todo o país. O CEGEPE representa uma estratégia para preparar gestores, administradores e professores visando contribuir para a consolidação das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS). É o resultado de um conjunto de ações coordenadas pelo Ministério da Saúde (MS), por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação/Departamento de Gestão da Educação na Saúde (SGTES/DEGES) e apresenta como objetivo fortalecer a capacidade de gestão pedagógica na Rede das ETSUS (RET-SUS), ampliando, assim, as relações entre formação e gestão setorial, desenvolvimento institucional e controle social em saúde.

A RET-SUS é uma estratégia de articulação, de troca de experiências de conhecimentos em Educação Profissional de Saúde. Trata-se de uma rede governamental, criada pelo MS, pelo Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS) e pelo Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS), para facilitar a articulação entre as ETSUS e fortalecer a Educação Profissional em Saúde. São 36 instituições públicas (Federais, Estaduais e Municipais), distribuídas em todo o território nacional, criadas para atender às demandas locais de formação técnica dos trabalhadores que atuam nos serviços de saúde.

A origem das ETSUS remete ao Projeto Larga Escala, iniciado em 1985. Essa vincula-se à gestão da saúde, o que facilita a adoção dos princípios e diretrizes do SUS, como norteadores da sua prática formativa. Essas Escolas apresentam como princípio pedagógico a integração ensino, serviço e comunidade para fortalecer o Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2011).

O processo de ensino-aprendizagem do técnico de nível médio nas ETSUS deve articular a interdisciplinaridade e a intersetorialidade a fim de prepará-lo para atender às diretrizes do SUS. Nessa perspectiva, seus profissionais precisam cada vez mais ser capacitados para suprir demandas e necessidades do processo de trabalho, de acordo com os princípios do SUS. Para isso, faz-se necessário viabilizar, nas ETSUS, a criação e o fortalecimento de núcleos estruturantes com o objetivo de coordenar os processos de gestão pedagógica.

A complexidade de estruturação desses núcleos leva em consideração o grande número de gestores, professores e trabalhadores da saúde envolvidos nas ETSUS e a especificidade dessas escolas como Escolas Técnicas do SUS, que formam profissionais no e para o trabalho em saúde. Logo, constitui um desafio a elaboração de um projeto para a criação de um curso de especialização, demanda do Ministério da Saúde, em gestão pedagógica que visa atender à política de formação de recursos humanos para o SUS. Pelo ineditismo desse projeto, a SGTES/DEGES decide pela parceria de universidades públicas de reconhecido compromisso social e experiências efetivas nas áreas de educação e saúde.

Sob a coordenação da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (EE/UFMG), foi estabelecida uma agenda de trabalhos coletivos para a elaboração da

presente proposta. Essa incluiu a participação de profissionais da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto e São Paulo, além de representantes das ETSUS do Ceará, Mato Grosso e Tocantins, indicadas pelo MS.

Ao longo dos anos, a EE/UFMG acumulou experiência em propor, desenvolver e participar dos processos de desenvolvimento de educação permanente na área da saúde, contribuindo para a formação de enfermeiros e de outros profissionais de saúde. Entre estes processos, merecem destaque a sua participação no Projeto Larga Escala, com a produção de material instrucional, no Programa Transetorial de Ação Comunitária (PTAC) e no Programa de Desenvolvimento de Enfermagem (PRODEN) e a oferta do Curso de Especialização em Enfermagem de Saúde Pública. Recentemente, no cenário de implantação e consolidação do SUS, a Escola de Enfermagem, em parceria com a Faculdade de Medicina, coordenou o Polo de Capacitação, Formação e Educação Permanente para o pessoal de Saúde da Família (Polo SF), e representou a UFMG no Polo de Educação Permanente em Saúde (Polo EP), da Macrorregião Centro de Minas Gerais. Além disso, a EE/UFMG participou e ofereceu vários cursos de formação de auxiliares e técnicos de enfermagem e de agentes comunitários de saúde.

Especificamente, em relação à educação a distância, a Escola de Enfermagem foi a primeira Unidade Acadêmica da UFMG a oferecer um curso de especialização nesta modalidade, em parceria com a Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/FIO CRUZ). A Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem, como componente II do Programa de Profissionalização de Trabalhadores de Enfermagem (PROFAE) foi desenvolvido, inicialmente, pelo Núcleo de Apoio ao Docente - NAD/UFMG, como resultado de esforços conjuntos do Ministério da Saúde, ENSP/FIO CRUZ, universidades brasileiras e especialistas das áreas de saúde e educação. Desde 2008, a EE/UFMG passou a oferecer o Curso de Especialização de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem - CEFPEPE em parceria com o Centro de Apoio à Educação a Distância da UFMG (CAED/UFMG), com recursos financeiros da Universidade Aberta do Brasil (UA B/MEC). Tal formação está comprometida com as necessidades sociais, em geral, e de saúde, em particular, desenvolvendo formação teórico-prática com bases filosóficas, científicas, técnicas, éticas e políticas, incorporando as mudanças e tendências do SUS.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO NÚCLEO TEMÁTICO II	11
• Seja bem-vindo ao núcleo temático II	11
• FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS QUE DÃO SUSTENTABILIDADE PARA AS AÇÕES EDUCACIONAIS DA ETSUS: Propósitos e Objetivos	12
PRIMEIRO MOVIMENTO	13
• O projeto político-pedagógico (ppp) das ETSUS, os planos de curso e as legislações que sustentam a educação profissional	13
• Do significado de educação, pedagógico e didático	14
• Projeto Político-Pedagógico	17
• Educação profissional no Brasil: alguns apontamentos legais	22
SEGUNDO MOVIMENTO	27
• O currículo e a prática pedagógica nos espaços educativos	27
• Currículo: conceitos e vertentes teóricas	27
• Currículo referenciado na competência: possibilidade de articulação entre formação e mundo do trabalho?	34
• Problematizações iniciais sobre os espaços educativos	40
• Objetivos e seleção de conteúdos	45
• Fragmentos sobre avaliação	50
TERCEIRO MOVIMENTO	55
• A docência em educação profissional em saúde e a educação permanente	55
• Educação permanente de professores como construção de protagonismo	57



NÚCLEO TEMÁTICO II

APRESENTAÇÃO DO NÚCLEO TEMÁTICO II

“Ao organizarmos os projetos de nossas escolas, planejamos o trabalho que temos intenção de realizar, lançamo-nos para diante, olhamos para frente. Projetar-se é relacionar-se com o futuro, é começar a fazê-lo. E só há um momento de fazer o futuro – no presente. O futuro é o que viveremos como presente, quando ele chegar. E que já está presente, no projeto que dele fazemos. Pode parecer complicado, mas trata-se de algo que se constata em nossa vivência do cotidiano. O presente – momento único de experiência e relação – traz no seu bojo o passado, enquanto vida incorporada e memória, e o futuro, enquanto vida projetada. Isto vale tanto para as experiências singulares, de cada um de nós, como para a vida da sociedade. É isso que garante a significação do processo histórico” (RIOS, 1992, p. 74).

BEM-VINDO AO NÚCLEO TEMÁTICO II

Formar trabalhadores da saúde, a partir da realidade social e tendo em vista o trabalho como princípio educativo, é uma das dimensões fundamentais a ser considerada no processo de gestão da ETSUS, foco desse curso.

Neste núcleo, você terá a oportunidade de aproximar-se de alguns saberes do campo pedagógico, articulando-os com as práticas pedagógicas construídas cotidianamente na ETSUS.

A articulação entre as práticas pedagógicas e a aprendizagem do cuidar em saúde é essencial para as ETSUS, no cumprimento de seu papel social.

Assim, você, como sujeito implicado na ETSUS, poderá analisar propostas e ações, bem como propor mudanças nas práticas pedagógicas. A seguir, estão os três movimentos que tratam sobre essas questões e que constituirão o presente núcleo:

Primeiro movimento: O Projeto Político Pedagógico (PPP) da ETSUS, os Planos de Curso e as Legislações que sustentam a Educação Profissional.

Segundo movimento: O Currículo e a Prática Pedagógica nos Espaços Educativos.

Terceiro movimento: A Docência em Educação Profissional e a Saúde e a Educação Permanente.

Cada um desses movimentos descreve as experiências de aprendizagem a serem desenvolvidas, buscando levá-lo a aproximações sucessivas aos objetos de estudo/trabalho.

As experiências de aprendizagem compõem-se de atividades. As atividades integram-se ao seu processo de reflexão e análise, devendo ser registradas para facilitar seus processos de síntese e autoavaliação. Sendo assim, continue registrando no diário de estudo as

anotações pertinentes ao seu estudo/trabalho, incluindo suas dúvidas, inquietações, percepções e avaliações de todo o processo.

Ao final de cada movimento, as atividades deverão ser encaminhadas ao seu tutor na plataforma *Moodle*. Todas as atividades serão utilizadas para avaliar o seu aproveitamento neste núcleo.

Bom trabalho!

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS QUE DÃO SUSTENTABILIDADE PARA AS AÇÕES EDUCACIONAIS DA ETSUS



PROPÓSITO

Potencializar a ação do sujeito educativo desse curso como protagonista nos processos de gestão político-pedagógica construídos e praticados na ETSUS.



OBJETIVOS

- Compreender alguns saberes pedagógicos que fundamentam as práticas educativas na ETSUS.
- Compreender a articulação entre as práticas pedagógicas e a aprendizagem do cuidar em saúde.
- Possibilitar espaços de reflexão, junto aos sujeitos do processo educativo, potencializando mudanças que se fizerem necessárias nas práticas pedagógicas na ETSUS.

PRIMEIRO MOVIMENTO

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) DA ETSUS, OS PLANOS DE CURSO E AS LEGISLAÇÕES QUE SUSTENTAM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

Neste núcleo, você continuará acompanhando Joana, até porque, em muitos momentos, ela provavelmente ajudou você a refletir sobre a ETSUS e de que forma você está inserido nela, não é mesmo?

Pois bem, Joana, cada vez mais instigada, conversa com Maria Elisa, expondo alguns questionamentos. Vejamos a cena a seguir:

JOANA E O DESCONHECIDO “UNIVERSO” DOS SABERES PEDAGÓGICOS

Joana, ao reencontrar Maria Elisa, comenta que está se sentindo bastante animada com a perspectiva de trabalho na ETSUS, mas também sente que é preciso apropriar-se de conhecimentos que ela ainda não possui:

– Maria Elisa, como professora, preciso melhor compreender alguns aspectos pedagógicos, não é isso? Sabe, sempre escuto as pessoas dizerem: para ser professor, é preciso ter didática, mas o que tudo isso significa? Pedagógico, didática... educação? Sou formada na área da saúde, até tive algumas aulas na graduação, mas tudo agora parece distante.

– Fique tranquila, Joana. Nossa escola sempre realiza cursos de capacitação pedagógica para os docentes que estão chegando... Neste processo, você terá acesso a discussões e a textos que irão ajudá-la. Neste ano, o curso iniciará no próximo mês.

No mês seguinte, Joana inicia sua capacitação pedagógica. Era uma proposta diferente: havia muitas questões para serem debatidas e todos eram estimulados a expressar suas experiências e opiniões. Numa dessas discussões, Joana e seus colegas debateram sobre os significados dos termos “educação”, “pedagógico”, “didático”. Eles refletiram em que esses termos se aproximam e em que eles se diferenciam. Discutiram também como eles se relacionam. Alguns textos foram lidos, o que ampliou muito a visão de todos.

Após as leituras e novos debates, foi solicitado que cada aluno fizesse uma síntese dos textos lidos. Vejamos a síntese feita por Joana.

LEIA E REFLITA:

Texto 1: Do significado de educação, pedagógico e didático¹

O homem entra em cena, na história, em relação ativa com o meio natural e social mediatizada pelo trabalho. Assim, nessa relação, transforma a natureza, o meio social e a si mesmo. Então, pela atividade humana, vão sendo produzidos e transformados conhecimentos, objetos, instrumentos de trabalho, técnicas, modos de agir, valores, sentimentos, constituindo-se o mundo humano como experiência humana historicamente acumulada e culturalmente organizada.

Com a intenção de inserir os indivíduos no meio culturalmente organizado, os grupos sociais de uma sociedade organizam ações educativas. Os processos educativos ocorrem em uma diversidade de manifestações e atividades (sociais, políticas, econômicas, religiosas, familiares, escolares), em diferentes modalidades (intencional/ não intencional, formal/ não formal, escolar/ extra-escolar, pública/ privada).

“A educação consiste, pois, de uma prática social que envolve o desenvolvimento dos indivíduos no processo de sua relação ativa com o meio natural e social, mediante a atividade cognoscitiva necessária para tornar mais produtiva, efetiva e criadora a atividade humana prática” (LIBÂNEO, 2011, p.130).

Conforme interesses dos agentes sociais envolvidos, a prática educativa pode encaminhar-se a objetivos distintos. Essa tarefa de orientar a prática educativa de forma consciente, intencional, sistemática, para finalidades sociais e políticas que se configuram a partir de interesses concretos, num determinado contexto histórico-social, é tarefa da pedagogia.

A pedagogia como campo teórico da prática educacional não se limita à didática da sala de aula, estando presente nas ações educativas da sociedade em geral. Ela possibilita que as instituições e os profissionais cuja atividade está relacionada às ações pedagógicas se apropriem criticamente de cultura pedagógica, compreendendo e ampliando a sua visão das situações concretas nas quais efetivam seu trabalho, para nelas “imprimir a direção de sentido, a orientação sociopolítica que valorizam, a fim de transformar a realidade”. Aí se inclui a atividade de ensinar, que tem na Didática sua sistematização teórica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.66).

O objeto de estudo da didática é o processo de ensino na sua globalidade, ou seja, suas finalidades sociopedagógicas, princípios, condições e meios de organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se realiza a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. A didática sempre se relaciona a finalidades educativas, considerando fins sociais mais amplos.

Um trecho significativo do texto é a seguir transcrito:

[...] a ampliação do campo de ação do pedagógico, em decorrência da complexidade cada vez mais crescente da própria educação, leva ao aparecimento de agentes da ação didática para além do âmbito escolar.

1 - **Adaptado** – LIBÂNEO, J. C. Educação: Pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e busca de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Em consequência, educador não é mais apenas o professor, mas outros agentes que atuam nos meios de comunicação, nos movimentos sociais, nos sindicatos, nas empresas, etc. O educando não é mais apenas o aluno, mas o adulto, o leitor, o telespectador, o morador, o consumidor, etc. Foi nesse sentido que acentuamos, anteriormente, que a educação formal não se aplica apenas à prática escolar, mas, também, a outras instâncias, como a educação de adultos, educação sindical, educação profissional, educação comunitária, educação em saúde, etc. Ocorre, portanto, educação formal onde quer que se desenvolva uma prática educativa envolvendo objetivos explícitos, ação deliberada e sistemática, estruturação didática e condições organizativas, uso de métodos e procedimentos, expectativa definida de resultados de aprendizagem. A educação formal, assim, supõe a didática mesmo quando se trata de atividades realizadas fora do marco do escolar propriamente dito. (LIBÂNEO, 2011, p.134-135).

Ao finalizar esta síntese, Joana compreende que as escolhas do âmbito da didática, ou seja, relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, fundamentam-se sempre em um referencial pedagógico que norteia a prática educativa de maneira intencional para uma finalidade político-social.

Na ETSUS, essa finalidade volta-se à formação de trabalhadores no e para o SUS, considerando as dimensões política, técnica e ética que sustentam e fortalecem a construção do SUS, conforme apontado no Núcleo I.

Conforme suas “escolhas” como professores e gestores da ETSUS e dos processos pedagógicos, essa finalidade pode ser fortalecida ou fragilizada, cabendo ressaltar que “[...] a luta pela profissionalização dos trabalhadores de saúde é também a luta por um projeto político da sociedade” (PEREIRA; RAMOS, 2006, p.53).

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, J. C. Educação: Pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e busca de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, I.P.; RAMOS, M.N. **Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Joana esteve pensando que não é nada fácil acompanhar e proporcionar condições para que o projeto de fortalecimento do SUS se torne concreto nas ações educativas desenvolvidas em vários espaços na ETSUS e entre diversos sujeitos educativos. O que pode dar sentido de unidade na direção do projeto de fortalecimento do SUS?

Na continuidade da atividade de capacitação pedagógica, Joana é convidada a entrar em contato com o PPP da ETSUS onde trabalha, sendo esclarecida que nele estão declarados valores e intenções que devem direcionar as ações pedagógico-didáticas. Além disso, Joana analisará o plano de curso (aquele que ela já escolheu no Núcleo I).

JOANA ANALISA O PPP DA ETSUS E UM PLANO DE CURSO

Joana reservou uma parte do dia para fazer a leitura e a análise preliminar do PPP da ETSUS e do plano do curso já escolhido por ela. Para nortear seu trabalho foi sugerido um roteiro com a finalidade de resgatar o processo de construção do curso, Joana também foi orientada a buscar informações com Maria Elisa e outros sujeitos da escola.

ROTEIRO NORTEADOR PARA ANÁLISE DO PPP E DO PLANO DE CURSO

- Quem fez o PPP? Quem o conhece?
- Você consegue reconhecer no PPP o contexto sócio-histórico e institucional no qual ele está constituído (por exemplo: visão de mundo, contexto do SUS e da educação profissional)?
- Quais as concepções enfocadas do campo da saúde (por exemplo: processo saúde-doença- cuidado)?
- Quais as concepções enfocadas do campo da educação (por exemplo: organização curricular; métodos de ensino; processos de avaliação)?
- Quanto ao curso, o que demandou sua proposta (contexto, sujeitos, necessidades)?
- O perfil do egresso está descrito?
- Está descrita a estrutura curricular deste curso (por exemplo: integrado, disciplinar, modular, por unidades)?
- No currículo proposto, quais são os conteúdos contemplados nos “módulos”, “disciplinas”, “unidades”? Como se distribuem quanto à carga horária? Qual sua sequência ao longo do processo formativo?
- Qual(is) o(s) objetivos(s) do curso?
- Outras informações que você considerar significativas.

Enquanto Joana desenvolve sua tarefa, convidamos você também a ler e a analisar o PPP da ETSUS onde atua. Você já teve esta oportunidade? Além disso, escolha também um curso oferecido em sua escola. As atividades que você desenvolverá neste núcleo

estarão, ao longo do processo, relacionadas, principalmente, ao planejamento, realização e avaliação deste curso escolhido por você.

O roteiro sugerido poderá ajudá-lo nesta tarefa. Cabe salientar que é fundamental à gestão pedagógica desenvolvida pelo Núcleo Estruturante da ETSUS, conhecer e avaliar o PPP da escola e seus planos de cursos, considerando-os um dos instrumentos norteadores do acompanhamento do processo formativo.

Antes de iniciar sua análise, leia também, assim como Joana, o texto a seguir.

“O termo projeto, de origem latina e encontrável em língua portuguesa desde 1680, [...] significa ação de lançar para frente, [...] implica aproximações com ideia, plano, intenção, propósito, delineamento. E os adjetivos político e pedagógico, qualificadores do projeto, explicitam-se também pela sua etimologia: [...] político é um antepositivo do termo grego polis, o qual significa “cidade”, posto que envolve uma comunidade de indivíduos; e pedagógico, dado que sua etimologia se vincula ao sentido de condução da “criança”, desde a cultura grega, mas veio se configurando, a partir da cultura romana, como uma área de conhecimento consagrada à estruturação, aos princípios e às diretrizes que têm como fim a ação educativa. E seu caráter teórico-prático se garante e se expressa pelas dimensões técnica, científica e filosófica.” (VEIGA; ARAÚJO, 2007, p.13-14).

LEIA E REFLITA:

Texto 2: Projeto Político-Pedagógico

A construção coletiva de **projetos político-pedagógicos**, em quaisquer níveis de ensino, começa a ser exigência a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) (BRASIL, 1996). Após 15 anos de aprovação desta LDB, o PPP não mais expressa uma novidade, mas é ainda objeto de reflexão e de complexas compreensão e operacionalização cotidianas.

Tomemos o PPP, no contexto deste curso, como instrumento de gestão que sustenta os sentidos da prática pedagógica: Quem formar? Para que formar? Como formar?

Ao nos referirmos a instrumento de gestão, estamos assumindo que o PPP não se reduz a instrumento de controle burocrático do trabalho escolar, muito menos a documento que, obrigatoriamente, deva existir para que a escola e os cursos propostos sejam aprovados nas instâncias legalmente constituídas.

Trata-se de instrumento que norteia o trabalho pedagógico da escola cujo desenvolvimento pode ser acompanhado nas ações cotidianas que acontecem nos diversos espaços educativos. Isso significa “zelar” por uma proposta de formação.

Em se tratando da ETSUS, o PPP da escola deve expressar intenções, valores e concepções fundamentais às ações educativas propostas, tendo como finalidade última contribuir para a formação de trabalhadores que potencializem a consolidação do SUS.

Assim, não se constrói um projeto sem uma direção política. Há sempre, no PPP, uma finalidade que permanece como horizonte da escola. Projeto não é plano – conjunto de



REFLEXÃO

Considerando as discussões realizadas no Núcleo Temático I, quais concepções do campo da saúde e da educação podem favorecer a formação para o SUS?

Ao iniciar a análise do PPP, que valores e concepções você encontra? Estão claramente enfocados?

objetivos, metas e procedimentos. Esse conjunto é necessário, mas o projeto não se esgota nele. Sabe por quê? O plano permanece no campo do instituído (história da escola – seus currículos, métodos, atores etc.), ou melhor, no cumprimento mais eficaz do instituído. Já o projeto precisa rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa, ou seja, tornar-se instituinte. Um projeto confronta sempre o instituído com o instituinte (GADOTTI, 2000).

Trata, pois, de um trabalho em processo e que envolve, necessariamente, passado, presente e futuro.

Ao organizarmos os projetos de nossas escolas, planejamos o trabalho que temos intenção de realizar, lançamo-nos para diante, olhamos para frente. Projetar-se é relacionar-se com o futuro, é começar a fazê-lo. E só há um momento de fazer o futuro – no presente. O futuro é o que viveremos como presente, quando ele chegar. E que já está presente, no projeto que dele fazemos. Pode parecer complicado, mas trata-se de algo que se constata em nossa vivência do cotidiano. O presente – momento único de experiência e relação – traz no seu bojo o passado, enquanto vida incorporada e memória, e o futuro, enquanto vida projetada. Isto vale tanto para as experiências singulares, de cada um de nós, como para a vida da sociedade. É isso que garante a significação do processo histórico (RIOS, 1992, p. 74).

Todo projeto implica rupturas com o presente e promessas para o futuro. Isso supõe a quebra de um estado confortável para arriscar. As promessas deixam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 2000).

O projeto político-pedagógico de uma escola, ainda segundo Rios (1992), tem uma intenção para o futuro. Neste sentido, para elaborar um projeto, é necessário que sejam considerados os limites e as possibilidades do contexto escolar, definindo princípios norteadores da ação, determinando aonde se quer chegar, estabelecendo caminhos e etapas para o trabalho e distribuindo tarefas para os sujeitos envolvidos e avaliando o processo continuamente. O projeto é sempre provisório.

A construção do projeto político-pedagógico deve ainda ser coletiva, envolvendo os atores do processo ensino-aprendizagem. Ele aglutina crenças, convicções, conhecimentos dos atores envolvidos da comunidade escolar, do contexto social e científico e precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre os distintos atores. Em sendo um processo participativo de decisões, envolve lidar com os conflitos, contradições existentes, buscando eliminar competições e relações autoritárias, permitindo as relações horizontais (VEIGA, 2002).



Quem elaborou o PPP desta ETSUS?
Foi possível construir um processo coletivo, envolvendo inclusive atores dos serviços de saúde?

Nesse sentido, se a intenção é fortalecer a gestão político-pedagógica da ETSUS, o PPP, como construção coletiva, articula-se bem com essa intenção.

Ao ler o projeto pedagógico da escola, que foi contruído em algum momento por algumas pessoas, você pode estar se perguntando:

- Como trazê-lo para o cotidiano como instrumento de gestão?
- Como concebê-lo para além de um documento pronto, considerando-o como uma dinâmica relação instituinte – instituído?
- De que forma utilizá-lo como instrumento que pode ser disparador de conversas coletivas sobre um projeto de formação envolvendo nossos anseios e desejos como profissionais e pessoas?



Se, na ETSUS, há tantos cursos, tantos profissionais e alunos diversos, como construir um projeto que seja coletivo e que de fato expresse compromisso com a formação no e para o SUS?

Este é um grande desafio, mas o PPP está aí para ser compreendido, posto em ação, ressignificado, reconstruído a qualquer momento, tendo sempre como grande norteador a finalidade de formação no e para o SUS. Este valor o qualifica como “ponto de encontro”, como “unidade integradora” de um coletivo organizado.

Trata-se de fortalecer a construção de uma escola em perspectiva reflexiva e crítica, pautada em valores democráticos e em formação emancipadora, que possibilite a atuação crítica, criativa e compromissada no mundo do trabalho da saúde e a participação político-social como cidadão.

Conforme Veiga (2008), o projeto político-pedagógico pode ser construído embasado em uma visão estratégico-empresarial ou emancipadora.

Sob o ponto de vista estratégico-empresarial, é concebido como um instrumento de controle, pois está atrelado a mecanismos operacionais, técnicos e estratégicos que advém de vários centros de decisões e de diferentes pessoas. Essa opção de gestão tipo empresarial opera com a lógica do pensamento separado da ação, o estratégico separado do operacional: há os que pensam e os que fazem. Nessa proposta, a palavra de ordem é “eficiência e custo”. Cabe à escola formalizar o que já existe, conservando a lógica de funcionamento e da não introdução de inovações significativas. A participação dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem fica restrita à rotina sob muita pressão e controle, com fortalecimento do individualismo e do isolamento, com pouca oportunidade de construção de autonomia.



Os professores realmente conhecem o PPP da escola e o plano de curso no qual estão atuando?

O projeto pedagógico construído sob a ótica emancipadora, no entanto, segundo a mesma autora, é construído coletivamente com os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, em uma visão de unicidade entre a teoria e a prática, não havendo primazia de uma sobre a outra. A prática é concebida como ponto de partida para produção de novos conhecimentos. Teoria e prática são distintas, mas inseparáveis na construção do projeto.

Outro ponto a ser considerado é o diálogo, pois toda instituição que pretenda desenvolver prática participativa deve ter como foco o exercício do diálogo e saber lidar com as diferenças (VEIGA, 2008).

Trata-se, pois, de permanente exercício social e político de construção de protagonismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RIOS, T. A. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. **Série Ideias**, São Paulo, v. 15, p. 73-77, 1992.

VEIGA, I.P.A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, I. P. A.; ARAUJO, J. C. S. O projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

ATIVIDADE 1



PARA FAZER E POSTAR NA PLATAFORMA EM SEU DIÁRIO DE ESTUDO

Faça uma análise crítica do PPP da escola e do plano de curso escolhido por você (a partir do roteiro sugerido anteriormente e das interações feitas com outros sujeitos da escola – direção, coordenação, professor, alunos, serviços de saúde, dentre outros).

ATIVIDADE 2



UTILIZE SEUS REGISTROS E REFLEXÕES PARA PARTICIPAR DO FÓRUM

A partir dessas sínteses, participe do 1º Fórum relacionado ao PPP e ao Plano de curso.

JOANA FAZ A LEITURA DA LEGISLAÇÃO QUE REGULAMENTA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Provavelmente, está ficando explícito para você que o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Curso podem, em algumas situações, ficarem restritos a um documento, ou seja, como algo que, obrigatoriamente, precisa existir do ponto de vista legal, mas que não necessariamente seja importante instrumento de gestão.

Nesse momento, Joana também compartilha dessa ideia e compreende que o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Curso norteiam-se por diretrizes político-legais. Inclusive, ela observa que são indicadas algumas legislações nos documentos que analisou.

No Projeto Político-Pedagógico que você analisou, são citadas legislações? Você as conhece? Mesmo que não citadas, você conhece as principais legislações que hoje regem a Educação Profissional no Brasil?

Na perspectiva de constituir um Núcleo Estruturante que faça a gestão da ETSUS, é importante conhecer essas legislações, bem como algumas análises críticas que vêm sendo feitas em relação a elas.

Há vários modos de se fazer a leitura de um texto de Lei. Podemos fazê-la rapidamente, na busca de informações pontuais. Podemos, ainda, identificar modificações introduzidas pela legislação vigente em nosso dia a dia social e/ou profissional (TUPPY, 2007).

Quando a leitura é muito ligeira, acabamos por nos esquecer de que a Lei, em instituições democráticas:

- [...] significa um acordo firmado em e para certo grupo social;
- Não representa uma unanimidade, mas o resultado possível considerando-se as significativas forças e disputas ideológicas e políticas, em determinado contexto e momento histórico;
- Não define uma ordem absoluta, mas diretrizes que se tornam relativas em função de possibilidades, vontades e resistências existentes [...] (TUPPY, 2007, p. 107).

Assim, nenhuma lei está isenta de conteúdo político, histórico e social. A legislação pode ser muito mais contundente pelas suas omissões do que pelo que explicita e, por mais objetiva que seja, está sujeita a interpretações cujas implicações levam a conflitos do mesmo modo que ocorreram no momento de sua formulação (TUPPY, 2007).

Vale lembrar que há também legislações específicas dos Conselhos Estaduais de Educação que não serão nesse momento enfocadas, mas que vale a pena buscá-las nos sites desses órgãos.

No campo da educação, algumas legislações que vêm norteando a construção dos Projetos Político-Pedagógicos e dos Planos de Cursos da educação profissional são as seguintes:

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I. Cap. III. Educação Profissional. Art. 39-42 (Biblioteca Virtual)
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer no 16, de 05 de outubro de 1999. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. (Biblioteca Virtual) Disponível em <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB 4/99. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 1999. Seção 1, p. 229. (Biblioteca Virtual)
- BRASIL. Decreto Federal no 5.154/04, 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. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Brasília, DF, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República. (Biblioteca Virtual).
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. (Biblioteca Virtual).

Vamos fazer um convite a você: leia as legislações indicadas. O fundamental não é a leitura da “lei em si”, mas a leitura contextualizada, pela qual é possível apreender intenções do dito e do não dito.

Não é intenção deste curso “esgotar” a compreensão das legislações da Educação Profissional em seu contexto, mas iniciar um percurso que sinalize intenções, incoerências, que podem colocar em cena projetos distintos de formação profissional. Apreender alguns aspectos da realidade é importante para lidar com ela de modo crítico.

Após a leitura das legislações indicadas, leia também o texto indicado a seguir:

LEIA E REFLITA:

Texto 3: Educação profissional no Brasil: alguns apontamentos legais.

As legislações do campo da educação que regem a educação profissional vêm sendo analisadas por alguns autores que destacam, dentre outros aspectos, suas articulações com as políticas neoliberais que ganharam força a partir da década de 1990 no Brasil.

Implicam valorização dos mecanismos de mercado, ênfase à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do papel do Estado e de iniciativas do setor público, reduzindo ações e investimentos públicos. (SAVIANI, 1997).

Destacando a LDB 9.394/1996, Tuppy (2007) comenta que essa lei se apropria de uma linguagem de cunho econômico. Por exemplo, a flexibilidade e o aprender a aprender são considerados requisitos essenciais à adaptação do trabalhador às transformações do setor produtivo, o que envolve a inserção de novas tecnologias ou mudanças significativas nas relações administrativas e gerenciais. Transformações essas que se prestam à tarefa de aumentar a produtividade e os lucros almejados pelo capital.

Observa-se ênfase significativa em conceitos como rentabilidade, competitividade, produto etc., que se não são de origem mercantil, pelo menos são desprovidos de sentidos políticos emancipatórios (OLIVEIRA, 2003).

A escola é considerada mais um elemento sujeito às regras do mercado, subordinada às demandas do setor produtivo. É dada grande ênfase às capacidades individuais – a capacidade dos próprios indivíduos romperem os limites para satisfação de suas necessidades econômicas. Deixa-se, assim, de considerar questões político-sociais presentes no meio educacional e que têm implicações diretas no desempenho escolar e social das pessoas (OLIVEIRA, 2003).

Outro conceito que se associa a esta ideia de “capacidades individuais” é o de “empregabilidade” como mecanismo que retira do capital e do Estado a responsabilidade por implementar medidas que proporcionem condições mínimas de sobrevivência para a população. Os indivíduos são responsabilizados por criarem estratégias que os insiram no mercado de trabalho. O desemprego é justificado pela falta de preparo dos trabalhadores para acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho. Na perspectiva da empregabilidade, a necessidade de os indivíduos terem habilidades e conhecimentos que se adequem aos interesses da produção é considerada elemento fundamental para superação do desemprego (OLIVEIRA, 2003).

O conceito de competência também se faz presente nessa discussão, sendo bastante complexo e sujeito a inúmeras interpretações, conforme abordagem teórica que o oriente.

Competência profissional é “[...] a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999).

Neste mesmo documento (BRASIL, 1999), o conhecimento é considerado simplesmente saber, habilidade é saber fazer e o valor se expressa no saber ser, na atitude envolvida com o julgamento sobre a pertinência da ação, a qualidade do trabalho, dentre outros. Assim, ter competência profissional significa mobilizar valores, conhecimentos e habilidades para a solução de problemas rotineiros e inusitados do campo de atuação do trabalhador. É justamente o desenvolvimento dessas competências que poderá manter o trabalhador produtivo nos contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis.

Assim, a “empregabilidade” pode ser “garantida” pela polivalência e flexibilidade. Ou seja, sendo cada vez mais tênues as fronteiras entre as práticas profissionais, um técnico precisa desenvolver competências para responder às demandas de uma área profissional,

não ficando restrito a uma habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho. Assim, o processo produtivo sujeito a mudanças demanda trabalhadores que enfrentem imprevistos, mobilizando seus valores, conhecimentos e habilidades, inclusive transitando entre funções (BRASIL, 1999).

Cabe, pois, até este momento, compreender que é significativo formar um trabalhador com condições de não somente executar procedimentos parcelares, mas de pensar, decidir coerentemente, envolvendo-se com seu trabalho. Todavia, na perspectiva em que é enfocada a formação por competência, no contexto até aqui pontuado, *cabe interrogar se ela apenas promoverá a formação de sujeitos adaptados à realidade e não questionadores*. Tal questionamento justifica-se uma vez que o foco dos documentos que regem a educação profissional traz a competência predominantemente relacionada às demandas imediatas do mercado de trabalho.

A apropriação socioeconômica da noção de competência

[...] confere à educação o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas, o que denominamos de *psicologização das questões sociais*. (RAMOS, 2003, p. 94-95).

Você, provavelmente, está se perguntando: bem, se as legislações específicas do campo da educação estão impregnadas de uma lógica empresarial, de cunho principalmente econômico, como ficamos nós, professores e gestores de Escolas Técnicas do SUS, cujo projeto de formação defende a Escola Pública, o compromisso com as necessidades de saúde da população e a formação de sujeitos emancipados que contribuam para a consolidação de um SUS pela vida?

Contraditório, não é? Mas é das próprias contradições que os movimentos e transformações se fazem possíveis.

Nesse contexto, trata-se de ressignificar a lógica da competência de modo a favorecer a articulação entre trabalho e formação. Aliás, este é um dos “princípios orientadores” das ETSUS, com a intenção de potencializar o desenvolvimento do cuidado fundamentado em valores democráticos e éticos, em conhecimentos e habilidades que garantam segurança e resolutividade dos problemas.

Essa perspectiva de ressignificar a competência, extrapolando a lógica empresarial, envolve ter clareza de que a adoção desse conceito de modo acrítico implica riscos, sendo fundamental que os critérios de equidade, bem-estar coletivo e democratização social orientem a educação geral, a educação profissional e a educação permanente. “Ao ignorar a formação do sujeito político, uma abordagem restritiva das competências torna-se instrumentalizante e tecnicista” (DELUIZ, 2004).

Nesse momento, serão apresentados alguns destaques sobre a visão da competência discutida atualmente no Ministério da Saúde os quais possibilitam repensar a formação referenciada em competências:

- [...] A educação profissional também envolve construção de cidadania, havendo proximidade com a finalidade de transformação das práticas educativas e do trabalho;

- Em relação às deliberações contidas na Resolução 04/1999 concernentes às competências gerais para trabalhadores de nível médio da saúde, ressalta que, para gerar uma ação concreta e contextualizada ao escopo de cada profissão, os saberes da competência se articulam de modos diferenciados, conforme a especificidade de cada categoria profissional.
- Assim, cada “competência caracterizada como geral”, e que, portanto, representaria atividades comuns dentro de uma mesma área (como determina a Resolução 04/1999) articula-se a uma determinada base tecnológica referida às características de cada processo de trabalho e ao tipo de assistência a ser prestada: “essas articulações são distintas, pois o mesmo conteúdo não se articula da mesma forma em processos de trabalho [...] com especificidades profissionais distintas” (TORREZ, 2001, p. 50). A ideia de polivalência presente na legislação educacional é assim questionada.
- É dada ênfase a competências coletivas e sociais, defendendo-se a ideia de competência “multidimensional” que engloba o individual, o sócio-cultural, o situacional e o processual, considerando sua construção ao longo da trajetória do trabalhador que vai compartilhando experiências e práticas coletivas. Isso supõe desenvolver não apenas competências técnico-instrumentais e nem somente designadas às necessidades do processo produtivo. (MARQUES, 2007).

Todas as questões até aqui pontuadas são extremamente complexas e você ainda terá a oportunidade de fazer outras aproximações delas em textos que serão posteriormente indicados.



LEITURA COMPLEMENTAR

Texto 4: RETSUS. Lei de Diretrizes e Bases da Educação completa dez anos. RETSUS, v. 25, jan-fev, 2007. (Biblioteca Virtual). Disponível em: <<http://www.retsus.fiocruz.br/uploadsistema/revista/pdf/revista25.pdf>>.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federal**. Brasília (DF): Senado; 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I. Cap. III. Educação Profissional. Art. 39-42.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Parecer nº 16, de 05 de outubro de 1999. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>.

DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim**

do SENAC. Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 73-79, 2004. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/303/boltec303f.htm>>.

MARQUES, C.M.S. As competências crítico-emancipatórias e a formação dos trabalhadores de nível médio em enfermagem: focalizando as políticas ministeriais. (tese) São Paulo, SP: **Escola de Enfermagem da USP**, 2007.

OLIVEIRA, R. **A (des) qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**. 1 (1): 93 – 114, 2003.

TORREZ, M. N. F. B. Sistema de certificação de competências PROFAE: bases conceituais. **Rev Formação PROFAE**, 2001; 02; p. 45-51.

TUPPY, M. I. N. A educação profissional. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (Orgs.) **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

SAVIANI, D. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores associados, 1997.

ATIVIDADE 3



PARA LER E PARTICIPAR DO FÓRUM

Após a leitura das legislações e dos textos indicados, participe do 2º fórum para discussão sobre a legislação em educação profissional.

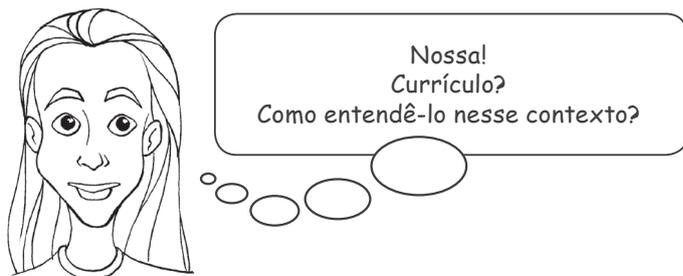
SEGUNDO MOVIMENTO

O CURRÍCULO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

Tendo se apropriado de algumas concepções presentes no PPP da escola, no plano de curso, bem como se aproximado do complexo campo das legislações que fundamentam a Educação Profissional, Joana começa a perceber o quão desafiante é construir o trabalho coletivo, tendo o PPP da escola como um dos instrumentos da gestão pedagógica. Além disso, é um grande desafio promover a formação de um perfil profissional condizente com a perspectiva de consolidar o SUS e construir cidadania, bem como transitar pelos cenários complexos da saúde e da educação.

Joana reconhece que, até agora, entrou em contato prioritariamente com documentos – legislações, PPP, plano de curso. Como será que isso se desenvolve mesmo no dia a dia?

Joana lembra-se que, em uma conversa com Maria Elisa, ela comentou sobre o plano curricular oficial, prescrito e o efetivamente realizado. Além disso, na capacitação pedagógica teve início uma discussão sobre o currículo. Assim, Joana vai se aproximando do campo curricular.



Bastante curiosa, Joana se entusiasma com a possibilidade de se aproximar de algumas ideias sobre o currículo, realizando a leitura do texto a seguir.

Convidamos você a acompanhá-la nesta leitura.

ATIVIDADE 4



PARA REFLETIR E REGISTRAR NO DIÁRIO DE ESTUDO!

Como você compreende a ideia de currículo? Anote no seu *diário de estudo*. Durante a leitura do subitem Conceitos e Vertentes Teóricas, destaque aspectos que mais lhe chamaram atenção quanto aos modos de compreensão do currículo.

Texto 5: Currículo – Conceitos e Vertentes Teóricas.

Pacheco (2005) comenta que o termo currículo foi “dicionarizado”, pela primeira vez, em 1663, com o sentido de curso regular de estudos em uma escola ou universidade.

Ao longo dos tempos, o conceito de currículo tem se modificado de uma concepção

limitada de “plano de instrução” até uma concepção aberta de “projeto de formação”, no contexto de uma organização (PACHECO, 2005). Nos parágrafos seguintes, serão feitas algumas considerações a esse respeito, tendo em vista o discutido pelo mesmo autor.

Em uma perspectiva tradicional, o currículo é reduzido a uma intenção prescritiva, considerando o que deve ocorrer ou o que tem de ser feito, tendo em vista resultados de aprendizagem a serem atingidos, traduzidos em um programa de estudos organizado com base em objetivos – conteúdos – atividades – avaliação.

Na tradição técnica, currículo contempla o conjunto de experiências planejadas, sendo a aprendizagem vinculada a planos de instrução que determinam os resultados comportamentais (PACHECO, 2005).

Na abordagem prática e emancipatória, o currículo é um projeto que resulta não apenas do plano das intenções, mas do plano de sua realização no âmbito de uma estrutura organizacional. Desse modo, o currículo é concebido como conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, no contexto escolar, relacionadas a intenções prévias, bem como a um propósito flexível, aberto e dependente das condições de sua realização (PACHECO, 2005). Ainda segundo o mesmo autor:

[...] não se conceituará currículo como um plano, totalmente previsto ou prescritivo, mas como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e/ou informais (PACHECO, 2005, p. 33).

O currículo é, assim, enfocado como instrumento de formação, com propósito bem definido, apresentando uma dupla face: a das intenções ou do seu valor declarado e a da realidade ou valor efetivo adquirido no contexto de uma estrutura organizacional. Nesse sentido, o currículo pode ser limitado na sua intencionalidade, principalmente nas situações de conflitos sociais prescritos nas reformas educativas e curriculares.

Destacam-se diversas abordagens teóricas sobre currículo, que se relacionam às finalidades educacionais pretendidas, em determinados contextos sociais, bem como ao próprio debate em torno do que seja conhecimento e de quais conhecimentos devam ser incluídos e ou excluídos dos currículos escolares (LOPES; MACEDO, 2011). As mesmas autoras apresentam algumas ideias relevantes acerca de quatro vertentes teóricas sobre o currículo: a perspectiva acadêmica, a perspectiva instrumental, a perspectiva progressivista e a perspectiva crítica.

A perspectiva acadêmica considera conhecimento aqueles saberes que passam por testes de validação no contexto de determinada disciplina acadêmica. Ou seja, “conhecimento é assim um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos, conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71). É usual a articulação dessa concepção de conhecimento ao conhecimento científico, muitas vezes, de enfoque positivista. Todavia, a perspectiva acadêmica não se restringe ao enfoque positivista de ciência, mas envolve toda perspectiva que prevê uma razão única para validar dados saberes como o conhecimento, pressupondo a sua neutralidade, sua desvinculação das relações sociais de produção dos



GLOSSÁRIO

Positivismo: corrente filosófica dominante no século XIX, sendo o método influenciado pela certeza rigorosa dos fatos de experiência como fundamento da construção teórica. Filosofia determinista que por um lado professa sobre o experimentalismo sistemático e de outro considera anticientífico todo estudo das causas finais. (RIBEIRO, J., sd) RIBEIRO, J. O que é positivismo? Editora Brasiliense, sd)

saberes. Nessa perspectiva, o que deve ser ensinado são justamente os conhecimentos disciplinares acadêmicos.

A *perspectiva instrumental* também entende o conhecimento como aquele que se legitima por meio de regras e métodos do âmbito acadêmico. Todavia, considera que o conhecimento tem a razão instrumental como principal referência, ou seja, o conhecimento selecionado para o currículo relaciona-se significativamente à formação de habilidades e de conceitos necessários à produtividade social e econômica. Na atualidade, a proposta de currículo por competência tende a se fundamentar nessa perspectiva instrumental de conhecimento, o que será posteriormente resgatado.

Na *perspectiva progressivista*, o conhecimento tem como base as experiências das pessoas, tendo em vista determinados fins, porém, de modo distinto da perspectiva instrumental. Tais fins devem também relacionar-se ao bem-estar da humanidade e não apenas à manutenção do sistema social produtivo. Na lógica do currículo, é mantida a lógica dos saberes disciplinares acadêmicos, todavia, é considerada a dimensão psicológica do conhecimento, envolvendo os modos como os indivíduos pensam e sentem o mundo. Assim, nessa perspectiva, antes de atender aos princípios lógicos, é preciso primeiramente que o conhecimento atenda aos princípios psicológicos.

Finalmente, a *perspectiva crítica*, diferentemente de todas as outras abordagens, relaciona o conhecimento aos interesses humanos, à hierarquia de classes, à distribuição de poder na sociedade e à ideologia. Nesse contexto, é problematizado o que se entende por conhecimento e porque determinados conhecimentos são selecionados ou não no campo escolar. Isso implica que o conhecimento não é tomado como dado neutro e que os processos de produção e seleção de conhecimentos relacionam-se à estrutura político-econômica e social, sem desconsiderar os modos pessoais envolvidos na significação de saberes.

Nesse contexto, segundo as autoras já citadas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93), o currículo não se trata apenas de uma seleção de cultura, mas é uma produção de cultura, na medida em que não é apenas produto de uma luta que ocorre fora da escola para significar o que seja conhecimento legítimo, nem é apenas uma parte legitimada da cultura que se transpõe para a escola, “mas é a própria luta pela produção de significado”. Cabe ressaltar ainda que as compreensões do que seja dominante ou dominado, legítimo ou não legítimo, científico ou não científico, são construídas nas lutas político-sociais e, portanto, o currículo não é algo fixo.

Currículo, segundo Sacristán (2000, p. 17), é a expressão

[...] do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo, num dado momento, enquanto que através dele se realizam os fins da educação [...]. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. [...] é uma opção historicamente configurada que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar [...].

No contexto da ETSUS, o currículo também expressa interesses presentes no campo da saúde, podendo viabilizar determinado modelo assistencial. Por exemplo, os conhecimentos, as experiências, os cenários de aprendizagem, dentre outros, considerados como importantes a serem incluídos no projeto de formação não são “naturalmente dados”, mas escolhidos pela ação intencional dos sujeitos envolvidos no projeto educativo.

Ou seja, espera-se que as concepções presentes, os conteúdos selecionados, os métodos, processos de avaliação e cenários de aprendizagem tenham coerência com a proposta de construção da formação de trabalhadores que potencializem a defesa do SUS como política pública de saúde e a realização de ações de cuidado na perspectiva integral.

Nesse contexto, segundo Moreira e Silva (2001), o currículo não é somente uma área técnica. Ele envolve relações de poder; não é atemporal e tem uma história vinculada a formas de organização da sociedade e da educação. Não se trata de um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social.

Assim, o currículo de uma escola é baseado na cultura predominante; ele se expressa na linguagem e por códigos culturalmente dominantes. A seleção de conteúdos que constitui o currículo é o resultado de um processo que se reflete nos interesses particulares das classes e dos grupos de poder (SILVA, 2004).

Compreendemos, pois, o currículo como processo que vai se construindo na prática cotidiana político-pedagógica, orientando a formação. Ele expressa as intencionalidades e os valores dos sujeitos da escola e de demais espaços sociais.

ATIVIDADE 5



PARA REFLETIR E REGISTRAR NO DIÁRIO DE ESTUDO!

Retome a análise do PPP e do Plano de Curso que você realizou na Atividade 1 e relacione-a com o subitem tendências curriculares. Anote suas reflexões no seu **diário de estudo**.

No campo da saúde, o mais comum é a adoção de currículos chamados tradicionais, organizados por disciplinas isoladas e metodologias de transmissão de conhecimento, sendo quase sempre os conteúdos separados em científicos e aplicados. Muitas vezes, o estudo é isolado dos problemas do contexto social e a aprendizagem se dá por assimilação de informações (DAVINI, 1989).

No enfoque epistemológico, a disciplina é uma ciência – atividade de investigação – e representa cada um dos ramos do conhecimento. A ciência, nessa perspectiva, é compreendida como um conjunto específico de conhecimento, que é obtido por método analítico e linear (LÜCK, 2002). Tal modo de produzir conhecimento compartimentaliza a realidade e guia as áreas de especializações.

Face ao exposto, caberia à escola reproduzir os conhecimentos produzidos pela ciência, no sentido de manter a lógica social estabelecida.

Por outro lado, no enfoque pedagógico, segundo Lück (2002), a disciplina também refere-se à atividade de ensino ou ensino de uma área da ciência, bem como ordenar e organizar o comportamento das pessoas.

Na perspectiva de ensino disciplinar, a ênfase é dada às informações isoladas que têm valor por elas mesmas e não por sua possibilidade de facilitar a compreensão da realidade, ajudando o homem a posicionar-se em relação aos problemas vitais e sociais. Descuida-se, assim, do processo de apropriação crítica do conhecimento e mais ainda de sua produção, já que o que é importante é a reprodução do conhecimento já produzido (LÜCK, 2002).

Comenta Morin (2002) que, ao separarmos os objetos de seu contexto e as disciplinas umas das outras, não é possível captar “o que está tecido em conjunto”, isto é, o COMPLEXO, segundo seu sentido original – *complexus*.

Complexidade é a qualidade do que é complexo. O termo vem do latim, *complexus*, que significa o que abrange muitos elementos ou várias partes. É um conjunto de circunstância, ou coisas interdependentes, ou seja, que apresentam ligação entre si. Trata-se da congregação de elementos que são membros e partícipes do todo. [...] (PETRAGLIA, 1995, p. 48).

Faça uma pausa e reflita sobre as abordagens apresentadas sobre o currículo disciplinar. Como você experencia esse tipo de currículo?

Face às críticas feitas aos currículos tradicionais ou disciplinares, outros modelos têm sido construídos, como o currículo interdisciplinar ou por assuntos e o currículo integrado.

No *currículo interdisciplinar*, partimos de problemas ou objetos da realidade. A partir daí são elaboradas unidades de ensino – aprendizagem em torno dos assuntos selecionados. Dos alunos são esperadas a investigação e a compreensão dos problemas. Apesar do avanço, corre-se o risco das unidades de ensino passarem a funcionar como disciplina (DAVINI, 1989).

O objetivo da interdisciplinaridade:

é promover a superação da visão limitada de mundo, considerando a complexidade da realidade, resgatando a centralidade do homem no próprio processo de construir conhecimento. (LÜCK, 2002).

Tanto os campos da saúde como da educação, ao trabalhar com o homem em suas relações sociais, englobam questões complexas que implicam considerar as múltiplas dimensões da realidade.

Na área da saúde, a complexidade do processo saúde-doença demanda a atuação interdisciplinar e intersetorial para o atendimento das necessidades de saúde individual e coletiva.

A palavra saúde, etimologicamente, significa *são, inteiro* (latim *salus*). Daí derivam *saluus, solidus e soldus* – solda e soldado – ou seja, o que é uma única peça, completo. Considerando suas origens gregas, significa inteiro, intacto, ou integridade. Essa lógica não permite a fragmentação em saúde física, mental e social. Além disso, a definição

de saúde, explicitada a partir da 8ª Conferência Nacional de Saúde (CNS), já traz seu caráter pluridimensional, ao focar a ampliação do conceito de saúde como resultado de condições de alimentação, educação, habitação, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso à posse de terra e serviços de saúde (NUNES, 2002).

Desse modo, seja no campo individual ou coletivo, considerar que disciplinas estanques dão conta desses aspectos complexos é uma ideia limitada que reproduz as famosas dicotomias: biológico-social, individual-coletivo, técnico-humano, dentre outras, que não dão conta de promover a saúde e a qualidade de vida.

Nesse sentido, comenta Morin (2001), fundamentando-se em Montaigne, em sua célebre frase “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”, que o desenvolvimento das aptidões gerais da mente facilita o melhor desenvolvimento das competências especializadas.

O campo da saúde vem demandando a formação de trabalhadores em lógica interdisciplinar, pois atender a “pessoa” como cidadão, em uma perspectiva integral, supõe uma atuação pautada em conhecimentos técnicos, políticos, sociais e éticos que se integrem, conformando-se em ações solidárias e responsáveis entre sujeitos.

Além disso, todavia, compreendemos que o currículo interdisciplinar pode apenas ampliar a visão, a compreensão de mundo, sem necessariamente dar espaços para a construção de ações cotidianas transformadoras da realidade.

Segundo CHIRELLI (2002), no *currículo integrado*, a ênfase se dá na relação estabelecida com o mundo do trabalho: o aluno, por sucessivas aproximações, busca compreender os problemas identificados, intervindo na realidade, o que supõe interdisciplinaridade, pesquisa, integração ensino-serviço e comunidade, integração docente-assistencial.

Santomé (1997) compreende o currículo integrado como a organização de conteúdos de modo interdisciplinar e o uso de metodologias baseadas na investigação cooperativa, articulando currículo escolar e realidade, tendo em vista que o aluno possa relacionar conteúdos escolares com a compreensão e a intervenção social.

Cabe salientar que Zabala (2002) refere-se a “*métodos globalizados*” como aqueles que organizam os conteúdos de aprendizagem a partir de situações, temas ou ações. Os alunos mobilizam-se para resolver problemas da realidade ou para efetivar algum tipo de construção. Para tal, precisam aprender fatos, conceitos, habilidades relacionadas a disciplinas convencionais, bem como desenvolver atitudes. Todavia, o objetivo direto não é de aprendê-los por si mesmos, mas sim atingir o objetivo de conhecer e de elaborar o problema que os preocupam. Assim, nos métodos globalizados, o importante é dar respostas aos problemas reais.



Um PPP que aponta para a construção de “currículo integrado” pode apresentar conteúdos na forma de disciplinas?



REFLEXÃO

Nesse complexo campo do currículo, especificamente, em saúde, em educação profissional em saúde, como vem se organizando as ETSUS? A lógica de construir currículos que se distanciem do foco disciplinar para compor modelos integrados vem se efetivando? Em que direção?

Apesar da grande expectativa de que os currículos integrados são aqueles que podem realmente trazer modificações relevantes para a prática em saúde, tendo em vista a articulação estreita com o mundo do trabalho, nem sempre a sua operacionalização é conseguida, pois implica uma mudança bastante significativa do ensino em saúde, demandando novas conformações políticas, administrativas, pedagógicas e relacionais.

Essas questões poderão ser retomadas por você nas atividades seguintes.

Mesmo considerando a potencialidade dos currículos integrados no sentido da formação crítico-reflexiva, é importante não idealizá-los, problematizando, quando for o caso, a sua não efetivação em um contexto, bem como avaliando seu real desenvolvimento em outros.

Em tempo: a fragmentação do conhecimento, marcante na lógica disciplinar, é uma construção histórica e política que se conformou como modo possível e necessário de construção do conhecimento em determinados tempos, espaços e contextos.

Por outro lado, não é possível conceber que apenas intervenções curriculares – novos conteúdos, novas combinações e novas maneiras de trabalhar os conteúdos – sejam capazes de mudar o aluno, o cidadão, a sociedade, o mundo (VEIGA NETO, 2000).

É preciso ainda considerar que mudanças propostas na formação não necessariamente estão relacionadas a um posicionamento político crítico, questionador do *status quo*. Ao contrário, como comenta Siqueira (2003), podem apenas ser realizadas na perspectiva de que o trabalhador melhor se ajuste à nova “configuração global do mundo do trabalho”.

Isto faz sentido quando retornamos às propostas legais do campo da Educação Profissional, norteadas por valores/referenciais voltados apenas aos interesses de mercado. Lembra-se?



Bem... é complexo. O PPP aponta para uma determinada estrutura curricular, mas como ele se efetiva no cotidiano?

Apesar das contradições e dos desafios, a construção de desenho curricular integrado é bastante valiosa na ETSUS. Mas é preciso melhor fundamentar e problematizar esta construção, com a intenção de evitar pressa em denominarmos como currículo integrado *modelos ainda em transição*. Com isso, podemos perder a riqueza dos processos que se constroem sempre de modo contextualizado.

De um modo geral, o que provavelmente temos, no campo da saúde, são possibilidades de novas configurações curriculares que têm a intenção de construir-se em perspectiva integrada, considerando as especificidades dos contextos e dos sujeitos envolvidos.

ATIVIDADE 6



PARA REFLETIR E REGISTRAR NO DIÁRIO DE ESTUDO!

Na ETSUS onde você atua, existe a proposta de formação referenciada no modelo da competência? Como você a compreende? Resgate também algumas informações apontadas no texto 3 anteriormente lido. Anote as suas reflexões no **diário de estudo**.

Ainda no que se relaciona ao campo curricular, cabem, neste momento do curso, alguns comentários sobre a proposta de apropriação do referencial da competência já assinalada no primeiro movimento deste núcleo.

Os documentos oficiais apontam para o processo de reforma curricular, na medida em que introduzem a noção de competência.

A seguir, fundamentando-se prioritariamente em Ramos (2002, 2003), são apresentadas algumas ideias gerais sobre o currículo por competência com a intenção de despertar questionamentos.

Para o Ministério da Educação, um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, construindo daí uma matriz referencial que é transposta pedagogicamente para uma organização modular, podendo ser adotada uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas. Estudos foram conduzidos, com esses princípios, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC), encaminhados à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, dando origem às Diretrizes e aos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional². Assim, são propostas listas de competências por áreas profissionais, sendo a saúde uma delas. Tratam-se de competências gerais que equivalem ao perfil profissional (RAMOS, 2002).

Nesse contexto, cabe destacar, é dada primazia à ação/saberes da experiência e ao método de ensino, tendo em vista proposições teóricas de Piaget e da psicologia condutivista.

Os conhecimentos que os aprendizes foram formando nas mais diversas experiências estão armazenados na mente, organizados em unidades que chamamos esquemas de conhecimentos e que mantêm conexões entre si. A estrutura cognoscitiva poderia ser concebida como um conjunto de esquemas convenientemente relacionados que integram conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. Esses esquemas “são usados, revisitados, enriquecidos e transformados progressivamente. Pela educação, esses esquemas de conhecimento são modificados. Modificação essa que se caracteriza como processo de equilíbrio inicial/desequilíbrio/reequilíbrio posterior” (MAURI, 2006, p. 95).

2 - (será inserido nota de rodapé para falar do Catálogo Nacional de Cursos ...)

Na teoria da equibração, de Piaget, ocorre o desequilíbrio quando o sujeito se defronta com conflitos/contradições. Para superá-los, ele reorganiza seu pensamento em um nível mais elevado do que o prévio.

O domínio das ações fundamenta-se tanto em uma “lógica em ato” quanto em uma “lógica em pensamento” [...]. O fato de haver uma lógica da ação anterior à lógica do pensamento no seu aspecto estrutural relaciona-se com a noção de procedimento no campo das ciências cognitivas e dos trabalhos relativos à resolução de problemas. Os procedimentos são próprios do domínio da ação e da sua contingência, ao passo que as estruturas ou os esquemas são do domínio do conhecimento e da sua universalidade. (RAMOS, 2002, p. 411).

A competência como mecanismo que aciona procedimentos e esquemas mentais, em seu funcionamento dinâmico, configurar-se-ia por uma *inteligência prática* que se processa a partir da ação, e pela *inteligência formalizadora* pela qual se desenvolve o pensamento abstrato. Todavia, nos documentos oficiais da Educação Profissional, a competência é apresentada como ações específicas que constituem as atividades profissionais (subfunções). No âmbito cognitivo, “procedimentos e esquemas mentais tornam-se a mesma coisa, permanecendo exclusivamente como inteligência prática” (RAMOS, 2002, p. 412).

Em relação às aproximações da abordagem condutivista, anteriormente indicada, a mesma autora pontua alguns problemas nas orientações oficiais para os currículos da Educação Profissional:

- As competências profissionais são reduzidas aos desempenhos observáveis;
- A natureza do conhecimento é reduzida ao desempenho que ele pode desencadear;
- A atividade profissional competente é considerada como justaposição de comportamentos elementares adquiridos por processo cumulativo;
- Não é colocada a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem subjacentes aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

Se as competências são reduzidas aos procedimentos, se os conteúdos (denominados bases tecnológicas) correm o risco de serem limitados às atividades que “devem” ser realizadas, a perspectiva da formação profissional pode reduzir-se ao âmbito técnico, em detrimento da compreensão ampliada do trabalho como processo e produto das relações político-sociais.

Desde o início deste núcleo, comenta-se que é preciso cautela em relação a assumir o referencial de competência proposto nos documentos oficiais relativos à Educação Profissional no Brasil, dada sua articulação a uma lógica economicista e tecnicista. Por outro lado, não dá para negar que reproduzir modelos de formação centrados somente na transmissão de informações e que fragmentam as dimensões teórica e prática tem pouco potencial para favorecer a compreensão do mundo do trabalho e, principalmente, a perspectiva transformadora e de formação de sujeitos emancipados.

Nesse sentido, cabe considerar que alguns autores vêm enfocando o referencial da competência em perspectiva crítico-emancipatória, calcada em fundamentos do pensamento crítico-dialético (DELUIZ, 2001; RAMOS, 2003).



GLOSSÁRIO

crítico-dialético: modo de pensar que privilegia as contradições da realidade, bem como possibilita que o sujeito se compreenda como agente do processo de transformação pelo qual as coisas existem. (KONDER, 2008. KONDER, L. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 2008. p. 23. Coleção Primeiros Passos).

Deluiz (2001) refere-se à matriz crítico-emancipatória cujos fundamentos teóricos residem no pensamento crítico-dialético. A noção de competência profissional envolve a dimensão individual que tem caráter cognitivo, relacionado aos processos de aquisição e construção de conhecimentos produzidos pelos sujeitos nas situações concretas de trabalho. Envolve ainda outra dimensão que se relaciona a parâmetros socioculturais e históricos. A noção de competência, deste modo, situa-se em relação a contextos, espaços e tempos socioculturais, sustentando-se em dimensões macrosocioculturais de classe social, gênero, etnias, grupos geracionais, entre outras.

Nessa lógica, a construção de competências profissionais não se pauta pelas necessidades e demandas estritas do mercado, na perspectiva do capital. Ao contrário, a construção de competências profissionais,

considera a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores.

Além disso, esta perspectiva teórica de compreensão da competência considera de extrema importância a dimensão social da construção do conhecimento, enfatizando a “construção de competências para a autonomia e para a emancipação de relações de trabalho alienadas, para a compreensão do mundo e para a sua transformação” (DELUIZ, 2001, p. 09).

Para Ramos (2003, p. 97), o desenvolvimento da competência em uma ótica sócio-profissional envolve a apropriação do conhecimento,

[...] considerando a articulação do pensamento com saberes formais e práticos, que estruturam fenômenos e ações, em um processo mediado por relações sociais. A aprendizagem, assim, apresentaria duas dimensões: uma subjetiva e outra objetiva, conformando uma totalidade.

O desenvolvimento de competências, na dimensão subjetiva, implica no próprio processo de mobilizar e articular conhecimentos, habilidades e valores ao lidar com as situações concretas. Trata-se de processo singular pelo qual o pensamento recorre a aprendizagens diversas (formais e experienciais) que se relacionam às dimensões sócio-biológicas, voltadas à ação material ou simbólica. Já a dimensão objetiva da aprendizagem diz respeito ao conjunto de conhecimentos e relações que estruturam, interrogam e explicam os fenômenos. Esses conhecimentos e relações podem ser evidenciados pela análise do objeto, salientando-se que qualquer objeto é parte de fenômeno mais amplo (RAMOS, 2003).

A autora refere-se, assim, a uma perspectiva totalizante para a noção de competência, com a intenção de convertê-la em potencialidade humana de emancipação socioeconômica e de transformação social. Aponta também alguns pressupostos epistemológicos, éticos e políticos a serem considerados no currículo:

a) que a realidade concreta é uma totalidade, de modo que o currículo busque abranger todas as dimensões do conhecimento, em que se incluem determinações e potencialidades técnico-operacionais, econômicas, físico e socioambientais, sócio-históricas e culturais;

b) que o homem, como sujeito histórico-social, não se dispõe psicologicamente a adaptar-se às instabilidades sociais, mas a enfrentar a realidade concreta, apropriando-se dela, transformando-a e transformando-se permanentemente;

c) que o processo de subjetivação não é intrínseco ao próprio indivíduo, mas síntese das relações sociais em que o homem se apropria da realidade objetiva e, assim como apreende subjetivamente suas leis, objetiva-se como ser social por meio das próprias ações sobre a realidade;

d) que a contextualização dos conteúdos de ensino como mecanismo que potencializa a aprendizagem significativa não pode limitar os conteúdos à forma como se manifestam no cotidiano, mas deve levar à compreensão da realidade de forma pensada, para além do senso comum;

e) que as disciplinas científicas e escolares têm uma história e uma identidade epistemológica, de modo que suas fronteiras não se dissolvem por simples opção metodológica. Portanto, a construção do conhecimento pela apropriação subjetiva dos conteúdos disciplinares processa-se como representação de uma realidade externa ao pensamento, ainda que trabalhada por ele, num processo dialético de apropriação e objetivação (RAMOS, 2003, p. 96).

Esses pressupostos epistemológicos, éticos e políticos sinalizam para perspectivas potencializadoras de propostas curriculares favorecedoras da articulação trabalho-formação, em perspectiva emancipadora. Construí-los no cotidiano é o desafio que se apresenta.

Em tempo: Você se lembra do art. 200 da nossa Constituição Federal de 1988?

Pois bem, o Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, para cumprir esse preceito constitucional, desenvolve um processo, dentre outros, de coordenar a elaboração de Diretrizes e Orientações para a Formação de Técnicos de Nível Médio da Saúde.

Esse trabalho tem a competência como referência estruturante e organizativa.

ATIVIDADE 7



PARA REFLETIR E REGISTRAR NO DIÁRIO DE ESTUDO!

Escolha uma dessas Diretrizes e analise a concepção de competência adotada e a opção metodológica utilizada para a elaboração do mapa de competências. Registre no seu **diário de estudo** e poste na plataforma.



LEITURA COMPLEMENTAR

Com a intenção de problematizar as tendências curriculares nas ETSUS, sugerimos a leitura complementar do texto extraído da Revista Trabalho, Educação e Saúde, que propõe uma visão crítica sobre a perspectiva de ultrapassar o enfoque disciplinar para a construção de currículo integrado na formação profissional em saúde.

Texto 6: PEREIRA, I. B. **Tendências curriculares nas escolas de formação técnica para o SUS.** Revista Trabalho, Educ. e Saúde, 2(1): 121 – 134, 2004. (Biblioteca Virtual). Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r65.pdf>>.

ATIVIDADE 8



PARTICIPE DO FÓRUM: CURRÍCULO NA ETSUS.

Resgate seus registros realizados durante a leitura do texto 5 e 6, da atividade 4 e participe do fórum “Currículo na **ETSUS**”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e saúde coletiva. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 2, n. 1/2, p. 5-20, 1997.

CHIRELLI, M. Q. **O processo de formação do enfermeiro crítico-reflexivo na visão dos alunos do Curso de Enfermagem da FAMEMA.** Ribeirão Preto, 2002. 286 p. Tese Doutorado. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2002. Ribeirão Preto.

DAVINI, M. C. Currículo integrado. In: BRASIL, M. S. Executivo. Coord. Geral de Desenvolvimento do RH para o SUS. **Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor: área da saúde**. Brasília, 1989.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**. v. 27, n. 3, set-dez, 2001.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. Teorias do currículo. São Paulo/Rio de Janeiro: Cortez/FAPERJ, 2011.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares: a natureza ativa e construtiva do conhecimento. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 79-122.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma/reformar o pensamento**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NUNES, E. D. Interdisciplinaridade: conjugar saberes. **Saúde em Debate**. v. 26, n. 62, p. 249-258, set/dez, 2002.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**. 1 (1): 93 – 114, 2003.

_____. A Educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc., Campinas**, v. 23, n. 80, p. 401-422, setembro/2002.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. P.17.

SANTOMÉ, J. T. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, L. E. AZEVEDO, J. C. de. SANTOS, E. S. (Orgs.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed, 6ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SIQUEIRA, H. S. G. Formação interdisciplinar: exigência sociopolítica para um mundo em rede. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/mundorede.html>>. Acesso em: 22 dez. 2011.

VEIGA NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: Moreira, A. F. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 2000.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JOANA REENCONTRA MARIA ELISA APÓS LEITURA DOS TEXTOS SOBRE CURRÍCULO

Joana: – Bom-dia, Maria Elisa. Nossa... Estou com a cabeça “fervendo”. Sinceramente, antes eu imaginava que o currículo era a “lista” de conteúdos, disciplinas ou mesmo módulos, mas é bem mais complexo, não é?

Maria Elisa: – É, Joana, mas calma! Você começa, cada vez mais, a perceber que as atividades da escola não são neutras, mas existem em função de finalidades político-sociais amplas. Se nossa intenção é a formação do trabalhador do SUS, precisamos estar atentos ao processo de desenvolvimento curricular: será que os conteúdos enfocados, os métodos escolhidos, as atividades propostas, os processos de avaliação e os cenários de práticas escolhidos vêm contribuindo para a construção da formação crítico-reflexiva do trabalhador do SUS?

Joana: – Então, espere um pouquinho, Maria Elisa. Apesar de o PPP e de o Plano de Curso indicarem algumas concepções e modos de fazer o processo educativo na ETSUS, pode ser que, “ao vivo” e “a cores”, nos momentos de ensino-aprendizagem, nem sempre tais concepções sejam concretizadas na prática?

Maria Elisa: – É, Joana! À medida que compreendemos que o currículo expressa um projeto de formação cuja construção se insere em uma complexa trama de relações político-sociais e intersubjetivas que vão se conformando na ETSUS, vamos colocando em cena muitos valores, conhecimentos, atitudes... Joana, em breve, na capacitação pedagógica, será proposta uma atividade de aproximação aos espaços educativos da ETSUS, observando mais de perto o que ocorre, conversando com os sujeitos, enfim, apropriando-se mais dos espaços vivos da escola.

ESPAÇO EDUCATIVO

Espaço de encontros ... desencontros ... de ideias, valores, saberes...intenções...resgate...construção de sentidos transformações...

Produção humana de novos olhares e práticas ou não?

PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS SOBRE OS ESPAÇOS EDUCATIVOS

Nos espaços educativos estão em desenvolvimento atividades didático-pedagógicas que têm a intenção de colocar em ação a proposta curricular do curso. As relações que vão sendo tecidas, nos espaços educativos, entre os sujeitos envolvidos e os conhecimentos,

sempre dizem respeito a um projeto de formação. Ou seja, sempre há um “para onde ir,” “para quê” presentes nas ações efetivadas nesses espaços nos quais se constroem os processos de ensino-aprendizagem.

Que conteúdos escolher, que métodos utilizar, como avaliar, enfim, todas as ações desenvolvidas pelos professores (envolvendo o planejamento, o desenvolvimento didático e a avaliação da aprendizagem – entendidos em seu conjunto como processo de desenvolvimento curricular) relacionam-se com a intenção de promover aprendizagem, considerando determinado projeto de formação.

Podemos compreender que nos espaços educativos há sempre sujeitos em aprendizagem. Isso, apesar de tão óbvio (afinal, aprender está intrínseco em nosso modo humano de ser), demanda algumas compreensões, escolhas, riscos, novas tentativas, em suma, grandes desafios: os sujeitos educativos estão aprendendo o que se espera?

Como profissional envolvido nos processos de gestão político-pedagógica da ETSUS, acompanhar o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico e curricular dos cursos é uma das tarefas essenciais. E, no processo de desenvolvimento curricular, nos espaços educativos cotidianos, a intenção é que os sujeitos educativos aprendam ideias, modos de fazer, atitudes e valores condizentes com o projeto de formação da ETSUS.

Nos espaços educativos, atuam sujeitos reais, concretos, que trazem toda a sua construção humana (a que foi até então possível, conforme os contextos de vida, incluindo as condições de formação e de trabalho). Outro ponto que também não podemos deixar de demarcar claramente é que a aprendizagem é ato social, construída de modo compartilhado, em dado contexto histórico-político-social e cultural.

As atividades didático-pedagógicas desenvolvidas nos diversos espaços educativos estão relacionadas à “tarefa” de planejamento do processo ensino-aprendizagem que pode ser compreendida como um dos níveis de planejamento referido por Vasconcellos (2007): planejamento do sistema de educação; planejamento da escola, o que envolve o PPP; planejamento curricular e “projeto de ensino-aprendizagem” – planejamento mais próximo da prática do professor, mais relacionado ao aspecto didático.

Até agora, neste curso, você pôde aproximar-se de alguns delineamentos político-legais do campo da educação profissional e da saúde, do PPP da escola e do plano de curso que indica uma proposta curricular, compreendendo que o desenvolvimento “real” do currículo ocorre nos “espaços vivos” da escola e nos cenários nos quais se desenvolvem ações de cuidado à saúde, para além dos documentos oficiais. E, nos espaços educativos, nos quais se desenvolvem as atividades de ensino-aprendizagem, cotidianamente, o professor depara-se com a necessidade de planejar tais atividades, com a intenção de possibilitar a construção de aprendizagem, conforme já apontado.

Podemos considerar, assim, que o professor responsável pelas atividades nos espaços educativos pode elaborar planos de cursos, de disciplinas e planos de aulas, conforme o projeto de formação da escola. Todavia, isso nem sempre ocorre conforme a organização do trabalho pedagógico na ETSUS, não é mesmo? Que realidade você encontra ao observar os espaços educativos na sua ETSUS? O professor participa das atividades de planejamento do ensino? Como se dá essa participação?

Cabe aqui uma consideração importante: não se trata de restringir o “sucesso”, por assim dizer, da aprendizagem à atuação dos professores (e aprendizes), acreditando que a

aprendizagem será garantida a partir de suas “boas” escolhas minuciosamente planejadas quanto ao processo ensino-aprendizagem. Isso porque o professor, no contexto da ETSUS, está envolvido com as políticas macroeconômicas dos campos da saúde e da educação, mais especificamente, como você vem acompanhando desde o início desde curso, e o planejamento do processo ensino-aprendizagem está também relacionado aos processos de gestão político-pedagógica da ETSUS. Contudo, esse fato não retira do professor a possibilidade de atuar como agente crítico da escola que pode, pelos seus atos, potencializar transformações. E você, como sujeito educativo, pode e muito contribuir nesse sentido!

Por ora, é importante que reconheçamos que nos espaços educativos cabe aos professores a gestão do processo ensino-aprendizagem que envolve alguns dos elementos até aqui abordados, cabendo ressaltar ainda que as escolhas ou decisões quanto a conteúdos, métodos e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, na perspectiva até aqui considerada, tem o sentido primordial de contribuir para a construção de formação crítico-reflexiva. Tal formação envolve desenvolvimento de capacidade de leitura crítica da realidade social, compreendendo suas contradições, bem como o reconhecimento da possibilidade de transformá-la na direção da construção de relações humanas mais justas e solidárias, o que envolve, dentre outros aspectos, construir-se cidadão e possibilitar outras construções de cidadania.

Isso é fundamental, principalmente, no caso da formação de trabalhadores da saúde que podem, via formação, fortalecer-se como cidadãos, bem como imprimir esse sentido nas relações sociais tecidas cotidianamente no trabalho, fortalecendo seu agir profissional em defesa de um SUS que ajude a construir qualidade de vida.

Nessa perspectiva, não se trata de apenas selecionar alguns conteúdos, priorizar alguns métodos e formas de avaliação que supostamente irão ampliar o raciocínio, a criatividade, a capacidade relacional, a autonomia para a tomada de decisões. Por exemplo, para quê enfocar conteúdos que extrapolem a dimensão biológica? Por que privilegiar métodos de ensino que possibilitem participação, desenvolvimento de capacidade de análise crítica? Somente para fazer algumas mudanças na prática pedagógica ou para facilitar que alunos aprendam?

Com certeza não se trata somente disso! O fundamental é que não se perca de vista algo que foi anunciado no início deste texto e, a bem da verdade, desde o início deste curso: a importante relação entre os saberes a serem desenvolvidos e o projeto de formação que se volta prioritariamente aos interesses sociais mais amplos. Ou seja, o sentido ético-político da formação é que deve nortear as escolhas e decisões referentes à prática pedagógica.

Em suma, o conjunto articulado desses “elementos” – conteúdos, métodos e avaliação – precisam ser cuidadosamente pensados na perspectiva deste projeto.

ATIVIDADE 9



WIKI – ATIVIDADE DE GRUPO (POR ETSUS?)

Para fazer e participar da montagem de um texto sobre a prática pedagógica na sua ETSUS.

Atenção: Na Plataforma, haverá a orientação para você participar do wiki.

1. Selecione um espaço educativo (sala de aula, cenário de prática profissional no serviço de saúde, atividade laboratorial/aula teórico-prática, atividade junto à comunidade ou qualquer espaço social no qual se desenvolvem atividades educativas nesta ETSUS).
2. Utilize-se da observação participativa: converse com professores, alunos, profissionais da saúde e outros sujeitos. Leia documentos como planos de aulas/atividades e retome também o PPP da escola e o Plano de Curso como material de apoio. Enfim, utilize estratégias que o aproxime da prática pedagógica. Você será orientado pelo Tutor para organizar-se para esta atividade nos espaços educativos. Esta atividade não deve ser pontual. Trata-se de mais uma atividade investigativa e processual, construída por sucessivas idas e vindas aos espaços educativos.
3. Para ajudá-lo nessa tarefa, propomos um roteiro norteador que enfoca: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação do processo ensino-aprendizagem. Sugerimos que você dialogue com professores e outros profissionais, bem como estudantes presentes nesses espaços educativos, com a intenção de, ao longo do processo, trocar informações e contribuir com eles, afinal, eles são sujeitos importantes na concretização ou não da proposta de curso.

Caro aluno, enquanto realiza sua coleta de informação, você terá a oportunidade de fazer a leitura de textos indicados até o final do segundo movimento, que subsidiarão a compreensão do processo pedagógico. A intenção é que você exercite a articulação entre teoria e prática.

ROTEIRO NORTEADOR DA BUSCA DE INFORMAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Observe nos espaços de prática pedagógica:

- **Planejamento da prática pedagógica:** Estratégias de elaboração e socialização; Atores responsáveis pela elaboração; Recursos previstos, disponíveis e utilizados.
- **Conteúdos:** Quais estão sendo trabalhados e quem os seleciona? Estão coerentes com o PPP e o Plano de Curso? Estão contextualizados à prática profissional? Onde o conteúdo está inserido na estrutura curricular?

- **Metodologia:** facilita a aprendizagem crítico-reflexiva; favorece a aprendizagem dos sujeitos entre si e o trabalho grupal; articula teoria e prática; incorpora a participação de outros sujeitos no processo ensino-aprendizagem (profissionais de saúde, gestores, usuários do SUS, trabalhadores, entre outros)?
- **Avaliação da aprendizagem:** coerência com os objetivos, conteúdos e metodologia da atividade proposta; percepção dos alunos em relação à avaliação; saberes valorizados no processo de avaliação; utilização dos resultados da avaliação; a atividade educativa, em si, é avaliada?
- **Observação:** fique atento para outras questões importantes no processo ensino-aprendizagem e registre-as também.

É provável que, para alguns de vocês, trata-se de “revisitar” esses espaços educativos, que podem estar transformados em “lugares comuns”, “terrenos conhecidos”. Daí a importância de “revisitar”, redirecionar o olhar, rever, ver o ainda não visto...

LEIA E SINTA:

A suposta existência

Como é o lugar
 Quando ninguém passa por ele?
 Existem as coisas sem ser vistas?
 O interior do apartamento desabitado, a pinça esquecida na gaveta,
 os eucaliptos à noite no caminho, a formiga sob a terra no domingo...
 Concretitude das coisas: falácia
 De olho enganador, ouvido falso,
 Mão que brinca de pegar o não
 E pegando-o concede-lhe
 A ilusão de forma
 E, a ilusão maior, a de sentido?

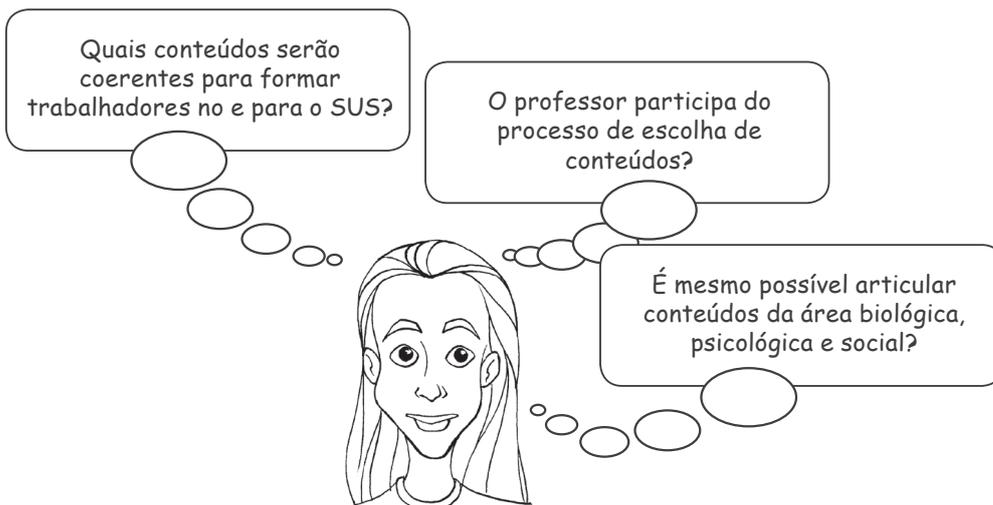
Carlos Drummond de Andrade

(“A paixão medida”. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.)

REFERÊNCIAS

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2007.

Joana, à medida que vai acompanhando a prática pedagógica em alguns espaços educativos, fica inquieta, com alguns questionamentos:



ATIVIDADE 10



PARA REFLETIR E REGISTRAR NO DIÁRIO DE ESTUDO!

E você, o que está percebendo nas suas observações sobre a prática pedagógica na ETSUS? Que informações coletou? Que questionamentos vem apresentando?

Esses questionamentos de Joana relacionam-se aos objetivos do curso e ao processo de seleção e organização de conteúdos. E você, tem questionamentos a esse respeito?

Convidamos você para a leitura do texto a seguir que subsidia a reflexão sobre os objetivos e os conteúdos. Cabe esclarecer que este texto dá continuidade ao texto sobre o currículo.

LEIA E REFLITA:

Texto 7: Objetivos e Seleção de Conteúdos

Retomando a ideia de que o currículo é uma opção historicamente configurada que se delinea em um contexto cultural, político, social e escolar, carregado de valores e pressupostos (SACRISTÁN, 2000), os conteúdos selecionados para compor uma formação profissional não são neutros, apesar de, muitas vezes, serem “naturalizados” pelos professores e demais sujeitos do processo educativo. Ou seja, serem considerados como “dados”, “prontos” e “aquilo que realmente deva ser aprendido”.

Você já teve a oportunidade de pensar por que alguns conteúdos são selecionados e outros não?

O currículo como seleção de cultura serve a uma sociedade como aponta Sacristán e Gómez (1998, p. 155):

O currículo como seleção de cultura serve a uma sociedade ou a uma visão de como esta deverá ser e é determinado por um processo social no qual agem condicionamentos econômicos, políticos, pressões de grupos de especialistas e algumas ideias sobre o valor de tal seleção para o desenvolvimento individual e da coletividade humana [...]. A seleção considerada como apropriada depende das forças dominantes em cada momento e dos valores que historicamente foram delineando o que se acredita que é valioso para ser ensinado ou transmitido, assim como aqueles valores nos quais se pretende introduzir os alunos/as [...].

Articulando essas ideias ao contexto de saúde, cabe considerar que, hoje, na perspectiva de consolidação do SUS, alguns saberes precisam ser mais valorizados. Se a intenção é a construção do cuidado integral em saúde, o que também envolve a perspectiva de potencializar a construção de cidadania, não é mais suficiente a formação em educação profissional focada apenas nos aspectos biológicos e técnicos.

Também não é mais suficiente simplesmente “retirar” os conteúdos do campo da ciência, descontextualizados de uma prática profissional concreta e produzida em cenários complexos e específicos.

Assim, há íntima relação entre conteúdos curriculares da ETSUS e o modelo assistencial que se quer efetivamente construir nos cenários da saúde. Há muitas diferenças entre organizar a formação na lógica “empresarial” ou na lógica do “SUS”. Os conteúdos diferem conforme as finalidades distintas que essas lógicas imprimem na organização do sistema de saúde e na construção de um modelo assistencial.

Trata-se, pois, de compreender o porquê de alguns conteúdos serem selecionados e outros serem excluídos: que grupos têm o poder de incluir ou excluir conteúdos? Os conteúdos selecionados relacionam-se a que interesses, envolvendo classe social, etnia, gênero? Que culturas estão presentes e quais são excluídas? (SACRISTÁN; GÓMES, 1998).

Nessa mesma direção, questionamos: A que concepção de processo saúde-doença-cuidado os conteúdos selecionados na ETSUS referem-se? Eles realmente vêm fortalecer a compreensão ampliada do processo-saúde-doença e o cuidado integral?

Sacristán e Gomes (1998) ressaltam argumentos que apoiam o caráter social do processo de selecionar conteúdos:

- **A relatividade histórica:** em cada tempo histórico entende-se de modo diferente o que deva ser ensinado e o que deva ser desvalorizado. Isso se relaciona a mudanças de valores sociais, de objetivos educacionais, de exigências na economia, na cultura etc. Por exemplo, por que hoje é valorizado o conhecimento dos aspectos ecológicos na escola? Obviamente isso se relaciona ao desenvolvimento de consciência social na preservação do meio ambiente.

Fazendo um paralelo com nosso contexto de saúde, nos últimos anos, com a intenção de fortalecimento do SUS, faz-se necessária a valorização de conhecimentos das áreas

humanas e sociais, tendo em vista, inclusive, a ênfase na formação política do trabalhador.

- A seleção de conteúdos favorece mais uns do que outros: como já comentado anteriormente, o conteúdo escolhido como dominante relaciona-se às divisões sociais entre grupos humanos: mulher/homem, classe média/baixa/alta, operário agrícola ou manual/profissionais de “colarinho branco”. Assim, o currículo regula não somente os conteúdos a serem abordados, como também os distribui socialmente. Um exemplo interessante refere-se ao ensino de idiomas modernos que costuma ser inserido mais para o final do ensino fundamental ou no ensino médio. Tal inserção não se deve a um princípio técnico-pedagógico, mas responde à decisão política de proporcionar esse tipo de cultura, quando a escolaridade está avançada porque, originariamente, era dirigida para a classe média-alta que é a que precisa desta formação. Nessa mesma direção, os autores questionam se é “por acaso” que o currículo do ensino médio tenha sido focado em conteúdos intelectuais e a formação profissional nos conteúdos de “tipo manual”, sem que tal separação seja relacionada aos grupos sociais diversos que chegam a essas modalidades de educação. Obviamente, comentam que não é casualmente.

Isso nos remete a refletir sobre a relação entre conteúdos selecionados para a formação em educação profissional em saúde e a origem social dos sujeitos educativos, o que se relaciona à divisão social e técnica do trabalho.

- Nem todos têm o mesmo poder decisório: os processos de decisão envolvendo os conteúdos não estão abertos por igual a todos os envolvidos. Os poderes públicos, os especialistas, os empresários, os professores, os alunos, os que produzem materiais didáticos têm capacidade desigual para interferir nessas decisões. Mesmo em situações de participação de várias coletividades, não significa que seu poder de interferência seja real. “O processo de decisão de conteúdos mostra que os currículos são opções tomadas por quem pode fazê-lo dentro de um determinado equilíbrio de forças sociais” (SACRISTÁN; GÓMES, 1998).

PARA REFLETIR!

A seleção de saberes é resultado de um processo de negociação social, alvo de disputas e jogos de interesses.

Como você percebe a correlação de forças entre os atores sociais da saúde que atuam no processo de seleção de conteúdos temáticos para uma formação profissional?

REFERÊNCIAS

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____; GÓMES, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Joana continua acompanhando a prática pedagógica em alguns espaços educativos da ETSUS. Ela vai percebendo que os professores utilizam métodos variados de ensino, havendo uma preocupação com a utilização de método ativo.



GLOSSÁRIO

Método Ativo: O termo Método Ativo é oriundo da Pedagogia Nova. O foco é a valorização do aluno como centro da aprendizagem e o método enfoca o “aprender fazendo”, sendo o professor facilitador do processo ensino-aprendizagem.

Todavia, em alguns momentos, Joana nota que há dificuldades na *mediação* pedagógica pelo professor. Ao conversar com alguns professores, eles relatam, por exemplo, dificuldades em conciliar o vivido nas práticas profissionais com os aspectos conceituais, bem como relatam dificuldades em potencializar ações transformadoras pelos próprios sujeitos educativos em seus contextos reais de trabalho. Alguns também comentaram que, em sua própria formação, foram acostumados, de modo geral, a aulas expositivas.

Joana sente-se temerosa com a perspectiva de vir também a desenvolver “metodologias ativas” de ensino-aprendizagem. Algumas questões a inquietam:



ATIVIDADE 11



PARA REFLETIR E REGISTRAR NO DIÁRIO DE ESTUDO!

Na sua tarefa de acompanhamento da prática pedagógica nos espaços educativos da ETSUS, o que você tem percebido sobre os métodos de ensino? Eles têm possibilitado a formação crítico-reflexiva?

Prezado aluno, não se esqueça de anotar as informações que está obtendo em seu **diário de estudo**.

Os métodos de ensino fundamentam-se em referenciais pedagógicos que se alicerçam em determinadas concepções de sociedade, homem, educação, dentre outras, não se restringindo, pois, a técnicas de ensino. Historicamente, algumas “tendências pedagógicas” foram delineando-se e trazendo repercussões para a prática pedagógica: pedagogia

tradicional, escola nova, tecnicismo, pedagogia Paulo Freire e pedagogia histórico-crítica proposta por Demerval Saviani.



LEITURA COMPLEMENTAR

Texto 8: SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “Projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

A seguir, propomos a leitura de dois textos. A partir dessas leituras, você terá subsídios para compreender e avaliar algumas informações coletadas durante a observação nos espaços educativos, no que se refere aos métodos de ensino.

A intenção com essas leituras é que você possa refletir sobre a perspectiva dialética “aplicada” como metodologia de ensino-aprendizagem, conforme indica Vasconcellos. Essa perspectiva é coerente à proposta de formação crítico-reflexiva.

Assim, gostaríamos que você se aproximasse mais da discussão sobre como o conhecimento é construído, na perspectiva da “teoria dialética”.

Outra possibilidade é que você também reflita sobre a “problematização” e a “aprendizagem baseada em problemas”:

Quais são os componentes teóricos dessas abordagens? Em que elas se diferem?

LEIA E REFLITA:

Textos 9: BERBEL, N. A. N. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** Interface – Comunic. Saúde Educ. v. 2, n.2, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf>>. (Biblioteca Virtual)

Texto 10: VASCONCELLOS, C. **Metodologia dialética em sala de aula.** Rev AEC. v. 21, n. 83, abril/jun. 1992. (Biblioteca Virtual)

Elabore sínteses dos textos lidos, apontando aspectos relevantes para a discussão no fórum.

ATIVIDADE 12



PARA REFLETIR E REGISTRAR NO DIÁRIO DE ESTUDO!

Para você, o que favorece e o que dificulta a utilização de abordagens problematizadoras na ETSUS? Registre suas reflexões no seu **diário de estudo**.

Investigando a prática pedagógica na ETSUS, Joana teve a oportunidade de vivenciar uma situação diferente. A escola convidou um professor externo para fazer uma conversa sobre “avaliação da aprendizagem” com os professores, alunos, profissionais dos serviços de saúde, enfim, com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa atividade ocorreu atendendo a uma demanda dos envolvidos no que se refere às dificuldades com o processo avaliativo.

Joana achou importante a iniciativa, uma vez que todos com quem encontrou, sem exceção, relataram muitas dúvidas quanto à avaliação, desde suas concepções, passando por critérios e instrumentos. Para que avaliar? Como avaliar? Quem avaliar? Quando avaliar? São perguntas amplas, mas que precisam ser enfrentadas na prática pedagógica.

O convidado externo realizou uma atividade a qual Joana achou muito interessante: ele trouxe fragmentos de textos de diversos autores que estudam avaliação e sugeriu aos participantes que refletissem sobre esses fragmentos, considerando suas experiências e conhecimentos prévios. Em seguida, propôs um texto para leitura.

FRAGMENTOS SOBRE AVALIAÇÃO

[...] A avaliação escolar colabora com este processo de dominação, ajudando a formar um **autoconceito negativo** (incapaz, problemático, ignorante etc.), desde a mais tenra idade, em milhões e milhões de crianças, jovens e adultos, especialmente das camadas populares, que têm o “privilégio” de passar pelos bancos escolares [...]. (VASCONCELOS, 2008, p.35).

[...] A avaliação, especificamente as tradicionais provas padronizadas, apesar dos percebidos avanços nos variados setores educacionais, ainda mantêm-se, por grande número de educadores, como o único meio de se aferir o grau de aprendizagem [...]. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 7).

O professor pode distorcer a avaliação por não querer “sarna para se coçar”: “não vamos inventar moda”; ao se querer mudar, haverá necessidade de se mexer com muita coisa, o que vai dar muito trabalho e, afinal, “eu não ganho para isto...” (VASCONCELOS, 2008, p. 47).

[...] O educador não pode se deixar levar pela “lógica do detetive”, ou seja, estar mais preocupado em verificar quem cometeu um “crime”, do que em ajudar no processo de construção do conhecimento [...]. (VASCONCELOS, 2008, p. 54).

[...] é dinâmica, ganha “ares” de investigação-ação, observação, reflexão e nova ação, evitando a mecanização das ações avaliativas [...]. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 45).

[...] o ato de avaliar está *centrado no presente e voltado para o futuro*. Ao educador que avalia interessa investigar o

desempenho presente do educando, tendo em vista o seu futuro que se expressa como a busca do seu melhor aprendizado e conseqüente desempenho. Por isso, interessa-lhe ter o diagnóstico (“o retrato”) do que o estudante já aprendeu, mas também do que necessita aprender ainda [...]. (LUCKESI, 2011, p. 182).

[...] “se ela me perguntar sobre os conceitos básicos de avaliação, acho que não terei problemas” – pensou consigo mesma. “Só ficarei insegura, caso ela me pergunte como defino critérios e como seleciono os melhores instrumentos para avaliar os alunos” (DEPRESBITERIS, 2004, p. 41).

[...] Incluir, então, significa convidar o outro para, juntos, ir em busca de uma solução ou de um resultado que seja satisfatório. Para incluir, em educação, o educador deve ir até onde o educando está em suas dificuldades a fim de, então, caminhar com ele rumo a uma solução possível. Não basta julgá-lo de fora; importa, com ele, descobrir a defasagem e encontrar a solução. [...] (LUCKESI, 2011, p. 199).

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário [...]. (LUCKESI, 2002, p. 172).

REFERÊNCIAS

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos**. 3. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

_____; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

ATIVIDADE 13



PARA REFLETIR E REGISTRAR NO DIÁRIO DE ESTUDO!

E você, o que sentiu e pensou sobre tais fragmentos? Há relações entre esses fragmentos e suas observações nos espaços educativos da ETSUS? Exemplifique.

Registre suas reflexões em seu *diário de estudo*.

Com a intenção de ajudá-lo a apropriar-se de alguns elementos teóricos sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem, convidamos você a ler mais um texto.

PARA LER E REFLETIR!

Texto 11: Parte do texto: ANASTASIOU, L. G. C. **Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para um começo de conversa.**

Texto construído para nortear as discussões acerca da avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação superior, nos processos de profissionalização docente continuada e atualização curricular. (Biblioteca Virtual).

A intenção com esta leitura é que você possa aproximar-se de algumas concepções sobre avaliação do processo ensino-aprendizagem.

- A avaliação vem sendo compreendida como etapa final do processo ensino-aprendizagem ou como processo de acompanhamento que pode gerar informações para tomada de decisões?
- Avaliar é o mesmo que medir?
- Qual a diferença entre definir padrões e critérios de avaliação?
- Como compreender a avaliação na perspectiva inclusiva?



LEITURA COMPLEMENTAR

Texto 12: ZOCCHI, D. A. A. A educação profissional em saúde: reflexões sobre a avaliação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 2, p. 281-295, 2007. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r171.pdf>>. (Biblioteca Virtual).

ATIVIDADE 14



PARTICIPE DO FÓRUM: “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS”

Provavelmente, você está com muitas informações sobre as práticas pedagógicas e muitas ideias e questionamentos sobre elas e os textos que leu até então (currículo, seleção de conteúdos, métodos, avaliação). Dialogue com seus colegas neste fórum sobre as práticas pedagógicas nos espaços pedagógicos da ETSUS.

JOANA CONVERSA NOVAMENTE COM MARIA ELISA E OUTROS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO EDUCATIVO

Após tantas informações coletadas, leituras e reflexões realizadas, Joana participa de mais um encontro da capacitação pedagógica, com Maria Elisa e outros sujeitos envolvidos no processo educativo.

Joana comenta:

– Foi muito importante a experiência de me aproximar de alguns espaços educativos da ETSUS. Foram ricos os momentos de construção da prática pedagógica, mas fica claro que é mesmo desafiante formar o trabalhador no e para o contexto do SUS.

Outro professor comenta:

– Percebo que em muitos momentos nos aproximamos mais do PPP e do Plano de Curso, mas, às vezes, estamos bem distantes deles.

Maria Elisa argumenta:

– Então, precisamos lembrar que tanto as aproximações quanto os afastamentos da prática pedagógica às intenções, finalidades, concepções que norteiam a formação na ETSUS não ficam circunscritas à atuação individual do professor. A prática pedagógica se constrói no contexto da ETSUS, envolvendo as políticas de formação dos trabalhadores da saúde, a gestão dessas escolas, incluindo a articulação com as instâncias político-legais dos campos da saúde e da educação, bem como as condições de trabalho e as práticas de formação dos professores.

E o encontro continua...

Esta ideia enfocada por Maria Elisa é bastante importante, ao pensarmos na perspectiva de formação de um Núcleo Estruturante responsável pela gestão da ETSUS. Aprimorar a prática pedagógica no sentido da construção da formação apontada no PPP, no contexto do SUS, extrapola a atuação isolada do professor.

De qualquer modo, construir desenhos curriculares integrativos, fortalecer a articulação prática-teoria-prática modificada, a integração ensino-serviço-comunidade, potencializar mudanças nos serviços de saúde, desenvolver métodos de ensino problematizadores e práticas de avaliação formativas é desafio permanente!

ATIVIDADE 15



WIKI – ATIVIDADE DE GRUPO (POR ETSUS?)

Para fazer e participar da montagem de um texto sobre: implicações dos encontros e desencontros entre o PPP, Plano de Curso e a prática pedagógica na ETSUS

Atenção: Na Plataforma, haverá a orientação para você participar do wiki.

1. A partir do roteiro indicado na página 39 sistematize as informações que você coletou acerca da prática pedagógica na ETSUS - conteúdos, métodos e avaliação do processo ensino-aprendizagem.
2. Articule essas informações com os textos lidos até este momento do curso. Algumas das ideias expressas nos textos o ajudaram a esclarecer alguns aspectos, a refletir sobre a prática pedagógica?
3. Construa um texto reflexivo enfocando:
 - Os encontros e desencontros (aproximações/afastamentos) entre a prática pedagógica observada e o PPP da escola e o Plano de Curso;
 - Quais as implicações desses encontros/desencontros (aproximações e afastamentos) para a formação do trabalhador no e para o SUS? A proposta político-pedagógica é capaz de dar sustentação para a formação de trabalhadores de nível médio para o SUS? Por quê?
 - Como profissional envolvido com a gestão pedagógica na ETSUS, como você percebe esses encontros e desencontros? Você apresenta alguma proposta de mudança em relação à prática pedagógica?
4. Faça um encontro coletivo na ETSUS onde você atua, convide sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem realizado nos vários espaços educativos aos quais você se aproximou, discuta sobre a prática pedagógica.
5. Faça uma síntese deste encontro e registre as questões pertinentes que serão importantes na construção do seu TCC.

ATIVIDADE 16



PARTICIPE E COMPARTILHE

Compartilhe com seus colegas das outras ETSUS, o resultado da atividade anterior, postando-o na plataforma no espaço para isso indicado.

TERCEIRO MOVIMENTO

A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE E A EDUCAÇÃO PERMANENTE

Joana, após o último encontro da capacitação pedagógica do qual participou com Maria Elisa e com os demais sujeitos envolvidos no processo educativo, vai percebendo que quanto mais refletimos mais aprendemos e mais ainda percebemos que os saberes são “infinitos”... Essa constante incompletude nos desafia à construção permanente de conhecimentos.

Joana, com as experiências e conhecimentos que vem construindo, começa a perceber que a docência tem especificidades. Sem dúvida, a formação como profissional da saúde e a atuação profissional cotidiana são valiosas, fundamentais mesmo, mas a sua prática como professora vem despertando vários questionamentos e alguns têm sido respondidos, pelo menos de modo inicial, pela sua aproximação aos saberes do campo pedagógico.

E o mais interessante para ela é que, ao mesmo tempo, tais saberes do campo pedagógico só fazem sentido porque estão contextualizados na prática de ensinar-aprender a cuidar em saúde.

Ela reconhece que esse diálogo entre saberes é muito importante, mas será que todos os professores têm essa oportunidade?

PARA REFLETIR!

E você, o que tem pensado sobre a docência em Educação Profissional em Saúde ao longo deste curso?

Delimitemos a docência, não apenas a “docência nossa de cada dia”, mas a docência considerada em sua especificidade e objeto de reflexão. Enfim, problematizemos a docência!



Fonte: **The Krifo Scholeio** (Krifó scholió; “The Secret School”), 1885/86, Nikolaos Gysis (1842-1901), oil painting on canvas, Emfietzoglou collection, Athens

ATIVIDADE 17



PARA REGISTRAR NO DIÁRIO DE ESTUDO!

Considerando suas experiências e conhecimentos prévios e as atividades propostas e realizadas até aqui, vamos fazer algumas reflexões:

- Como você considera a ideia: “basta ser profissional de saúde para ensinar na educação profissional?”
- O que tem motivado os profissionais de saúde a atuarem como professores na educação profissional?
- Como tem se dado, de modo geral, os vínculos de trabalho do professor com as ETSUS?

Como profissional envolvido com o Núcleo Estruturante de gestão da ETSUS, conhecer o professor é importante. Compreender suas motivações, desejos, intenções com a educação profissional, conhecer sua formação para a docência, entrar em contato com as suas condições de vida, envolvendo o trabalho nos serviços de saúde, enfim, considerar o professor como pessoa situada em um contexto é ponto de partida para que o núcleo responsável pela gestão da ETSUS realize o acompanhamento e o apoio à prática pedagógica do professor, uma das ações envolvidas em seu trabalho.

JOANA DIALOGA SOBRE A DOCÊNCIA COM UM COLEGA PROFESSOR

– *E aí, Joana, está gostando do trabalho aqui na escola?*

– *Muito! Não é fácil, mas é empolgante. Eu achava que seria mais fácil ser professora, mas vejo a cada dia o quanto é grande nossa responsabilidade, principalmente nesse contexto do SUS.*

– *É, Joana, eu também penso assim. Apesar de ser muito interessante nosso trabalho nos serviços de saúde, não é nada fácil conciliá-lo com as atividades na escola.*

E assim, Joana continua o diálogo...

Enquanto Joana continua sua conversa, convidamos você também para conhecer ou reconhecer outros professores da ETSUS.

ATIVIDADE 18



PARA FAZER E REGISTRAR NO DIÁRIO DE ESTUDO!

Entreviste três ou quatro professores que atuam na ETSUS, usando o roteiro a seguir como norteador.

Sistematize as informações das entrevistas e aponte suas impressões.

ROTEIRO – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- Identificação – profissão, quando e onde se formou na graduação, se tem curso de especialização, pós-graduação stricto-sensu, formação pedagógica; há quanto tempo atua na ETSUS; local de trabalho no serviço de saúde, carga horária de trabalho.
- Motivos de inserção na docência.
- Como percebe o trabalho na ETSUS.
- Qual relação entre sua prática como profissional no serviço de saúde e sua atuação na ETSUS.



LEITURA COMPLEMENTAR

Texto 13: BASSINELLO, G. A. H; SILVA, E. M. **Perfil dos professores de ensino médio profissionalizante em enfermagem.** Rev. Enferm. UERJ. v. 13, p. 76-82, 2005. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000287806>>. (Biblioteca Virtual).

Joana, em mais uma conversa com Maria Elisa, demonstra seu entusiasmo em continuar buscando conhecimentos que qualifiquem sua própria prática pedagógica.

Joana comenta que gostou muito de estar inserida no processo de trabalho da ETSUS. Ela salienta a riqueza das discussões e das práticas que lhe oportunizaram compreender a dinâmica dos espaços educativos e ampliar sua visão de mundo, de homem e de educação. Considera essa experiência fundamental para a construção de sua identidade profissional docente.

Maria Elisa comenta que faz tempo que esse processo de capacitação foi avaliado de modo mais sistemático, o que é importante na ETSUS, uma vez que sempre estão chegando novos profissionais para atuação na escola. Ela vem pensando que é preciso modificá-lo em alguns aspectos e que irá propor um espaço coletivo para pensarem a respeito.

PARA REFLETIR!

Na sua ETSUS, como é a proposta de educação permanente para os professores.

LEIA E REFLITA:

Texto 14: Educação permanente de professores como construção de protagonismo.

Como Núcleo Estruturante da ETSUS, acompanhar e propor programas de Educação Permanente, envolvendo os sujeitos participantes dos processos educativos, é fundamental.

GLOSSÁRIO



Educação Permanente: A educação permanente parte do pressuposto da aprendizagem significativa, sugerindo que a transformação das práticas profissionais se fundamentem na reflexão crítica acerca das práticas reais, viabilizando o encontro entre o mundo da formação e o mundo do trabalho. A educação continuada envolve atualização de conhecimentos específicos, realizadas muitas vezes por atividades educativas pontuais. (BRASIL, 2004).

A educação permanente (Portaria GM/MS nº 1.996/2007) articula-se aos princípios e diretrizes do SUS, à atenção integral à saúde e à construção das redes de atenção. Assim, com essa referência, a aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar incorporam-se ao cotidiano das organizações e ao trabalho, a aprendizagem significativa e a possibilidade de transformar as práticas profissionais são considerados elementos essenciais.

A educação permanente parte dos problemas enfrentados na realidade do trabalho e implica a valorização dos conhecimentos e das experiências dos trabalhadores. Nesse sentido:

- Requer elaboração, desenho e execução a partir da análise estratégica e da cultura institucional dos serviços de saúde em que se insere.
- Propõe processos de educação a partir da problematização do processo de trabalho.
- Se pauta pelas necessidades de saúde das pessoas e da população.
- Objetiva a transformação das práticas profissionais e da organização do trabalho.

De acordo com essa forma de conceber educação, o sujeito que aprende é compreendido como cidadão social e historicamente determinado; o objeto a ser apreendido é percebido como complexo, exigindo a integração de conceitos, princípios e técnicas, sem perder de vista a totalidade e a unidade; as instituições e seus atores são incorporados como facilitadores e mediadores do processo de ensino e aprendizagem: organizam e decodificam a estrutura do objeto, buscam estabelecer relações concretas entre a teoria, a prática e a realidade, consideram que o sujeito aprende a partir de seu referencial, de suas formas peculiares de pensar, agir e sentir.

A educação permanente, assim, é uma concepção pedagógica que articula dimensões políticas, metodológicas e de conteúdos, que se referencia aos serviços de saúde, que parte da análise dos problemas do processo produtivo e das exigências do sistema educacional, que valoriza o papel do trabalhador em seu processo de aprendizagem, que utiliza metodologias ativas, visando o favorecimento da interação sujeito – objeto – ambiente de trabalho. E a integração ensino – serviço – comunidade, como elemento indissociável da formação, é um processo que se assenta na compreensão dos campos da educação e da saúde como síntese e expressão de um conjunto de relações sociais e que, portanto, estão imbricadas entre si e com os demais processos que impactam o mundo do trabalho e da educação, enquanto processos dinâmicos, definidores de modernização e de desenvolvimento das sociedades.

Ao instigar a integração entre as instituições de ensino, o serviço e a comunidade, a educação permanente possibilita uma leitura e uma intervenção consistente na realidade, valorizando todos os atores e seus diferentes conhecimentos no processo de construção coletiva. Nesse sentido, a problematização das práticas é um potente instrumento ativador dessa integração, pois potencializa a capacidade do sujeito/apoiador em participar como agente de transformação social, durante o processo de detecção de problemas reais e de busca por soluções originais. Marcada pela dimensão política da educação e da sociedade, o ensino pela problematização procura mobilizar o potencial social, político e ético do sujeito, para que este atue como cidadão e profissional em formação.

Uma perspectiva interessante é que o núcleo assuma o “papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de proponente, de investigador do grupo e com o grupo [...] em momentos

destinados aos encontros coletivos [...]” (GEGLIO, 2010, p. 117).

Na perspectiva de educação permanente, cabe lembrar que não se trata de programar atividades pontuais e introdutórias entre professores iniciantes, mas contemplar outros sujeitos que se envolvem com as práticas educativas, instituindo espaços permanentes para problematização, reflexão e proposição de mudanças necessárias à prática pedagógica.

Ou seja, é importante que o próprio trabalho pedagógico cotidiano na ETSUS seja ponto de partida para os processos permanentes de formação de todos os envolvidos.

Imbernón (2009a) refere-se a novos elementos importantes que podem ser postos em prática nas políticas e nas práticas de formação. Aqui destacamos alguns:

- A reflexão sobre a prática em contexto determinado;
- Partir dos projetos das escolas para que os próprios professores participem da decisão sobre qual formação necessitam para colocar tais projetos em ação;
- Potencializar formação que estabeleça espaços de reflexão e participação, promovendo análise das situações problemáticas, partindo das necessidades democráticas do coletivo.

Trata-se, assim, de construir protagonismo coletivo,

[...] e, portanto, institucional, implica uma nova concepção da instituição e da formação: como uma organização mais autônoma, entendida como autonomia compartilhada por todos que intervêm no processo educativo [...] com a intenção de melhorar globalmente como instituição, modificando os contextos sociais, profissionais e educativos (IMBERNÓN, 2009b, p. 22).

Os elementos apontados por Imbernón (2009b) são coerentes às práticas educativas na ETSUS. Os professores somente poderão construir práticas pedagógicas críticas e formativas se tiverem oportunidades de vivenciar processos na mesma direção experimentando suas dificuldades e potencialidades.

É importante também destacarmos que a profissão docente não se desenvolve apenas pela formação permanente realizada ao longo da vida profissional, envolvendo também outros fatores que podem impedir ou possibilitar que o professor progrida profissionalmente. Dentre eles, citamos: salário, estruturas, níveis de decisão e participação, clima de trabalho, legislação trabalhista. Todos esses fatores aliados à formação permanente constituem o desenvolvimento profissional do professor (IMBERNÓN, 2009b).

O mesmo autor (IMBERNÓN, 2009b) ainda enfatiza que é importante reconhecer que os professores podem ser “verdadeiros agentes sociais”, que planejam e fazem a gestão do processo ensino-aprendizagem, além de intervir nos sistemas complexos constituintes da estrutura social e profissional. Nesse sentido, a própria formação docente pode ser considerada como elemento de estímulo e de luta por melhorias sociais e profissionais. Enfim, construir protagonismo! Esta é a tônica deste curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Saúde. **Política de educação e desenvolvimento para o SUS:** caminhos para a educação permanente em saúde: pólos de educação permanente em saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de gestão da educação na saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviços. In: PLACCO, V. M. N. S. ALMEIDA, L. R. (Org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

IMBERNÓN, I. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009a.

IMBERNÓN, I. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

ATIVIDADE 19 - FINAL



PARA FAZER E POSTAR NA PLATAFORMA COMO ATIVIDADE AVALIATIVA DO NÚCLEO – AV3.

Buscar, sistematizar e analisar informações sobre o “programa de capacitação de professores” na ETSUS. Utilizar o roteiro a seguir:

ROTEIRO – PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

- Há uma proposta de formação permanente institucionalizada na ETSUS?
- Como são os conteúdos definidos?
- Quais são os métodos empregados?
- Quem se responsabiliza por coordená-la?
- Quem participa dessa prática?
- Quais suas relações com o cotidiano da escola?
- Entreviste alguns sujeitos que já participaram dessa proposta para saber o que eles pensam sobre ela.

Propor a construção coletiva (ou reconstrução, se for o caso) de um projeto de educação permanente de professores para sua escola, tendo em vista os dados e análises feitas até então sobre a prática pedagógica na ETSUS.

Discutir viabilidades técnicas e políticas para efetivar a educação permanente de professores da ETSUS, em uma perspectiva que promova mudanças na prática pedagógica.

Construir uma prática pedagógica em perspectiva crítico-reflexiva, promotora de formação que emancipe sujeitos, sejam professores, profissionais da saúde/educação, técnicos de nível médio e trabalhadores de serviços de saúde, envolve também a construção de uma prática de gestão democrática e participativa.

Neste caso, convidamos você para, no próximo núcleo, aproximar-se, especificamente, das práticas de gestão da ETSUS.

Belo Horizonte
CAED-UFMG
2013

ISBN 978-85-64724-30-3



9 788564 724303 >



PROGRAD
PRÓ-REITORIA
DE GRADUAÇÃO

UF *m* **G**



Ministério da
Saúde

