

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA
Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

Mayara Marçola Rosalen Myra

**Enfermeiras Docentes: diálogos sobre sua formação e atuação profissional
no curso técnico em Enfermagem (ETEC)**

Mayra Marçola Rosalen Myra

**Enfermeiras Docentes: diálogos sobre sua formação e atuação profissional
no curso técnico em Enfermagem (ETEC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Betanea Platzer

FICHA CATALOGRÁFICA

M998e Myra, Mayara Marçola Rosalen

Enfermeiras docentes: diálogos sobre sua formação e atuação profissional no curso técnico de enfermagem (ETEC) Mayara Marçola Rosalen Myra. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2022.
79f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – Universidade de Araraquara-UNAIRA

Orientador: Profa. Dra. Maria Betanea Platzer

1. Prática docente. 2. Formação profissional. 3. Ensino técnico em enfermagem. 4. Didática. 5. Ensino e aprendizagem. 6. Pedagogia histórico-crítica. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

MYRA, M. M. R. Enfermeiras Docentes: diálogos sobre sua formação e atuação profissional no curso técnico em Enfermagem (ETEC). 2022. 88f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DA AUTORA: Mayara Marçola Rosalen Myra.

TÍTULO DO TRABALHO: Enfermeiras Docentes: diálogos sobre sua formação e atuação profissional no curso técnico em Enfermagem (ETEC).

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2022.

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Nome da Autora: Mayara Marçola Rosalen Myra

Endereço completo: Rua Joaquim Dias Machado, 831, Chácara Peixe. CEP - 18900474

E-mail: mayararosalem1826@hotmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA
Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: **Educação e Ciências Sociais**.

NOME DA AUTORA: **Mayara Marçola Rosalen Myra**.

CÓDIGO DE ALUNO: **15020-018**.

Data: **10 de março de 2022**

TÍTULO DO TRABALHO: "**Enfermeiras docentes: diálogos sobre sua formação e atuação profissional no curso Técnico em Enfermagem (ETEC)**" .

Assinatura das Examinadoras

Conceito

Profª. Dra. Maria Betanea Platzer (orientadora)
Universidade de Araraquara - UNIARA

(X) Aprovada () Reprovada

Profª. Dra. Marcia Regina Onofre
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

(X) Aprovada () Reprovada

Profª. Dra. Dirce Charara Monteiro
Universidade de Araraquara - UNIARA

(X) Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 18/04/2022

Profª. Dra. Maria Betanea Platzer (orientadora)

Dedico esta pesquisa primeiramente à minha família. Meus pais Edna e Carlos, que são a minha formação e meu caráter. À Lorrany, minha irmã, minha companheira de vida. Meu marido Carlos Henrique, por todo amor e paciência que teve comigo, além de ser meu maior incentivador nos estudos. A Lu, Lígia e Ana Paula, minhas grandes amigas que estiveram ao meu lado nesta jornada de pesquisa, me apoiando e me ajudando a nunca desistir. Dedico também à minha orientadora, a Profa. Dra. Maria Betanea Platzer, por ter sido incrível comigo nestes anos e ajudar a realizar meu sonho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me dado a vida e me escolher para ter o dom da arte de cuidar e amar.

Ao meu marido e melhor amigo Carlos Henrique, por toda a cumplicidade, paciência e amor em todos estes anos de vida. A você, toda a minha gratidão.

Agradeço a minha filha Helena, que desde a barriga, acompanhou toda a minha trajetória de pesquisa, desde a geração em meu ventre, até o seu nascimento.

Aos meus pais, Carlos e Edna, por não desistirem de mim e terem me dado o dom da vida e me guiarem sempre para o melhor caminho. Que, apesar de todos os desafios, não mediram esforços para me fazer feliz.

À minha irmã Lorrany e ao meu cunhado Mateus, por estarem comigo nesta jornada da vida e serem exemplos de inteligência e dedicação, e por fazerem parte da minha vida.

Agradeço às minhas amigas Luísa, Lígia e Ana Paula, por estarem sempre me incentivando nessa pesquisa, me ajudarem quando mais precisei e nunca me deixarem desistir do meu sonho. Por estarem presente todos os dias nestes anos e compartilharem de medos, angústias e não medirem esforços em serem um ombro amigo.

Agradeço à Profa. A Dra. Maria Betanea Platzer, minha orientadora, de extrema competência e profissionalismo, uma pessoa ímpar no que faz, de excelência e por comigo este desafio da pesquisa.

A UNIARA, por oferecer um Programa de Mestrado de alto nível com docentes excelentes. Agradeço a todos os professores, pelos ensinamentos, pela troca, por tudo que fizeram e fazem para manter o padrão de qualidade.

Agradeço a ETEC Orlando Quagliato, em especial, à coordenação do curso Técnico em Enfermagem, por possibilitar a coleta de dados do trabalho e contribuir de diversas maneiras para que fosse possível a conclusão desta pesquisa.

Agradeço a todos os colegas de trabalho que aceitaram fazer parte da minha pesquisa, que, mesmo com tantas obrigações, conseguiram se dedicar às respostas do meu questionário e entrevista.

Também agradeço a todos os colegas da turma 2020 do Mestrado, pela alegria de estarmos juntos e pela troca de informações, ideias e conhecimentos.

Obrigada a cada um de vocês citados (ou não) nos agradecimentos deste trabalho, por tornarem a leitura diária do meu mundo mais leve e alegre!

A felicidade consiste em três pontos: trabalho, paz e saúde.

Abílio Guerra Junqueiro

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Gestão e Inovação da UNIARA, almeja analisar a formação e a prática profissional de enfermeiras que atuam como docentes nos cursos técnicos de Enfermagem, visando a investigar as representações e intencionalidades didático-pedagógicas dessas professoras e suas articulações com a formação significativa e humana dos seus alunos. Com base em uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo Estudo de Caso e discussões focadas, sobretudo, nas perspectivas humanas, críticas e reflexivas, utilizou dois instrumentos de coletas de dados para atender a tais objetivos, ou seja, um questionário e uma entrevista semiestruturada a sete docentes participantes deste estudo. Os dados coletados foram tratados, interpretados e organizados em quatro Eixos Temáticos, sendo eles: Eixo I - Perfil das professoras pesquisadas; Eixo II - Consideração sobre a formação profissional; Eixo III - Atuação do professor do curso técnico em Enfermagem: fundamentos, desafios e perspectivas; Eixo IV - Do professor ao aluno: imagens e motivações. Como resultado, observamos que quanto ao perfil profissional das pesquisadas, há um predomínio da faixa etária entre 30 e 39 anos e atuam na docência em uma média de dez anos. Em relação à formação profissional das docentes, a maioria possui cursos vinculados à Educação além da formação em Enfermagem, e concebem suas trajetórias educativas como suficientes para lecionarem, bem como dispuseram de conteúdos socioculturais em seus percursos educacionais. Podemos verificar que as professoras entrevistadas demonstram vários aspectos positivos em suas práticas docentes, entre eles, a utilização de variados recursos de ensino e demonstrações práticas para que as aulas se tornem mais explicativas e atraentes. Por fim, é proposto como produto educacional, o oferecimento de uma formação continuada, de maneira remota, no mínimo 20h, às docentes pesquisadas (e outros docentes que atuam nessa área), em que será apresentada uma proposta de estudo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica no curso técnico em Enfermagem da ETEC, como possibilidades de discussões e diálogos acerca de práticas educativas nessa perspectiva.

Palavras-chave: Prática Docente. Formação Profissional. Ensino Técnico em Enfermagem. Didática. Ensino e Aprendizagem. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

The present research, linked to the Postgraduate Program in Teaching, Management and Innovation at UNIARA, craves to analyze the formation and the professional practice of nurses who work as teachers in technical courses in Nursing, aiming to investigate the representations and didactic-pedagogical intentions of these teachers, and its articulations with the meaningful and human training of its students for the job market and during the technical training. Based on a qualitative research of the Case Study type and studies mainly in the area of Historical-Critical Pedagogy, two instruments of data collection were used to find these objectives, in other words, a questionnaire and a semi-structured interview with seven teachers participating in this study. The collected data were treated, interpreted and organized into four Thematic Axes, namely: Axis I - Profile of the surveyed teachers; Axis II - Consideration of professional training; Axis III - Role of the professor of the technical course in Nursing: fundamentals, challenges and perspectives; Axis IV - From the teacher to the student: images and motivations. As a result, we observed that as for the professional profile of those surveyed, there is a predominance of the age group between 30 and 39 years old and they work in teaching for an average of ten years. Regarding the professional training of teachers, most have courses linked to Education in addition to training in Nursing, and conceive their educational trajectories as sufficient to teach, as well as having sociocultural content in their educational paths. It can be seen that the interviewed teachers have several positive points demonstrated in their teaching practices, such as the use of data shows, didactic videos and practical demonstrations so that the classes become more explanatory and attractive. Finally, it is proposed as an educational product, the offering of a continuing education, remotely, at least 20 hours, to the researched teachers (and other teachers who work in this area), in which a study proposal will be presented in the light of Historical Pedagogy -Criticism in the technical course in Nursing at ETEC, as possibilities for discussions and dialogues about educational practices in this perspective.

Keywords: Teaching Practice. Technical Education in Nursing. Didactics. Teaching and learning. Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos da ETEC e períodos de implantação	28
Quadro 2 – Disciplinas do curso de auxiliar em Enfermagem da ETEC.....	33
Quadro 3 – Disciplinas do curso técnico em Enfermagem da ETEC.....	34
Quadro 4 – Eixos Temáticos e suas características.....	45
Quadro 5 – Perfil das pesquisadas a partir do questionário.....	46
Quadro 6 – Perfil da formação profissional das pesquisadas.....	52
Quadro 7 – Características formativas.....	53
Quadro 8 – Características formativas.....	54
Quadro 9 – Características formativas.....	56
Quadro 10 – Características da prática educativa.....	57
Quadro 11 – Perspectivas e motivações das docentes pesquisadas.....	67
Quadro 12 – Conteúdos e metodologias a serem abordadas no curso.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNS	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ETEC	Escola Técnica de São Paulo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO ENFERMEIRO COMO DOCENTE: pressupostos teóricos e aspectos históricos	17
2. A ESCOLA TÉCNICA DE SÃO PAULO (ETEC): contextualização histórica e os cursos de Enfermagem	21
2.1 Breve histórico do Curso Técnico em Enfermagem no Brasil.....	21
2.2 Contextualização do Curso Técnico de Enfermagem de São Paulo (ETEC).....	23
2.3 A ETEC pesquisada: histórico e proposições didático-pedagógicas	26
2.4 Prática docente no curso técnico em Enfermagem da ETEC: fundamentos, concepções e características didático-pedagógicas.....	29
2.5 Ensino e aprendizagem no curso técnico em Enfermagem da ETEC	35
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	39
3.1 Sujeitos de pesquisa.....	39
3.2 Ambiente de pesquisa	40
3.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	41
3.3.1 Questionário.....	42
3.3.2 Entrevista semiestruturada.....	42
3.3.3 Procedimentos metodológicos de coleta de dados.....	43
3.4 Organização dos Eixos Temáticos.....	44
4. ENFERMEIRAS DOCENTES: diálogos sobre sua formação e atuação profissional no curso técnico em Enfermagem (ETEC)	46
4.1 Perfil e representações das professoras pesquisadas sobre a vida pessoal e profissional.....	46
4.2 Considerações sobre a formação profissional.....	51
4.3 Atuação do professor do curso técnico em Enfermagem: fundamentos, desafios e perspectivas.....	56
4.4 Do professor ao aluno: vivências e perspectivas.....	67

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	72
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos docentes	76
APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada - Roteiro	78

INTRODUÇÃO

Desde criança me encantava com a área da saúde, com o cuidar das pessoas, isso me fascinava, e por isso sempre pensei em cursar medicina, entretanto, conforme fui amadurecendo, comecei a pesquisar sobre as profissões e percebi que o que mais se encaixava no meu perfil era a enfermagem. Foi assim então que ingressei na Universidade Estadual de Maringá (UEM) aos 18 anos. Dediquei-me ao máximo durante os anos de graduação, para poder absorver todo conhecimento. Participei do Programa de Educação Tutorial (PET) por três anos na graduação o que despertou em mim a vontade de transmitir o conhecimento às pessoas, seja por meio de palestras, cursos ou até na sala de aula.

Após a conclusão do curso de Enfermagem, retornei para a minha cidade natal, onde comecei a trabalhar de maneira assistencial na Santa Casa de Misericórdia. Trabalhei por cinco anos na assistência, especializei-me e me aprimorei, principalmente na área de UTI Adulto, que, até hoje, é uma de minhas paixões. Também tive a oportunidade de trabalhar na empresa Unimed, mas na área de *home care*. Mas, o espaço em que me encontrei e me realizei profissionalmente foi quando consegui ingressar como professora na Escola Técnica de São Paulo (ETEC) para o curso Técnico de Enfermagem, desde o ano de 2017, pois amo estar na sala de aula e poder partilhar conhecimentos com os alunos e, no final, observar o quão gratificante é ver um aluno trabalhando.

Sempre fui dedicada ao meu trabalho, por isso realizar o Mestrado era um dos meus principais objetivos profissionais, e, dessa forma, inscrevi-me no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara – UNIARA, hoje realizando o meu sonho de tornar-me uma mestra.

Com base em minha trajetória acadêmica e experiência profissional, interessa-me pesquisar os processos formativos de técnicos de enfermagem mediados pelos docentes enfermeiros.

Diante dos pressupostos históricos, sociais, pedagógicos e científicos que permeiam a prática educativa, é de grande relevância conceber o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, o que ocorre no contexto escolar, tendo em vista que essa instituição é um dos locais de maior sistematização do conhecimento, ou seja, da superação do senso comum e da constituição dos saberes de cunho elaborado e científico.

Nesse contexto, a ação docente se destaca no processo educativo escolar, em geral, e na prática educativa em Ciências da Saúde, em particular, já que a apropriação do conhecimento

nessa área apresenta algumas especificidades para que o aluno, em seu processo de aprendizagem, sob a mediação do professor, consiga tanto lidar com a base socio-científica que envolve o estudo da vida humana, quanto incorporar os conhecimentos de ordem biopsicossocial, que sustentam a vida humana (MARQUES; EGRY, 2011).

Desse modo, a prática de ensino e aprendizagem ganha destaque ao considerar a área da Enfermagem, a qual consiste em um corpo de conhecimentos que busca estudar o ser, estar, pensar, fazer, acontecer e transformar da vida biológica do ser humano com vistas ao seu processo de humanização, acresce Lacerda (1998).

No tocante ao estudo da prática educativa em Enfermagem, além de elucidar a ótica dos profissionais que cursaram o Ensino Superior, também é de grande importância perceber e refletir sobre o ensino e aprendizagem dos sujeitos que participam de processos formativos de nível técnico de Enfermagem, pois “[...] em média, 70 a 90% dos profissionais que compõem a equipe de enfermagem nos hospitais, como nas Unidades de Terapia Intensiva, são constituídos por técnicos de enfermagem” (CAMARGO *et al.*, 2015, p. 15).

Esse paradigma que busca reconhecer, estudar e sistematizar as percepções dos profissionais da saúde, em especial, os enfermeiros que atuam como docentes sobre o processo formativo dos estudantes e egressos do curso técnico de Enfermagem, merece atenção, pois esses profissionais, ao mesmo tempo que são essenciais a condução do trabalho na área da saúde, são também, por outro, vítimas de uma visão estereotipada, precarizada, ou mesmo, inferiorizada, nos cursos de preparação técnica e na atividade prática em seus locais de trabalho, enfatiza Lucchese (2006).

Sendo assim, pesquisar sobre a prática profissional e formativa dos enfermeiros docentes que lecionam nos cursos técnicos de Enfermagem, além de ser uma necessidade crítico-reflexiva para a formação de tais profissionais, também reflete as premissas epistemológicas, conceituais, didáticas, curriculares e teórico-metodológicas dos cursos que ofertam tal modalidade.

Além disso, explicitam Camargo et al. (2015, p. 2):

[...] buscar a opinião dos enfermeiros da prática hospitalar sobre a educação profissional de nível médio em enfermagem significa ampliar a compreensão que se faz sobre os resultados da formação dos técnicos de enfermagem realizada pelas escolas profissionalizantes. Esses resultados poderão expor suas potencialidades e fragilidades e, assim, contribuir com reflexões críticas sobre o projeto pedagógico do curso, a formação docente, entre outros aspectos, tendo em vista a qualificação do cuidado nos hospitais que envolve a integralidade do cuidado em saúde.

Entender as visões dos profissionais enfermeiros que atuam na docência com alunos de cursos técnicos de Enfermagem possibilita reestruturar a aprendizagem, tornando-a significativa e socialmente comprometida, pois, conforme explica Freire (1996), o ensino só tem sentido se houver aprendizagem pela figura do aluno. Diante desse panorama, uma inquietação surge e merece ser discutida.

A forma com a qual os enfermeiros docentes dos cursos técnicos de enfermagem conduzem suas práticas educativas e percebem seus discentes, de fato, orienta-se para a formação humana desses sujeitos e seus respectivos desenvolvimentos socioemocionais, além das instruções práticas e técnicas?

A necessidade deste trabalho revelou-se pela importância da práxis docente-discente entre professor-enfermeiro e alunos do curso técnico de Enfermagem, bem como a relevância que estes últimos possuem nas unidades de saúde e níveis de procedimentos específicos que realizam, necessitando de uma formação humana e crítico-reflexiva além da apropriação dos conteúdos técnicos e específicos da área.

Diante do exposto, esta pesquisa objetiva analisar a formação e a prática profissional de enfermeiras que atuam como docentes nos cursos técnicos de Enfermagem, visando investigar as representações e intencionalidades didático-pedagógicas dessas professoras e suas articulações com a formação significativa e humana dos seus alunos.

Além disso, também almeja:

- caracterizar o percurso formativo inicial e/ou continuada das professores que atuam no curso técnico de Enfermagem da ETEC;

- compreender a natureza e os pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos existentes na ação docente dos professores que atuam no curso técnico de Enfermagem da ETEC, com vista à delimitação da profissionalidade desses sujeitos;

- identificar a identidade profissional e pessoal de docentes e suas representações sobre suas atividades de ensino e aprendizagem;

- analisar como as concepções e fundamentos educativos de docentes participantes nesta pesquisa refletem na aprendizagem dos alunos (estudantes e egressos) do curso técnico de Enfermagem da ETEC;

- investigar sobre a existência ou não de ações docentes no curso técnico de Enfermagem articuladas à humanização e formação social dos sujeitos educativos.

Nesse contexto, este trabalho é propositivo ao sugerir que discussões e análises mais rigorosas, elaboradas sobre as percepções dos enfermeiros que atuam na docência nos cursos técnicos de Enfermagem, podem culminar não apenas em melhorias na ação instrucional e

procedimental dos seus alunos na posterior atividade de trabalho, mas também possibilitará um olhar histórico-social, crítico-reflexivo e humano para esta área do conhecimento.

A presente pesquisa está pautada em discussões focadas, sobretudo, nas perspectivas humanas, críticas e reflexivas. Entre os autores estudados, destacamos a Pedagogia Histórico Crítica, defendido por Saviani (1997).

Esta pesquisa também considera que encaminhar análises sobre as representações dos professores de Enfermagem acerca dos profissionais técnicos dessa área propiciará um repensar teórico-metodológico e epistêmico acerca de suas práticas educativas, contribuindo, assim, para a existência de melhorias qualitativas dos profissionais formados, resultando em um processo de ensino e aprendizagem mais significativos.

Por fim, diante das considerações supracitadas, convencionou-se organizar este trabalho em seções conforme abaixo.

A primeira seção aborda a formação e atuação do enfermeiro como docente a partir dos pressupostos teóricos e históricos.

Já a segunda seção discute sobre o paradigma teórico mediante as relações do curso técnico em Enfermagem e a Escola Técnica de São Paulo (ETEC).

A terceira seção apresenta o desenho metodológico da pesquisa, com atenção para: natureza e tipologia de pesquisa, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análises de dados.

Por fim, a quarta e última seção foi organizada com os resultados e análises da pesquisa.

Nas considerações finais são traçados apontamentos centrais deste estudo com base nos objetivos propostos.

1. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO ENFERMEIRO COMO DOCENTE: pressupostos teóricos e aspectos históricos

Nesta seção, são apresentadas considerações sobre aspectos que fundamentam a formação e prática do enfermeiro como docente em uma perspectiva histórico-crítica, foco central das discussões propostas neste trabalho. Assim, buscaremos sistematizar e discutir os pressupostos teóricos acerca da formação, identidade e profissionalidade do profissional da área de Enfermagem, articulando as relações deste sujeito com a prática docente nos cursos técnicos de Enfermagem.

Discutimos, também, sobre a historicidade, as características e as peculiaridades dessa modalidade formativa, bem como as ações docentes e o processo de ensino e aprendizagem, historicamente, nela encaminhados em nosso país.

No aspecto profissional e formativo, todo curso educacional requer um processo de ensino e aprendizagem articulado ao contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos, e toda prática docente deve orientar-se de maneira a promover uma leitura de mundo anterior à compreensão dos saberes científicos, explicam Pimenta e Ghedin (2002).

Nesse contexto, o uso de referenciais teóricos alinhados aos pressupostos histórico-críticos e didáticos serão determinantes nesta discussão para embasar e estruturar as relações do contexto educacional, com as práticas de formação no curso técnico em Enfermagem.

Em razão desses apontamentos, o curso técnico em Enfermagem também demanda de profissionais responsáveis pela gestão pedagógica e formação técnica e humana de seus sujeitos, já que o:

[...] técnico de enfermagem exerce atividade de nível médio, esta envolve orientação e acompanhamento do trabalho de enfermagem no grau de auxiliar, e participação no planejamento e no cuidado de enfermagem (BARBOSA *et al.*, 2011, p. 46).

Nesse âmbito, é de grande relevância pensar sobre a ação e formação didático-pedagógica de professores no contexto escolar, pois tais pressupostos permitem explicitar e compreender as intencionalidades desses sujeitos e o modo como entendem e desenvolvem suas mediações no processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 1997).

A explicação para isso, conforme esclarece Nóvoa (1995), é porque a ação pedagógica na escola ou na sala de aula é reflexo da epistemologia do professor, tão logo, compreender as características, fundamentos e concepções dessas ações permite compreender a natureza da atividade educativa desses sujeitos.

Nesse contexto, analisar a práxis e trajetória formativa docente coloca-se como uma necessidade para se pensar a educação em geral; e a educação na área da saúde em particular (PIMENTA; GHEDIN, 2002; GUTSCHOW, 2008).

Isso se explica, pois a formação docente na área da saúde, além de preocupar-se com a apropriação de conteúdos da vida biológica, também precisa orientar-se para a formação humana, à criticidade e ao compromisso social, sobretudo no curso técnico de Enfermagem, o qual tem apresentado professores sem formação em licenciatura; e, bem mais preocupados com questões técnicas e administrativas do que pedagógicas, elucida Gutschow (2008).

Desse modo, é imprescindível que, no curso técnico de Enfermagem, o professor:

[...] reconheça sua função e concepções, analise seu cotidiano, reflita sobre sua trajetória e projete novos lugares para a coordenação de cursos técnicos, redesenhando suas atividades; a formação [...] necessita incluir aluno e professor do curso técnico como sujeitos fundamentais de todo o processo educativo (GUTSCHOW, 2008, p. 1).

Por todos esses apontamentos, verifica-se que a formação dos professores do curso técnico em Enfermagem precisa estar articulada a uma “[...] educação profissional [...] orientada aos problemas relevantes da sociedade [...] com base em critérios epidemiológicos e nas necessidades de saúde” (BARBOSA *et al.*; 2011, p. 46).

No entanto, é sabido que, ao contrário do que a literatura salienta, é muito comum no mundo do trabalho e nos cursos técnicos em Enfermagem, defrontar-se com profissionais docentes que não exercem sua atividade, adequadamente, orientando-a e encaminhando-a de modo transmissivo, acrítico, pouco dialógico; e, principalmente, sem qualquer envolvimento com uma gestão democrática (PIMENTA; GHEDIN, 2002; BARBOSA *et al.*, 2011).

Os mesmos autores também ressaltam a importância de que os professores do curso técnico em Enfermagem disponham de uma formação e ação profissional crítico-reflexiva e pedagogicamente significativa, pois suas práticas envolvem o gerenciamento de estratégias e a mediação de ações de ensino e aprendizagem com seus alunos.

Assim como em outras áreas, os cursos técnicos em Enfermagem também necessitam de professores reflexivos, críticos, social e politicamente comprometidos, isso porque, assim como em outras áreas, estes docentes precisam estimular uma formação que:

[...] engloba esforços que vão em direção ao alcance de seu objetivo que é a prestação de uma assistência de qualidade ao paciente. O alcance desse objetivo, para esses profissionais está condicionado à necessidade de respeito à hierarquia, à partilha de conhecimentos e à divisão de funções entre os membros da equipe [...] No entanto, as ações técnicas e práticas dos enfermeiros são vistas de diversas formas, pelos técnicos de enfermagem. Para alguns técnicos de enfermagem, falta aos seus superiores conhecimento e habilidade técnica no ato da execução dos procedimentos, ao mesmo tempo

em que esses profissionais estão assumindo em seu cotidiano de trabalho, posturas inadequadas (SOUSA, 2016, p. 29-30).

Diante desse contexto, refletir sobre esse paradigma permitirá uma avaliação dos docentes do curso técnico em Enfermagem, uma ressignificação de suas práticas formativas e profissionais, a partir da “[...] discussão e análise das políticas públicas referentes ao ensino técnico; e, compreensão histórica e política do ensino técnico em saúde [...]” (GUTSCHOW, 2008, p. 1), além de uma articulação às questões crítico-reflexivas.

Por isso, optou-se nesta pesquisa pelo referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) elaborada, inicialmente, por Demerval Saviani, pois tal perspectiva articula-se diretamente com os objetivos do estudo em discussão, ou seja, a formação de professores do curso técnico em Enfermagem preocupada com as questões sociais, políticas, históricas para além dos conteúdos específicos da área.

Para Saviani (1997, p.14), os principais propósitos teórico-metodológicos da PHC são:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

Sendo assim, ao pensar sobre uma práxis educativa no curso técnico em Enfermagem emancipatória, autônoma e socialmente articulada, o uso do referencial teórico e metodológico da PHC, tanto para análises, quanto discussões, é importante, dada as características e questões dialéticas e humanizadoras de suas bases epistemológicas, permitindo assim, um olhar mais atencioso e histórico-crítico no processo de ensino e aprendizagem na área da saúde.

Entender o modo e as características da prática de ensino ao longo do processo histórico da educação brasileira é de grande relevância, sobretudo ao pensar nas áreas de conhecimento voltadas à saúde, as quais, assim como os demais segmentos de ensino, foram e são marcadas por diferentes tendências e concepções pedagógicas.

Nesse contexto, ao pensar sobre uma concepção crítica de ensino e aprendizagem, é possível inferir que a produção do conhecimento sempre se articulou com questões históricas, sociais, políticas e culturais, apontam teóricos da educação, dentre os quais, Saviani (1997), que é um dos mais representativos, dada sua discussão da temática histórico-crítica.

É de suma importância compreender as características históricas e didático-pedagógicas que permearam e ainda constituem o curso técnico em Enfermagem no Brasil, tanto por suas

peculiaridades e especificidades, quanto por suas articulações com a natureza do processo educacional brasileiro, como será discutido a seguir.

2. A ESCOLA TÉCNICA DE SÃO PAULO (ETEC): contextualização histórica e os cursos de Enfermagem

Nesta seção são apresentadas as principais descrições e caracterizações acerca da historicidade da Escola Técnica de São Paulo (ETEC), com atenção para o curso técnico em Enfermagem oferecido pela instituição.

2.1 Breve histórico do Curso Técnico em Enfermagem no Brasil

Como define o Conselho Federal de Enfermagem (2017), em seu Art. 12, o curso técnico em Enfermagem volta-se para a formação do Técnico em Enfermagem, que:

[...] exerce atividade de nível médio, envolvendo orientação e acompanhamento do trabalho de Enfermagem em grau auxiliar, e participação no planejamento da assistência de Enfermagem, cabendo-lhe especialmente:
 § 1º Participar da programação da assistência de Enfermagem;
 § 2º Executar ações assistenciais de Enfermagem, exceto as privativas do Enfermeiro, observado o disposto no Parágrafo único do Art. 11 desta Lei;
 § 3º Participar da orientação e supervisão do trabalho de Enfermagem em grau auxiliar; § 41 Participar da equipe de saúde (COFEN, 2017, p. 1).

Dessa forma, em termos conceituais e históricos, pensar e caracterizar o curso técnico em Enfermagem brasileiro pressupõe a compreensão do processo formativo e profissional do curso de Enfermagem em nível superior, bem como o entendimento dos marcos legais e políticos presentes na trajetória do mesmo, explica Caverni (2005).

Isso porque, segundo a autora, sempre houve uma relação muito íntima entre as questões e desdobramentos políticos na área de Enfermagem no Brasil, tanto quanto em outras áreas do conhecimento.

Diante desse panorama, verifica-se que o ensino de Enfermagem teve:

[...] várias fases de desenvolvimento de acordo com as transformações com o quadro político-econômico-social da educação de enfermagem no Brasil e da exigência de cada época. Com a criação do Decreto Federal 791 de 27 de setembro de 1890, o Governo criou oficialmente a primeira Escola de Enfermagem Brasileira, apresentado em oito artigos, que dispunham sobre o ensino e a prática da assistência de enfermagem no Brasil (PAVA; NEVES, 2010, p. 147).

Os primeiros cursos de Enfermagem brasileiros dispunham de um viés religioso e assumidamente assistencialista, sobretudo, entre os anos de 1890 e 1919. No entanto, historicamente, pode-se dizer que, no Brasil:

[...] a profissionalização e o ensino de enfermagem iniciaram com o decreto 791/1890 assinado pelo Chefe de Governo Provisório da República, Marechal Deodoro da Fonseca, o curso teve implementado em seu currículo desde

noções práticas de propedêuticas até administração interna das enfermarias surgindo assim a primeira escola de enfermagem brasileira, denominada de Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras do Hospício Nacional de Alienados (EPEE) (PAVA; NEVES, 2010, p. 146).

Ainda os autores Pava e Neves (2010) acrescentam que, entre os anos de 1920 e 1930, a prática formativa e profissional nos cursos de Enfermagem no Brasil sofreu algumas mudanças, principalmente com a inauguração da Escola de Enfermagem Anna Neri em 19 de fevereiro de 1923, a qual dispunha de professores com um arsenal teórico primoroso, contudo, não havia aulas práticas e as estudantes ainda mantinham suas finalidades assistenciais aos doentes, ressaltam Gonçalves (1979) e Pava e Neves (2010).

Por sua vez, em 1940, o curso de Enfermagem passou por consideráveis modificações e ampliações no número de escolas e de vagas no Brasil. Já na década de 1950, ocorreu:

[...] uma subdivisão dos trabalhos de enfermagem. Ficando divididas em enfermeiros responsáveis pelas funções administrativas, burocráticas, técnicos, auxiliares e atendentes de enfermagem encarregados do cuidado ao cliente. Sendo assim, é necessária a fundação de escolas técnicas para o ensino de Enfermagem. Onde as aulas são até os dias atuais ministradas por enfermeiras com Graduação em universidades (PAVA; NEVES, 2010, p. 148).

Por sua vez, entre os anos de 1960 e 1980, significativas mudanças ocorreram no processo de ensino e aprendizagem no curso de Enfermagem, principalmente, em relação aos fundamentos, concepções e finalidades, explica Caverni (2005).

Isso em curso, permitiu que novas perspectivas e mudanças paradigmáticas permeassem a prática de ensino e aprendizagem em Enfermagem, de modo a incorporar e estimular vertentes mais profissionais e técnicas, explicam Pava e Neves (2010).

Desse modo, em “[...] 1961 com a Lei de Diretrizes Básicas, o ensino da graduação de enfermagem consolidou-se no ensino de terceiro grau e a formação de técnicos em enfermagem constitui-se norma legal” (SOUSA, 2016, p. 24).

Nesse âmbito, também é crucial considerar o processo de mudança do contexto educacional brasileiro, sobretudo nas áreas da Enfermagem, surgindo assim a discussão e necessidade de profissionais técnicos que fossem intermediários aos enfermeiros de curso superior, haja vista a profissionalização do ensino muito comum na década de 1970, resalta Caverni (2005).

Assim sendo:

[...] no ano de 1972 [...] surge no mundo a categoria dos técnicos de enfermagem, hierarquicamente ligados ao enfermeiro. O surgimento dessa categoria se deu através da ascensão educacional dos enfermeiros que

passaram a ser formados em cursos universitários e que contemplou a separação do nível superior do nível médio (SOUSA, 2016, p. 24).

Entretanto, ao propor um ensino de cunho técnico em Enfermagem, novas e diferentes discussões surgiram, sobretudo, aquelas relacionadas ao viés mercadológico e produtivista do processo de ensino e aprendizagem, o que terminou por caracterizar esses profissionais apenas como executores de práticas mecânicas e pouco ou nada dialógicas e humanizadas, explicam Caverni (2005) e Sousa (2016).

Por esses apontamentos, é de grande valia a discussão sobre os pressupostos profissionais e formativos dos técnicos de Enfermagem nos dias de hoje, principalmente, no que diz respeito às reflexões acerca da humanização desses profissionais e à prática docente à qual estão submetidos.

2.2 Contextualização do Curso Técnico de Enfermagem de São Paulo (ETEC)

Desse modo, historicamente, entender os fundamentos, concepções e características da Escola Técnica de São Paulo (ETEC) pressupõe entender a implantação e o desenvolvimento do ensino técnico profissionalizante no estado de São Paulo, assegura Paiva (2013).

Nesse sentido, vale destacar que a modalidade educacional técnica e profissional paulista tem suas raízes no início da República e término do Império brasileiro, isso porque, a política republicana via a necessidade de criar uma mão de obra qualificada à população pobre, aos desamparados e aos miseráveis presentes naquele contexto histórico, ressalta Moraes (2002).

Essa medida visava à apropriação de um mínimo de instrução da imensa massa da população pobre e iletrada existente naquele período, permitindo assim, que esta sobrevivesse, ou mesmo, para que os filhos continuassem com os ofícios de seus pais, explicitam Moraes (2002) e Paiva (2013).

Desse modo, verifica-se que nos:

[...] primeiros governos republicanos, o ensino popular se expande sensivelmente e as escolas primárias oficiais passam a ser constituídas por grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas. As escolas isoladas, classificadas segundo o local onde eram instaladas - zonas rurais, distritais e urbanas, ofereciam cursos diurnos e noturnos e funcionavam em bairros operários, nas proximidades das fábricas, ou em núcleos coloniais e fazendas, atendendo basicamente à população trabalhadora. Nessas instituições, a organização do ensino diferenciava-se de acordo com a população que visava atingir: operário ou colonos, nacionais ou imigrantes. Comparados às escolas isoladas, os grupos escolares caracterizavam-se como estabelecimentos mais eficientes e mais bem equipados para o ensino primário, apresentando também

diferenciações de acordo com o espaço urbano que ocupavam e atendendo uma população escolar heterogênea. No que se refere ao ensino profissional, as primeiras escolas oficiais do Estado são criadas em 1910, na gestão Oscar Thompson na Diretoria da Instrução Pública, como parte do projeto de constituição de um mercado interno de mão de obra qualificada (MORAES, 2002, p. 17).

Assim sendo, a literatura especializada nos mostra que, após a implantação do modelo de formação técnica profissional nos marcos legais do Brasil no período de 1930, com o advento da Era Vargas, o modelo de educação técnica, não só ganhou destaque, mas também, fomento de ordem política no país, contudo, sob um viés elitista e burocrático, asseguram Moraes (2002) e Paiva (2013).

Assumia-se, assim, um paradigma-mercadológico de educação profissional, com ênfase na instrução puramente técnica e produtivista, colocando a formação integral do aluno em segundo plano, assim como apresentava pouca ou nenhuma intenção no desenvolvimento das múltiplas competências e habilidades dos alunos dessa modalidade educativa, explica Contreras (2002).

Esse cenário da educação técnica apresentado pode ser melhor compreendido ao se ler as proposições estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024 de 1961:

Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos:

- a) industrial;
- b) agrícola;
- c) comercial.

Parágrafo único. Os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei serão regulamentados nos diferentes sistemas de ensino.

Art. 48. Para fins de validade nacional, os diplomas dos cursos técnicos de grau médio serão registrados no Ministério da Educação e Cultura.

Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

§ 1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial secundário, sendo uma optativa.

§ 2º O 2º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa.

§ 3º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento.

§ 4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário.

§ 5º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico.

Art. 50. Os estabelecimentos de ensino industrial poderão, além dos cursos referidos no artigo anterior, manter cursos de aprendizagem, básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de mestria (BRASIL, 1961, p. 12).

Por sua vez, com o advento da Ditadura Civil Militar que se estabeleceu no Brasil em 1964, a natureza mecanicista e procedimental da formação técnica no país encontrou sua máxima, visto que, no referido contexto, a educação passou a apresentar um caráter assumidamente econômico, mediante uma:

[...] organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2012, p. 12-13).

Esse panorama tecnicista fica muito explícito ao analisar as principais intenções das políticas educacionais no Brasil naquele contexto, sobretudo, ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, que, em seu Art. 5º, parágrafo 2º, assim exprimia sobre a educação nacional naquele momento:

[...] a) Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) Será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1961, p. 15).

É nessa interface histórica (1967-1971) que surgiu o Centro Paula Souza na região paulista, ou seja, uma:

[...] autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). Presente em aproximadamente 300 municípios, a instituição administra 221 Escolas Técnicas (Etecs) e 68 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, ultrapassando o número de 290 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológicos. Em 1969, o órgão nasceu com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia, mas no decorrer das décadas, acabou englobando também a educação profissional do estado em nível médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas Etecs e Fatecs para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado. (CENTRO PAULA SOUZA, 2021, p. 1).

Diante dessa premissa, a educação profissional e técnica no estado de São Paulo passou a crescer de forma significativa, sobretudo as escolas técnicas (ETECS), em função da necessidade de uma prática de ensino e aprendizagem escolar capaz de vincular a teoria com a prática, asseguram os documentos do Centro Paula Souza (2021).

Para Paiva (2013), a implementação de uma modalidade técnica de ensino no Brasil entre os anos de 1967 a 1971 mostra o rigor das intenções profissionais que a educação estava articulada, a qual ao mesmo tempo que preparava a mão de obra para o trabalho, desconsiderava a formação crítico-reflexiva e social dos alunos em suas formações.

Para o mesmo autor, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), de 1996, o ensino técnico e profissional perpassa por mudanças nos marcos legais, contudo, em termos práticos, a intencionalidade e os pressupostos didático-pedagógicos parecem não se orientar para uma ação emancipatória dos sujeitos alunos dos cursos técnicos.

Nesse sentido, Pimenta e Ghedin (2002) esclarecem a necessidade da formação escolar em seus diferentes níveis, em pensar o aluno enquanto um intelectual crítico ou crítico-reflexivo, capaz de ler e interpretar o mundo em que vive, de modo a transformá-lo, a partir dos instrumentos culturais e dos conhecimentos científico; e, não apenas, um simples preparo técnico.

Contradições e discussões a parte, é sabido que as Escolas Técnicas de São Paulo (ETECs) encontram-se, na atualidade, espalhadas pelo estado paulista, promovendo a formação de alunos nas diferentes áreas de formação técnica e profissional, todas com uma mesma política didático-pedagógica, mas cada qual com suas especificidades e peculiaridades regionais, dentre elas, temos a ETEC investigada, a qual será discutida e apresentada a seguir.

2.3 A ETEC pesquisada: histórico e proposições didático-pedagógicas

A Escola Técnica Paulista investigada está situada no município do interior de São Paulo, com uma sede urbana e outra rural, as quais destacam-se pela grande relevância na formação técnica e profissional da população da região e adjacências.

De início, tal instituição:

[...] foi fundada com a denominação de colégio técnico agrícola estadual de Santa Cruz do Rio Pardo através do decreto nº 52.553, de 06 de novembro de 1970, juntamente com outros nove colégios técnicos estaduais. posteriormente, articulado ao decreto nº 52.689 de 08 de março de 1971, a escola subordinada à diretoria de ensino agrícola (DEA), iniciou suas atividades letivas em 28 de março de 1971 com os cursos de monitor agrícola, de técnico em agropecuária e de técnico em economia doméstica (CENTRO PAULA SOUZA, 2021, p. 1).

Percebe-se que os cursos da ETEC, foco deste estudo, de início, orientavam-se, em essência, a responder a necessidades e demandas econômicas locais, ou seja, a atividades agrícolas. Isso fica explícito ao observar os cursos ofertados pela instituição e seus períodos de implantações, como mostra a figura 1.

Conforme mostra a Figura 1, os cursos oferecidos por essa ETEC, desde o início de seu desenvolvimento na região urbana e rural, revelam as demandas essenciais da região, ou seja,

as práticas de formação técnica voltadas à agropecuária, bem como a necessidade de profissionalização vinculadas às áreas da saúde, sobretudo, à Enfermagem.

Por sua vez, em relação às premissas didático-pedagógicas existentes na ETEC, verifica-se que a presente instituição, assim como as demais existentes no estado de São Paulo, se caracteriza pela presença de um Núcleo de Gestão Pedagógica e Acadêmica, o qual, segundo o Artigo 25 do Regulamento Geral das ETECs, é:

[...] responsável pelo suporte acadêmico e didático-pedagógico do processo de ensino e aprendizagem.

Parágrafo único - Ao Núcleo de Gestão Pedagógica e Acadêmica compete a execução das seguintes atividades:

- 1-planejamento, controle e avaliação do processo de ensino-aprendizagem;
- 2 - escrituração e documentação escolar;
- 3 - aperfeiçoamento e atualização do corpo docente;
- 4 - orientação educacional e profissional;
- 5 -gestão dos recursos auxiliares de ensino (CENTRO PAULA SOUZA, p. 12-13).

Quadro 1. Cursos da ETEC e períodos de implantação.

CRONOLOGIA DE IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS	
1971	Monitor Agrícola, Técnico em Agropecuária e Técnico de Economia Doméstica
1998	Habilitação Profissional de Técnico em Agropecuária
1998	Habilitação Profissional de Técnico em Açúcar e Alcool
1999	Habilitação Profissional de Técnico em Agrimensura
1999	Qualificação Profissional de Auxiliar de Enfermagem
2000	Habilitação Profissional de Técnico em Agricultura
2000	Habilitação Profissional de Técnico em Pecuária
2001	Habilitação Profissional de Técnico em Segurança do Trabalho
2001	Habilitação Profissional de Técnico em Enfermagem
2003	Habilitação Profissional de Técnico em Análise e Produção de Açúcar e Alcool
2003	Habilitação Profissional de Técnico em Informática - Programa Profissão
2004	Habilitação Profissional de Técnico em Meio Ambiente
2004	Qualificações Profissionais em Agricultura Familiar
2005	Habilitação Profissional de Técnico em Piscicultura
2007	Ensino Médio Integrado à hab. Profissional de Técnico em Produção Agropecuária
2008	QualiHabilitação Profissional de Técnico em Alimentos

Fonte: Centro Paula Souza (2021).

Segundo os documentos oficiais do Centro Paula Souza, há, teoricamente, a participação de um regime de gestão democrática e colaborativa nas ETECs espalhadas pelo estado de São Paulo.

Isso alinha-se às proposições de uma educação crítica e socialmente comprometida, mas, ao mesmo tempo, divide opiniões de especialistas da educação, visto que muitos concebem as escolas técnicas apenas como celeiros de natureza tecnocrática e mercadológica (MORAES, 2002; PAIVA, 2013).

2.4 Prática docente no curso técnico em Enfermagem da ETEC: fundamentos, concepções e características didático-pedagógicas

Consideramos que a ação docente em qualquer instituição educativa está intimamente articulada aos pressupostos epistemológicos, didático-pedagógicos do professor, bem como vincula-se ao modo que este percebe e lê o mundo e às suas concepções, fundamentos e representações do processo de ensino e aprendizagem, explica Vasconcellos (2000).

Diante dessa temática, também é relevante salientar, com base nos pressupostos teóricos defendidos nesta Dissertação, que, de uma perspectiva dialética e crítico-reflexiva de educação, a prática docente também revela os pressupostos econômicos, históricos e culturais presentes em cada contexto social, sobretudo, os determinantes políticos existentes em cada momento da história humana, visto que o ato educativo também é um ato politicamente estruturado, ressalta Saviani (1997).

Refletir sobre uma educação técnica e profissional na atuação, também implica discutir sobre a natureza e característica da atuação do professor, visto que em uma educação historicamente construída e alinhada aos problemas sociais, toda ação docente precisa pensar na formação integral do aluno, e no desenvolvimento de todas as suas capacidades que não apenas as cognitivas (VASCONCELLOS, 2000; SAVIANI, DUARTE, 2012).

Desse modo, todo curso profissionalizante de nível técnico precisa não só de uma ação docente voltada apenas para a preparação procedimental dos seus alunos, mas também, de uma formação global capaz de preparar seus sujeitos para o mercado de trabalho e ao mesmo tempo, torná-los cidadãos conscientes para uma prática educativa transformadora, ressaltam Contreras (2002) e Paiva (2013).

Para Caverni (2005), a atividade docente nos cursos técnicos em Enfermagem precisa superar um viés puramente transmissivo e acrítico, de maneira a assumir uma perspectiva histórico-cultural, levando seus educandos a pensarem as suas práticas de modo global.

Por esses apontamentos, é de crucial importância discorrer sobre os fundamentos e concepções metodológicas e didático-pedagógicas dos docentes que atuam no ensino nos cursos técnicos em Enfermagem, de modo que no estado de São Paulo, as ETECs destacam-se por ofertar, em vários polos, essa modalidade de curso, segundo os documentos emitidos pelo Centro Paula Souza (2021).

Nesse contexto, a educação ou prática educativa nos cursos técnicos em Enfermagem da ETEC apresentam certas características devidas as suas especificidades.

Assim como as demais modalidades de ensino, os professores dos cursos técnicos em Enfermagem da ETEC também dispõem de determinados direitos, os quais são expressos no Art. 90 do Regulamento Geral da instituição que assim expressa:

[...] São direitos dos membros do corpo docente:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica, do Plano Plurianual de Gestão da escola e do Plano Escolar;
- II - participar das alterações que visem a reorientar o planejamento inicial da escola;
- III - candidatar-se ou concorrerem em eleições para representante em conselhos, comissões, bancas, instituições auxiliares, para Coordenador de Área e Diretor, desde que habilitado;
- IV - ser atendido em diferentes opções de horários de trabalho, respeitada a organização da UE e os direitos dos alunos;
- V - reunir-se no recinto da UE, desde que sem prejuízo das atividades letivas, para tratar de assuntos do ensino ou da Instituição;
- VI - ter asseguradas condições de trabalho na UE;
- VII - participar de atividades voltadas à pesquisa e à prestação de serviços à comunidade;
- VIII - participar de cursos de capacitação e atualização profissional;
- IX - ser ouvido em suas reclamações e pedidos (CENTRO PAULA SOUZA, p. 30).

Por sua vez, o mesmo Regulamento, em seu Art. 91, também explicita quais são as atribuições dos docentes dos cursos da ETEC, inclusive do técnico em Enfermagem, cujos deveres são:

- I - elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica da UE, o Plano de Curso e as orientações do CEETEPS;
- II - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- III - estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento e dar ciência delas aos mesmos;
- IV - participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- V - cumprir os dias letivos e as horas-aula estabelecidas pela legislação;
- VI - preparar as aulas e material didático de apoio, bem como as atividades de recuperação;
- VII - informar os alunos no início do período letivo do plano de trabalho docente;
- VIII - manter em dia os assentamentos escolares e observar os prazos fixados para encaminhamento dos resultados;
- IX - atender às orientações dos responsáveis pelas atividades pedagógicas e Coordenação de Área, nos assuntos referentes à análise, planejamento, programação, avaliação, recuperação e outros de interesse do ensino;
- X - estabelecer com alunos, colegas e servidores um clima favorável à ação educativa e em harmonia com as diretrizes gerais fixadas pela UE;
- XI - colaborar nos assuntos referentes à conduta e ao aproveitamento dos alunos;
- XII - comparecer às solenidades e reuniões de finalidade pedagógica ou administrativa, dos órgãos coletivos e das instituições auxiliares de que fizer parte;
- XIII - colaborar com as atividades de articulação da UE com as famílias e a comunidade (CENTRO PAULA SOUZA, p. 31).

Ao analisar as atribuições e direitos dos docentes que atuam nos cursos da ETEC, com atenção para os cursos técnicos em Enfermagem, verifica-se que são poucas as proposições voltadas para uma ação docente crítica, capaz de levar seus alunos a pensarem a saúde diante de uma perspectiva mais humanizada, ou seja, não limitada apenas aos aspectos biológicos, mas sim, segundo uma visão dialética e socialmente construída.

Dialeticamente, isso é perceptível, por exemplo, ao considerar que há uma deficiente menção em tais citações, sobre a necessidade das práticas educativas vincularem-se à comunidade, à sociedade, à família, ou mesmo, em propostas metodológicas orientarem-se para ações mais inovadoras, críticas e plurais, capazes de oportunizar um atendimento as diversas capacidades dos educandos, aprendizes da Enfermagem.

Para Caverni (2005), conforme estudado, há a necessidade de um repensar político, administrativo e pedagógico nos cursos de formação profissional e técnica em Enfermagem, pois grande parte dos sujeitos que participam dessas formações, nem sempre apresentam uma visão holística de suas atuações no mercado de trabalho e na sociedade.

E também é importante, segundo a mesma autora, uma reestruturação da organização dos conteúdos e das disciplinas nos cursos técnicos em Enfermagem, porque é urgente o desenvolvimento de uma perspectiva mais globalizada e transdisciplinar nos cursos técnicos, sobretudo nos cursos da área da saúde, de tal modo que haja uma superação de conteúdos disciplinares tradicionais, que mostram o processo educativo como algo puramente fragmentado.

Nesse sentido, Zabala (1998), outro teórico com quem dialogamos acerca da temática estudada, assegura que uma prática educativa crítica, voltada para a formação integral dos alunos, em todos os níveis e modalidades de ensino, precisa pautar-se em uma esfera na qual todas as áreas converseem entre si.

Em outros termos, o autor ressalta a importância de um ensino que utilize métodos globais de aprendizagem os quais são capazes de superar a condição multidisciplinar presente na maior parte das escolas.

Nesse contexto, segundo os documentos oficiais no Centro Paula Souza (2021), é possível perceber que, no curso técnico em Enfermagem da ETEC, em especial na instituição investigada existe uma compartimentalização de disciplinas, ofertadas na modalidade auxiliar e técnica.

Ao pensar sobre uma prática educativa emancipatória e histórico-crítica, percebe-se que há um certo alinhamento dos componentes curriculares ofertados acima com as questões legais do Conselho Regional de Enfermagem (COREN) e outros órgãos normativos da área da saúde,

contudo, para uma efetiva prática docente socialmente comprometida, seria importante incorporar outras áreas do conhecimento, para que, assim, o aluno do curso de auxiliar em Enfermagem da ETEC potencialize e amplie sua formação dentro de um viés político e histórico-social.

Ainda dentro das proposições curriculares e didático-pedagógicas presentes na prática docente do curso técnico em Enfermagem da ETEC pesquisada, verifica-se que, em relação às disciplinas ofertadas no terceiro e quarto módulo do curso, tem-se a habilitação para que os discentes obtenham a titulação de técnicos em Enfermagem e não somente auxiliares, como mostram os Quadros 2 e 3 a seguir.

Quadro 2. Disciplinas do curso de auxiliar em Enfermagem da ETEC.

MÓDULO I – Sem qualificação				
Componente Curricular	Aulas Teóricas		Estágio Supervisionado	
	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno
Procedimentos Básicos de Enfermagem I	7	7	-	-
Educação para a Saúde I	4	4	-	-
Proteção e Prevenção em Enfermagem I	2	3	-	-
Recuperação e Reabilitação em Enfermagem Clínica e Enfermagem Cirúrgica I	6	6	-	-
Primeiros Socorros I	2	2	-	-
Assistência à Saúde da Mulher e da Criança I	5	6	-	-
Gestão em Saúde I	2	2	-	-
Enfermagem Gerontológica I	2	3		
Totais	30	33	-	-

MÓDULO II – Auxiliar de Enfermagem				
Componente Curricular	Aulas Teóricas		Estágio Supervisionado	
	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno
Procedimentos Básicos de Enfermagem II	-	-	5	5
Educação para a Saúde II	2	2	2	2
Proteção e Prevenção em Enfermagem II	2	2	2	2
Recuperação e Reabilitação em Enfermagem Clínica e Enfermagem Cirúrgica II	2	3	6	6
Primeiros Socorros II	-	-	2	2
Assistência à Saúde da Mulher e da Criança II	-	-	4	4
Linguagem, Trabalho e Tecnologia	2	2	-	-
Enfermagem Gerontológica II	3	3	2	2
Totais	11	12	23	23

Fonte: Centro Paula Souza (2021).

Quadro 3. Disciplinas do curso técnico em Enfermagem da ETEC

MÓDULO III – Sem Qualificação				
Componente Curricular	Aulas Teóricas		Estágio Supervisionado	
	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno
Segurança no Trabalho I	<u>2</u>	<u>2</u>	-	-
Vigilância Epidemiológica I	<u>4</u>	<u>4</u>	-	-
Assistência de Enfermagem em UTI e Unidades Especializadas I	<u>5</u>	<u>5</u>	-	-
Enfermagem em Saúde Mental I	<u>4</u>	<u>4</u>	-	-
Enfermagem em Urgência e Emergência I	<u>5</u>	<u>5</u>	-	-
Banco de Dados	<u>2</u>	<u>2</u>	-	-
Planejamento de TCC	<u>2</u>	<u>2</u>	-	-
Totais	24	24	-	-

MÓDULO IV – Técnico em Enfermagem				
Componente Curricular	Aulas Teóricas		Estágio Supervisionado	
	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno
Segurança no Trabalho II	-	-	<u>2</u>	<u>2</u>
Vigilância Epidemiológica II	-	-	<u>3</u>	<u>3</u>
Assistência de Enfermagem em UTI e Unidades Especializadas II	-	-	<u>3</u>	<u>3</u>
Enfermagem em Saúde Mental II	-	-	<u>2</u>	<u>2</u>
Enfermagem em Urgência e Emergência II	-	-	<u>4</u>	<u>4</u>
Gestão em Saúde II	<u>4</u>	<u>4</u>	-	-
Desenvolvimento do TCC	<u>3</u>	<u>3</u>	-	-
Assistência Enfermagem Domiciliária	<u>2</u>	<u>2</u>	-	-
Totais	9	9	14	14

Fonte: Centro Paula Souza (2021).

Assim como a modalidade de auxiliar, a formação técnica em Enfermagem da ETEC, cujas disciplinas também estão apresentadas nos quadros acima, possuem embasamento legal segundo documentos oficiais do Centro Paula Souza (2021). De modo que tais respaldos são:

[...] 1. Da unidade – Criação da Escola: Decreto nº 52.553, de 06/07/70, publicado no DOE de 07/11/70. 2. Do curso: Plano de Curso aprovado pela Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico n.º 2, de 05/01/2009, publicada no DOE de 13/01/2009, seção I, página 33, e de acordo com: Lei Federal n.º 9394/96, Decreto Federal n.º 5154/2004, Resolução CNE/CEB 4/99 atualizada pela Resolução CNE/CEB 1/2005, Parecer CNE/CEB n.º 11, de 12/06/2008, Resolução CNE/CEB n.º 03, de 09/07/08, Deliberação CEE 79/2008, das Indicações CEE 08/2000 e 80/2008 (CENTRO PAULA SOUZA, 2021, p. 1).

Diante desse contexto, verifica-se que, semelhante ao que foi exposto acerca das disciplinas ofertadas no curso de auxiliar de Enfermagem, o curso técnico em Enfermagem da

ETEC também carece de reconstruções e adequações para tornar-se mais sócio-histórico e culturalmente relevante no processo formativo de seus sujeitos.

Isso porque, mesmo alinhado aos pareceres, resoluções e normativas legais da área, o objetivo do curso técnico em Enfermagem parece não buscar, efetivamente, segundo denota o currículo e os conteúdos ofertados, uma formação crítico-reflexiva e dialeticamente comprometida dos seus alunos.

Tais proposições, assegura Caverni (2005), expressam a necessidade de ressignificar o currículo e a prática docente no curso técnico em Enfermagem, sobretudo, por meio de olhares mais atentos sobre os conteúdos, as metodologias e sobre a epistemologia docente, questões que precisam ser repensadas e flexibilizadas.

Também vale destacar que, mesmo vinculando-se às atenções básicas de saúde e ao autocuidado, os cursos técnicos em Enfermagem parecem estar alinhados a um pressuposto, conforme Contreras (2002) e Caverni (2005), essencialmente empirista, positivista, o qual considera a prática educativa e científica como ações neutras, pré-determinadas e absolutas.

Como mecanismo de superação desse paradigma, discutiremos, a seguir, algumas questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem no curso técnico em Enfermagem da ETEC, de modo a pensá-lo e encaminhá-lo a partir de um panorama histórico-social e crítico-reflexivo.

2.5 Ensino e aprendizagem no curso técnico em Enfermagem da ETEC

Espera-se que no final do curso técnico em Enfermagem das ETECs, a formação de um aluno que:

[...] desempenha suas atividades em instituições de saúde públicas e privadas, em domicílios, sindicatos, empresas, associações, escolas, creches e outros, com responsabilidade, justiça e competência, considerando os princípios básicos de universalidade, equidade e integralidade da assistência à saúde; possui visão crítico-reflexiva, conhece a realidade social na qual está inserido e é comprometido com as necessidades de saúde da população; aplica as habilidades cognitivas, psicomotoras e afetivas, fundamentadas nos conhecimentos técnico-científicos, éticos, políticos e educativos, que contribuem para o alcance da qualidade do cuidar em Enfermagem (CENTRO PAULA SOUZA, 2021, p. 1).

Desse modo, ao pensar sobre uma formação humana dialética e comprometida com a formação do sujeito aluno e sua transformação social no contexto do curso técnico em Enfermagem, significa refletir sobre um processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade

educativa de natureza histórico-cultural e histórico-crítica, principalmente, em relação à construção do conhecimento (CAVERNI, 2005).

Nesse contexto, se o objetivo é uma prática docente no curso técnico em Enfermagem preocupada com as questões políticas, histórico-sociais, econômicas e culturais do sujeito aluno, supõe situar toda e qualquer atividade de ensino dentro da abordagem epistemológica do materialismo-histórico-dialético, proposto por Marx, ressalta Caverni (2005) e Netto (2011).

O método dialético é um pressuposto que se fundamenta em leis, as quais são:

[...] interação universal ou da totalidade, tudo se relaciona; [...] da transformação universal: tudo se transforma; a realidade é processo, o “ser” está em constante devir, em movimento, transformação; [...] da contradição; [...] da quantidade em qualidade (lei dos saltos); do desenvolvimento em espiral (da superação) (GERALDO, 2009, p. 48 - 51).

Assim, uma prática educativa voltada para as proposições dialéticas e histórico-críticas no curso técnico em Enfermagem, deriva-se do método dialético, o qual pressupõe uma materialidade, uma realidade em constante mudança, valoriza a importância do paradoxo e da qualidade no ato educativo e não apenas o produto final do ensino e da aprendizagem (CAVERNI, 2005; PAVA, NEVES, 2010).

Em outros termos, pode-se dizer que o ensino e aprendizagem significativos e de natureza histórico-social tem suas raízes em contextos que valorizam a mediação do professor e não apenas a transmissão do conhecimento, mas sim, o desenvolvimento da aprendizagem a partir de questões culturais e sociais, o enaltecimento da interação social, da linguagem, da totalidade, da movimentação, da criticidade, da contradição, bem como o processo e o contexto histórico na qual a prática educativa se desenvolve (SAVIANI, 1997; GASPARIN, 2011).

Dentro desse paradigma, pensar no curso técnico em Enfermagem requer entender como se dá o processo de ensino por parte do professor, bem como o que está sendo aprendido, muito embora, ambos os processos estejam mutuamente relacionados, explica Vasconcellos (2000).

Nesse sentido, se o objetivo é a formação de um aluno no curso técnico em Enfermagem de forma global, ou seja, que vá além da promoção do autocuidado e da prevenção, é crucial pensar em uma ação docente capaz de reconhecer e compreender os determinantes políticos, o conhecimento enquanto uma construção historicamente acumulada pela humanidade, e a importância da apropriação dos elementos culturais dentro do contexto escolar (CAVERNI, 2005).

Conseguir práticas dessa natureza dentro do curso técnico em Enfermagem é possível por meio da metodologia dialética da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) proposta por Saviani, a qual:

[...] parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2015, p. 35).

Segundo Caverni (2005), os docentes e alunos do curso técnico em Enfermagem ainda estão inseridos dentro de uma premissa tradicional de ensino e aprendizagem, pois muitos baseiam-se na memorização; em aulas procedimentais e mecânicas que em nada contribuem para uma prática educativa crítico-reflexiva, nem mesmo, vincula-se a uma ação social mais ampla.

A mesma autora também explica que a posse de profundos conhecimentos na área da saúde, sobretudo no técnico em Enfermagem, é possível, se todo ato educativo voltado para a apropriação dos conteúdos sobre cirurgia, clínica, autocuidado ou mesmo sobre a prevenção, articular-se às questões cotidianas, ou mesmo, às questões políticas, culturais e históricas, bem como à mediação do professor.

Nesse âmbito, a mediação é um aspecto importante ao pensar sobre as questões didáticas entre professor e aluno, pois a formação de sujeitos autônomos e conscientes para transformar suas realidades, também implica a ajuda do docente na orientação e construção do conhecimento pelo aluno; e não apenas na transmissão de informações daquele (SAVIANI, 1997).

Em continuidade, a prática de ensino e aprendizagem no curso técnico em Enfermagem da ETEC também precisa atentar-se à tríade: planejamento, execução e avaliação. Tais elementos são determinantes para ação docente e uma aprendizagem significativa (MORETTO, 2002; CENTRO PAULA SOUZA, 2021).

Nesse âmbito, todo planejamento do processo educativo leva em consideração os objetivos do que se pretende, além disso, para execução de suas aulas, o professor também precisa atentar-se aos conteúdos, às competências, às habilidades, à linguagem, bem como às questões sociais, culturais dos discentes (MORETTO, 2002).

Dentro dessa temática, o professor do curso técnico em Enfermagem em geral, e da ETEC em particular, deve preocupar-se com as questões supracitadas na condução de suas aulas, sobretudo ao pensar dentro de uma perspectiva mediadora histórico-crítica, a qual valoriza a relevância do professor planejar e executar suas aulas tendo em vista a sistematização dos conteúdos a serem ensinados aos alunos (CENTRO PAULA SOUZA, 2021).

Além do planejamento e execução, a avaliação também merece atenção no processo de ensino e aprendizagem, isso porque, a avaliação é um dos momentos da atividade escolar na qual há um “[...] juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1995, p. 69).

Dessa maneira, se avaliar é analisar os resultados do processo de ensino e aprendizagem, vale explicitar que, no curso técnico em Enfermagem da ETEC, a avaliação também precisa estar alinhada à compreensão dos conteúdos culturais e historicamente acumulados pela humanidade, bem como ser mais um momento de aprendizagem, se o objetivo for a formação de sujeitos críticos e socialmente esclarecidos (CENTRO PAULA SOUZA, 2021).

Por fim, e não menos importante, é de grande relevância explicar que, assim como qualquer modalidade educativa, um processo de ensino e aprendizagem segundo as proposições histórico-críticas no curso técnico em Enfermagem da ETEC possibilita não só a sistematização e superação dos conteúdos de senso comum para o conhecimento científico, mas também estimula e incentiva discussões mais consistentes, amplas e dialéticas na formação do sujeito aluno da área da saúde (CAVERNI, 2005; CENTRO PAULA SOUZA, 2021).

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, são apresentadas considerações sobre os caminhos metodológicos deste estudo.

Como mecanismo de execução dos objetivos delineados, a presente pesquisa buscou desenvolver uma investigação de abordagem qualitativa, com base na tipologia metodológica do Estudo de Caso, com o intuito de investigar e discutir as características e naturezas do processo formativo e das práticas educativas de docentes que atuam em um curso técnico de Enfermagem da ETEC.

Nesse contexto, é sabido que uma pesquisa qualitativa se caracteriza por ter:

[...] o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] os dados coletados são predominantemente descritivos [...] a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...] o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...] a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-12-13).

Por sua vez, em termos conceituais, o Estudo de Caso consiste em “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”, explica Yin (2005, p. 32).

Por isso, optou-se nesta pesquisa pela adoção do Estudo de Caso, dada a necessidade de apreender e aprofundar a análise da práxis de um grupo de professores do curso técnico de Enfermagem.

Nesse sentido, por ser um estudo qualitativo, que é de base interpretativa, busca significações dos contextos pesquisados, esta pesquisa, pretendeu, por meio do Estudo de Caso, aprofundar as análises da prática educativa de docentes do curso técnico de Enfermagem da Escola Técnica de São Paulo (ETEC), sobretudo, a partir de um paradigma crítico-reflexivo, obtido a partir de obras que ressaltam a importância do professor reflexivo e intelectual-crítico.

O Projeto de Pesquisa foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade de Araraquara (UNIARA), apresentando o CAAE: 383193200000.5383

3.1 Sujeitos de pesquisa

Como a pesquisa consistiu em uma análise metodológica de abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso, optamos em propor o convite à totalidade dos sete docentes que atuam no Curso Técnico de Enfermagem da ETEC de um município do interior paulista delimitado para o estudo.

Desse modo, como todos os professoras consentiram em participar, ~~assim~~, as participantes ~~os sujeitos~~ deste trabalho foram sete enfermeiras docentes do curso técnico em Enfermagem da ETEC de uma cidade específica do interior de São Paulo.

Vale ressaltar que a escolha dessas participantes ocorreu pelo meu desejo, como pesquisadora, em analisar as práticas educativas, já que também sou enfermeira e professora da instituição.

Assim, por conta do distanciamento como pesquisadora deste trabalho, a mesma julgou a necessidade de convidar as enfermeiras docentes da instituição para a realização da reflexão didático-pedagógica no contexto educativo.

O critério de exclusão e inclusão das participantes neste estudo foi a formação inicial no curso de Enfermagem, ou seja, todas as participantes deveriam ter a formação em Enfermagem.

Realizou-se, após a aprovação do Projeto desta Pesquisa pelo Comitê de Ética, uma reunião via *Google Meet* com os sete professores do curso técnico de Enfermagem da ETEC para a apresentação e explicitação dos objetivos do estudo.

Dessa maneira, todas as professoras participantes que atuam no curso técnico de Enfermagem aceitaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para o devido tratamento e respaldo ético, em relação a suas falas, dados e informações fornecidas para este trabalho científico.

Por fim, ainda com base no pressuposto ético, é de suma importância considerar que as professoras investigadas foram especificadas por nomes fictícios, os quais são de grande relevância pessoal na vida da pesquisadora, são eles: Betina, Diana, Diná, Edna, Helena, Lorrany e Lu. Essas participantes contribuíram para as discussões e resultados que serão apresentados na seção 4.

3.2 Ambiente de pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, convencionou-se a escolha de uma das unidades da ETEC que oferta o curso técnico de Enfermagem de um município do interior paulista no qual a pesquisadora reside e trabalha.

A referida instituição supracitada caracteriza-se por apresentar um número considerável de sete professoras no curso técnico de Enfermagem, do qual também faço parte, tão logo, consistiu em um local de relevância e subsídio tanto para as coletas de dados, quanto para as discussões pretendidas nesta pesquisa.

A escolha dessa instituição escolar de ensino como ambiente de pesquisa também ocorreu em função da necessidade pessoal de sistematização das práticas educativas dos docentes que nela atuam, já que, conforme exposto acima, também compoem o quadro de professores que trabalham na instituição, no curso de Enfermagem, o que tornou as discussões mais significativas e relevantes para as minhas análises e interpretações.

Desse modo, ao me distanciar como pesquisadora, debruçei-me, cientificamente, nesse contexto de investigação, para assim, compreender a práxis das colaboradoras participantes e, então, contribuir com um processo de ensino e aprendizagem significativo e crítico.

Por fim, vale ressaltar que, em função da pandemia, as coletas de dados foram realizadas de modo remoto.

3.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Para o desenvolvimento do Estudo de Caso proposto, a pesquisa foi composta por dois momentos diferentes que complementam a questão problematizadora: uma pesquisa de natureza bibliográfica inerente ao processo investigativo, a partir de revisões de literatura especializada sobre a temática, em âmbito de produções acadêmicas (teses e dissertações) livros e periódicos da área, bem como o desenvolvimento de um momento empírico.

Conforme elucidam Lima e Mioto (2007, p. 37), o trabalho com pesquisa bibliográfica requer “[...] realizar um movimento incansável na apreensão dos objetos, de observância das etapas de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico”.

Portanto, para os autores, essa etapa da coleta de dados exige o cumprimento de alguns critérios bem definidos. É necessário delimitar os parâmetros temáticos, parâmetros linguísticos, principais fontes de busca e parâmetro cronológico.

Além da análise bibliográfica, o trabalho também apresentou um momento de pesquisa de campo/empírica, a partir de dois instrumentos de coletas de dados específicos: um questionário com questões abertas e fechadas (Apêndice A) e um roteiro de entrevista semiestruturado, (Apêndice B) ambos sobre o assunto investigado.

A coleta de dados foi realizada de forma remota em razão da pandemia COVID 19, que afetou o mundo. Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2022), Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que atinge de forma grave os indivíduos, com alto potencial de transmissibilidade e de distribuição global. Por isso, como forma de evitar a interação presencial, optou-se pelo contato de virtual, já que o contato humano poderia causar riscos para a pesquisadora e as participantes.

Como mecanismo de desenvolvimento das coletas de dados ao Comitê de Ética, vale explicitar como foram as realizações do questionário e da entrevista semiestruturada pelas participantes, os quais estão apresentados a seguir.

3.3.1 Questionário

Consistiu em um recurso metodológico inicial que norteou o desenvolvimento da entrevista semiestruturada também realizada na pesquisa e teve por objetivo coletar dados sobre as características pessoais, formativas e profissionais dos sete docentes participantes do estudo, que atuam no curso técnico de Enfermagem da ETEC.

Nesse sentido, o questionário pode ser definido:

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p.128).

O presente questionário constituiu-se de 15 questões fechadas, cujos objetivos buscaram compreender a práxis pedagógica e as representações dos docentes participantes sobre suas formações e profissionalidades.

Os dados e informações obtidas pelos questionários respondidos pelos participantes foram compilados e tabulados.

3.3.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada consistiu em um instrumento de coleta de dados significativo, pois buscou identificar fundamentos e concepções pessoais, formativos e profissionais dos sete (07) docentes do curso técnico de Enfermagem da ETEC e suas incidências no processo de ensino e aprendizagem dos alunos desse segmento.

Em linhas gerais, entende-se que a entrevista semiestruturada:

[...] é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos (DUARTE, 2002, p. 147).

Além disso, uma:

[...] grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos [...] pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim

como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Assim sendo, a entrevista proposta nesta pesquisa foi desenvolvida a partir de um roteiro semiestruturado, composto de 15 questões de natureza aberta sobre a profissão, formação e identidade dos docentes pesquisados, bem como as relações estabelecidas por estas professoras com um processo de ensino e aprendizagem crítico-reflexivo.

Os resultados obtidos foram descritos respeitando fielmente a fala dos entrevistados, destacadas em itálico e especificadas por nomes fictícios, garantindo o anonimato das participantes do projeto.

3.3.3 Procedimentos metodológicos de coleta de dados

Inicialmente, a pesquisadora explicitou os objetivos da pesquisa, convidando-os por meio de diálogos virtuais via *Google Meet* e *WhatsApp*, a participarem, esclarecendo que a aceitação era opcional.

A aplicação do questionário, de forma individual, teve a duração de aproximadamente uma (01) hora dependendo das relações estabelecidas com as colaboradoras pesquisadas e ocorreu, exclusivamente, de modo virtual com as participantes, via *Google Meet* e *WhatsApp*.

Pretendeu-se, a partir deste instrumento de coleta de dados, obter uma visão mais sistematizada e abrangente sobre os pressupostos pessoais, profissionais e formativos dos enfermeiros docentes que atuam no curso técnico de Enfermagem da ETEC, respondendo assim, em essência, ao objetivo primário da pesquisa.

Posterior à primeira etapa da pesquisa, ou seja, o questionário, foram realizadas as entrevistas, com base no roteiro semiestruturado, com as mesmas participantes que responderam os questionários, o que reforçou, ainda mais, as informações almejadas pelos objetivos geral e específicos desta pesquisa.

Nesse sentido, a intenção foi um maior adensamento para a discussão e sistematização do trabalho desenvolvido.

Além disso, outras indagações foram contempladas com o intuito de atender aos diversos objetivos específicos do presente trabalho.

Do mesmo modo que a aplicação do Questionário, as entrevistas foram realizadas pelo pesquisador, de maneira virtual, com as enfermeiras docentes que atuam no curso técnico em Enfermagem da ETEC, via *Google Meet* e *Whatsapp*. Cada entrevista teve a duração de

aproximadamente uma (01) hora e foi agendada previamente conforme as necessidades e disponibilidades das participantes.

Assim como o questionário, as entrevistas semiestruturadas também permitiram obter as representações e percepções da fala verbal das professoras e suas contribuições para a análise dos dados.

Nesse contexto, foram valorizadas as conversas informais com todas as participantes envolvidas nesta pesquisa, pois acreditamos que elas também podem trazer informações importantes acerca do objeto de investigação aqui proposto.

Vale destacar que tais conversas aconteceram no momento da aplicação do questionário e no contexto das entrevistas.

Também é importante ressaltar que as perguntas para construção do questionário e do roteiro de entrevista sempre estiveram articuladas com as que estruturam a temática da presente pesquisa, além de preservarem as questões éticas em todas as suas etapas de desenvolvimento.

3.4 Organização dos Eixos Temáticos

Por meio deste estudo, a intenção é contribuir para discussões sobre a trajetória formativa e profissional de enfermeiros docentes que atuam no curso técnico em Enfermagem da ETEC.

Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os fundamentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos da ação destes docentes, bem como, suas articulações com a formação do aluno dessa modalidade, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa permitir uma reflexão de base crítico-reflexiva, emancipada e histórico-social das participantes envolvidas.

Para tanto, posterior à coleta dos dados, já realizada nesta pesquisa, foram transcritos, organizados, tabulados, identificados e caracterizados, de tal modo que, ao relacioná-los por sua natureza semântica, foi possível a obtenção das principais categorias desta pesquisa, por meio dos seguintes eixos temáticos mostrados no quadro 4 a seguir:

Quadro 4: Eixos Temáticos e suas características

Eixos Temáticos	Temas	Instrumentos de coleta de dados
I	Perfil das professoras pesquisadas	Questionário e entrevista
II	Consideração sobre formação profissional	Questionário e entrevista
III	Atuação docente no curso técnico em Enfermagem: fundamentos, desafios e perspectivas	Questionário e entrevista
IV	Do(a) professor(a) ao(à) aluno(a): vivências e perspectivas	Entrevista

Fonte: Elaborado pela Autora (2021).

Eixo Temático I: O perfil das professoras pesquisadas. O presente eixo discute as características pessoais dos professores, cujas respostas emergem das perguntas 1, 2, 10, 11, 12 e 13 do questionário e das perguntas 2 e 8 do roteiro de entrevista.

Eixo Temático II: Consideração sobre a formação profissional. Este eixo visa discutir o percurso formativo das participantes entrevistadas, cujas respostas são provenientes das perguntas 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 do questionário e da pergunta 1 do roteiro de entrevista.

Eixo Temático III: Atuação das professoras do curso técnico em Enfermagem: fundamentos, desafios e perspectivas. O presente eixo procura traçar um perfil profissional das docentes que atuam no curso técnico em Enfermagem da ETEC, cujas respostas derivam das perguntas 14 e 15 do questionário e das perguntas 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 do roteiro de entrevista.

Eixo Temático IV: Do professor ao aluno: imagens e motivações. Este eixo busca explicitar as questões voltadas ao futuro profissional dos professores pesquisados e suas visões sobre seus alunos, cujas discussões foram obtidas a partir das respostas às perguntas 5 e 7 do roteiro de entrevista.

4. ENFERMEIRAS DOCENTES: diálogos sobre sua formação e atuação profissional no curso técnico em Enfermagem (ETEC)

Nesta seção, são apresentados os resultados da pesquisa e as análises das respostas compartilhadas pelas enfermeiras docentes participantes desta pesquisa.

Assim, nas páginas seguintes foram caracterizados e explicitados os eixos temáticos que constituem as compreensões das docentes investigadas.

4.1 Perfil e representações das professoras pesquisadas sobre a vida pessoal e profissional

Em se tratando do Eixo Temático 1, Perfil das Professoras Pesquisadas, foram contempladas as seguintes perguntas referentes ao questionário, cuja apresentação está explicitada no quadro 05, a seguir:

Quadro 5: Perfil das pesquisadas a partir do questionário

01- Como você classifica seu gênero?
<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Outro.
02- Qual é sua idade?
<input type="checkbox"/> igual ou inferior a 30 anos <input type="checkbox"/> entre 30 a 39 anos <input type="checkbox"/> igual ou superior a 40 anos.
10- Atualmente, está satisfeito com sua profissão enquanto docente do curso técnico de Enfermagem?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Parcialmente.
11- Há quantos anos atua como docente no curso técnico de Enfermagem?
<input type="checkbox"/> igual ou inferior a 4 anos <input type="checkbox"/> entre 5 e 9 anos <input type="checkbox"/> igual ou superior a 10 anos.
12- Em qual(is) período(s) você atua como docente no curso técnico de Enfermagem da ETEC?
<input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Noturno <input type="checkbox"/> Diurno
13- Nos próximos anos, você pretende continuar sua profissão como docente do curso técnico de Enfermagem da ETEC?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

Fonte: Elaborado pela Autora (2021).

Assim, quanto ao gênero das participantes do estudo, verificou-se que a totalidade é composta por sete mulheres, o que é corroborado por vários estudos, dentre eles, o de Souza e Presoto (2013), que afirmam que, na área da Enfermagem, há predominância de pessoas do gênero feminino, sobretudo, na docência em cursos técnicos em Enfermagem.

Tais achados também se assemelham aos dados confirmados por Bassinello (2002, p. 58), ao pontuar que costuma haver no curso técnico em Enfermagem uma:

[...] predominância do sexo feminino, 95,1%; característica peculiar da profissão que é composta em sua grande maioria por mulheres e somente 4,9% dos participantes da pesquisa são homens. Os dados corroboraram que a hegemonia feminina continua presente [...].

Nesse sentido, tais pressupostos enfatizam a característica maternal, assistencialista e cuidadora que, historicamente, povoa os cursos de Enfermagem, ressalta Paiva (2013).

Já em relação à idade das participantes, se constatou que cinco das sete integrantes do estudo, possuem entre 30 e 39 anos; e, apenas duas mulheres apresentam idade igual ou superior a 40 anos.

Nesse sentido, os dados coletados vão ao encontro de resultados de estudos da mesma natureza que também confirmam o fato de que as docentes enfermeiras do curso técnico em Enfermagem estarem:

[...] na sua grande maioria [...] na fase madura da vida, com idade acima de 31 anos. Os resultados apontam para um total de 8% para categoria de 20 a 30 anos, 42% para a categoria de 31 a 40 anos, 42% para a categoria de 41 a 50 anos e 8% com mais de 51 anos (SILVA; BRAUN; LIMA, 2015, p. 51).

Esses dados relativos às idades das participantes reforçam o fato de que a prática educativa de docentes do curso técnico em Enfermagem é ocupada por pessoas maduras, explicitando, assim, o padrão histórico e profissional dessa modalidade profissional, conforme ressalta Caverni (2005).

Isso pode ser explicado ao se analisar o período que as professoras pesquisadas atuam na docência do curso técnico em Enfermagem, uma vez que ao serem questionadas, verificou-se que seis das sete participantes lecionam na presente modalidade de ensino entre 5 e 9 anos; e, apenas uma em um intervalo de tempo igual ou superior há 10 anos.

Dentro de um panorama histórico-crítico, é de grande relevância uma educação escolar no processo de sistematização do conhecimento, o que a prática docente ser mais eficiente à medida que o professor cria vínculos e raízes na instituição em que trabalha, conhecendo o perfil e características dos seus alunos, acresce Marsiglia (2011).

Esse cenário parece ser determinante no contexto investigado, pois grande parte das professoras possuem um período bem significativo nos ambientes onde lecionam, aspecto este que pode estimular uma prática educativa crítica e de compromisso histórico-social.

No tocante à satisfação das atividades de ensino que desenvolvem, todas as professoras afirmaram sentir-se satisfeitas em suas profissões como docentes do curso técnico em Enfermagem.

Os dados obtidos acerca da realização e satisfação na docência do curso técnico em Enfermagem expressadas pelas participantes, parecem não ser unânimes na literatura acadêmica, uma vez que estudos desta natureza mostram:

[...] as diversidades dos problemas que o enfermeiro licenciado tem sofrido, tanto quanto o que os enfermeiros e educadores enfrentam com a questão salarial, a desvalorização profissional, entre outros, pois esses elementos fazem parte de uma situação mais ampla que envolve questões históricas, econômicas, sociais e culturais do país (BUENO, 1998, p. 25).

Além disso, a insatisfação das enfermeiras docentes também ocorrem em grande parte, pela própria natureza do trabalho docente que exige formação contínua e condições materiais adequadas para o desenvolvimento de suas atividades, situações estas que raramente se materializam, visto que tais profissionais:

[...] migram para a docência, não só como opção, mas como complementação de realização pessoal, profissional ou como forma de extensão de sua função autônoma, exigindo uma formação didática específica em seu curso regular de formação, necessitando de complementação no local de trabalho ou em programas destinados especificamente a esse fim, realizados pelas diversas instituições educacionais (SOUZA; PRESOTO, 2013, p. 29).

Pensar a prática profissional das enfermeiras docentes de forma satisfatória é muito relevante, pois quanto mais realizadas estiverem em suas ações docentes, mais atentas à sistematização do conhecimento científico e a instrumentalização de seus alunos estarão (SILVA; BRAUN; LIMA, 2015), questões estas que estão bem articuladas à PHC, na medida em que consideram a importância da construção do conhecimento construído social e historicamente, explica Saviani (1997).

Ainda nesse contexto, solicitamos às participantes que pontuassem aspectos sobre satisfação em relação à escolha profissional.

As informações obtidas foram:

Eu estou satisfeita, porque eu acho que desde minha formação, consegui desenvolver um bom trabalho.(BETINA)

Sim, eu estou muito satisfeita sim! Eu gosto muito de ser professora!(DINÁ)

Estou totalmente satisfeita com a minha escolha profissional, porque eu me identifico e gosto muito dessa parte de cuidar, de ensinar, eu gosto muito de mostrar para os meus alunos a importância de ter uma responsabilidade com os atos que a gente realiza. Não só eu acredito na área da saúde na área da Enfermagem, mas em qualquer tipo de trabalho que a gente esteja atuando tem que ter muita responsabilidade.”(DIANA)

Sim, estou! Por mais que ela não seja tão bem remunerada e não muito bem vista, eu estou.(EDNA)

Sim, por ser professora de enfermagem sou mediadora dos primeiros conhecimentos técnicos, e isto estabelece um vínculo de comunicação e favorece a troca de conhecimentos com os futuros profissionais.(HELENA)

Estou satisfeita com minha escolha, pois amo minha profissão e o que faço.(LORRANY)

Mesmo diante de tantas adversidades, me sinto satisfeita, pois educação e saúde são áreas que me causam fascínio.(LUÍSA)

Nesse sentido, as falas das docentes revelam uma situação muito comum observada entre os profissionais da área da saúde, ou seja, o apreço pelo cuidado do ser humano no tocante a sua saúde e sua totalidade, pressuposto este que está presente em vários achados na literatura, o que é muito significativo visto que o:

[...] atual cenário do exercício da profissão de educação em enfermagem tem se exigido apenas que o enfermeiro possua uma visão holística sobre os cuidados com os pacientes, que tenham habilidades nos procedimentos, conhecimentos e competência necessários para educar (SILVA; BRAUN; LIMA, 2015, p. 49).

Contudo, as participantes revelam olhar um tanto precarizado no que corresponde ao processo de ensino e aprendizagem, pois, ao enfatizar a visão global do ser humano, pouco exprimem o desejo da formação integral de seus alunos, aludindo assim, um olhar ainda transmissivo e técnico da profissão docente, ou seja, pouco explicitam um olhar dialético e crítico quanto as suas respectivas práxis.

Nesse âmbito, ao pensar sobre uma prática docente histórico-crítica, é necessária uma superação do ato educativo como um simples processo mecânico e de transmissão-recepção, ou seja, é preciso “[...] a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação [...]” (SAVINI, 2011, p. 80).

Em outras palavras, em um contexto histórico-crítico, faz-se necessário que, no curso técnico em Enfermagem, as enfermeiras docentes envolvam-se em ações docentes que não se limitem ao simples paradigma técnico, mas sim, encaminhem suas ações segundo um panorama “[...] histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta

pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção [...]” (SAVIANI, 2011, p. 80).

Em outros termos, pode-se estabelecer que a satisfação pessoal e profissional das enfermeiras docentes do curso técnico em Enfermagem extrapole a visão utilitarista da área da saúde, ou seja, precisa também estar comprometida com um viés histórico e cultural dos sujeitos de aprendizagem e vincular-se às dimensões políticas, sociais, culturais e econômicas (CAVERNI, 2005).

Por isso é de grande valia uma reflexão histórico-crítica sobre a prática docente no curso técnico em Enfermagem, já que a PHC implica uma:

[...] concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2011, p. 80).

Também pedimos que as professoras explicassem qual(is) disciplina(s) ministram no curso técnico em Enfermagem da ETEC. As respostas obtidas foram:

Eu ministro diversas disciplinas, entre elas: a supervisão de estágio, como eu tenho pós-graduação na urgência e emergência então eu acabo sempre ministrando urgência e emergência, pronto socorro, primeiros socorros, mas diversas, conforme a atribuição. (BETINA)

Já ministrei praticamente todas, mas a anatomia é a que mais me cativou. (DINÁ)

Ministro planejamento do TCC desenvolvimento do TCC, os estágios de auxiliar, os estágios de técnico de Enfermagem que aborda saúde do idoso, clínica médica, clínica cirúrgica, centro cirúrgico e central de urgência e emergência que a gente desenvolve. As UTIs, estágio na maternidade, estágio no posto de saúde que é saúde coletiva, vigilância em saúde. São esses conteúdos que no momento eu estou ministrando na ETEC. Também já ministrei urgência e emergência e primeiros socorros. (DIANA)

Assistência à saúde da mulher e da criança: a disciplina versa sobre os cuidados com a saúde da mulher desde a concepção, parto, nascimento, cuidados com RN, alimentação infantil, hospitalização da criança e outros cuidados específicos. Relações humanas no trabalho: versa sobre a organização dos serviços e sua importância no processo de trabalho favorecendo a qualidade de vida e saúde do trabalhador. Enfermagem domiciliar: a assistência de enfermagem domiciliar e suas legislações para o home care. Proteção e prevenção em enfermagem: a disciplina versa sobre os agentes biológicos que podem afetar a saúde humana e o meio ambiente, infecção hospitalar e prevenção de acidente de trabalho. Ações de enfermagem no cuidado ao idoso: a disciplina versa sobre a promoção integral da assistência ao idoso através de procedimentos e cuidados de enfermagem em campo de estágio. (EDNA)

As minhas disciplinas que ministro são a maioria todas práticas: estágios supervisionados na Santa Casa em, no Lar São Vicente, no UPA e no posto de saúde. (HELENA)

Estágios supervisionados e teorias de clínica, enfermagem, médica e cirúrgica e saúde da mulher e da criança. (LORRANY)

As disciplinas que ministro são: Semiotécnica, Vigilância Epidemiológica, Oncologia e Gerontologia. (LUÍSA)

De acordo com as falas das participantes pesquisadas, percebemos que a quase totalidade possui uma prática generalista de trabalho, uma vez que desenvolvem a docência nas frentes de metodologia, de coordenação e supervisão, de estágios e de disciplinas vinculadas à conclusão de curso.

Esse panorama também se revela nos resultados de um estudo de semelhante natureza, em que os professores pesquisados lecionavam com mais frequência as disciplinas de Saúde Pública, Enfermagem do Trabalho e Administração Hospitalar. Isso sugeria, naquele contexto, uma atenção e maior envolvimento das professoras em disciplinas específicas e menos humanísticas, explica Bassinello (2002).

Por esses apontamentos, pode-se considerar que, embora tenham domínio de conteúdos conceituais, é importante que tais professoras busquem uma maior articulação de suas práticas com dimensões históricas, atitudinais e sociais de suas disciplinas, de maneira a promover a:

[...] transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos (SAVIANI, 2011, p. 65).

Sendo assim, uma análise sistematizada revelou que, no tocante ao perfil pessoal das participantes da pesquisa, todas são do gênero feminino e, predominantemente, encontram-se na faixa entre 30 e 39 anos. Além disso, todas estão satisfeitas com a profissão, trabalham em período diurno, estão em média há 10 anos na docência no curso técnico em Enfermagem e almejam continuar no ofício nos próximos anos.

4.2 Considerações sobre a formação profissional

Em se tratando do Eixo 2 intitulado “Considerações sobre a formação profissional”, foram contempladas as seguintes perguntas no questionário:

Quadro 6: Perfil da formação profissional das pesquisadas

03- Determine qual é sua formação inicial:
<input type="checkbox"/> Graduação em Enfermagem <input type="checkbox"/> Pedagogia <input type="checkbox"/> Outra.
04- Possui formação continuada (Especialização, MBA, Mestrado ou Doutorado)?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
05- Em seu percurso formativo, você realizou ou ainda faz algum curso voltado à área pedagógica, ou seja, à Educação?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
06- Você realizou alguma formação específica para atuar como docente no curso técnico de Enfermagem?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
07- Ao longo da sua formação, houve algum preparo para sua atuação na educação técnica ou profissional?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
08- Sua formação inicial ou continuada foi suficiente para sua atividade profissional atual?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Parcialmente.
09- Durante sua formação inicial ou continuada, aprendeu algum conteúdo voltado à formação humana, à criticidade ou à reflexão sobre sociedade e cultura?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

Fonte: Elaborado pela Autora (2021).

Verificamos que todas as professoras afirmaram possuir formação inicial no curso de Bacharel em Enfermagem; e, também, em formação continuada.

Tais dados coletados corroboram os achados dos estudos de Silva, Braun e Lima (2015), os quais identificaram que 67% dos docentes do curso técnico em Enfermagem cursaram o bacharelado em Enfermagem e 33% também na modalidade de Licenciatura.

Quanto à formação continuada, a totalidade das professoras investigadas possui algum tipo de estudo na modalidade de pós-graduação. Esse resultado também se alinha a outro importante estudo de mesma abordagem, que verificou que “[...] a maioria dos entrevistados 68

(75,56%) tem especialização como maior titulação, enquanto 17 (18,89%), mestrado e a minoria, 5 (5,55%), doutorado” (SOUZA; PRESOTO, 2013, p. 26).

Estudos de Dias *et al.* (2014, p. 3) também apontam para um predomínio do curso de Enfermagem na formação inicial dos docentes do curso técnico em Enfermagem, já que, quanto à “[...] formação acadêmica, os 14 professores possuem graduação em enfermagem nas modalidades de licenciatura e bacharelado, sendo que 1 (7%) professor, além desta formação, possui a graduação em pedagogia.”

Nesse contexto, também verificou-se que seis das sete professoras investigadas possuem formação voltada à área da educação, sendo que cinco também passaram por um processo formativo para atuarem na educação técnica.

Quadro 7: Características formativas

Fez curso (s) voltado à Educação?	Quantidade	Porcentagem %
Sim	6	86
Não	1	14
Total	7	100
Teve formação específica para atuar na docência no técnico em Enfermagem?		
Sim	5	71
Não	2	29
Total	7	100

Fonte: Elaborado pela Autora (2021).

Esse paradigma, por sua vez, parece alinhar-se ao estudo de semelhante natureza, cuja investigação comprovou que:

[...] 51,85% dos participantes da pesquisa possuem curso de Licenciatura em Enfermagem e 48,15% não possuem formação pedagógica e obtém através das Delegacias de Ensino autorização provisória para ministrar aulas (BASSINELLO, 2002, p. 68).

Assim, este cenário mostra uma situação positiva acerca da formação profissional das enfermeiras docentes investigadas, já que a:

[...] formação do docente em enfermagem deve ser consolidada com base no domínio de conhecimentos científicos e na atuação investigativa no processo de ensinar e aprender, recriando situações de aprendizagem por investigação do conhecimento de forma coletiva com o propósito de valorizar a avaliação diagnóstica dentro do universo cognitivo e cultural dos acadêmicos como processos interativos (MAIA, 2012, p. 24).

Quadro 8: Características formativas

Formação para atuar na educação técnica ou profissional?	Quantidade	Porcentagem %
Sim	4	57
Não	3	43
Total	7	100
Sua formação inicial ou continuada foi suficiente para sua atividade profissional atual?		
Sim	3	43
Não	3	43
Parcialmente	1	14
Total	7	100
Em sua formação, aprendeu conteúdos voltados à formação humana, social e cultural?		
Sim	5	71
Não	2	29
Total	7	100

Fonte: Elaborada pela Autora (2021)

De acordo com o que é explicitado no quadro 08, verificamos que grande parte das docentes entrevistadas possui formação técnico-profissional para exercer sua atividade educativa.

Esse contexto realça as afirmações acadêmicas que explicam a predominante visão do docente na atualidade como profissional técnico, e não vinculado à formação crítico-reflexiva e cultural dos alunos.

Isso porque, “[...] o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Reestruturações na formação do enfermeiro docente são importantes já que:

[...] as diretrizes curriculares asseguram que o egresso do curso de enfermagem deve ter uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva regulada por princípios éticos. Para tanto, além de ser um profissional com uma formação com base no rigor técnico e científico deve desenvolver competências éticas e políticas (MAIA, 2012, p. 23).

Também em relação à formação profissional, contemplamos a seguinte questão presente no roteiro das entrevistas: Por qual(is) motivo(s) você escolheu sua(s) profissão(ões)? Assim, as informações obtidas foram:

Bom, eu escolhi a minha profissão por causa da facilidade para entrar no mercado de trabalho; e, porque eu já tinha um curso técnico, né; e aí eu resolvi fazer a faculdade de Enfermagem. - BETINA

Começando de trás para frente, eu também tenho qualificação de médica veterinária, por um amor puro amor eu quis estudar adquirir mais conhecimento por amor aos animais exclusivamente. Por isso, nunca como a intenção de ganhar vida ou ganhar dinheiro de forma alguma. Quanto a Enfermagem, eu entrei muito novinha, tinha 17 para 18 anos quando eu entrei na faculdade. Na verdade, eu queria veterinária, mas não tinha passado, então eu acabei optando pela segunda opção que foi Enfermagem lá na FAMEMA em Marília e eu acabei ficando, mas eu sempre soube que era na área da saúde que eu ia trabalhar.” - DINÁ

Bom, primeiramente, o motivo que eu escolhi essa profissão é que eu já trabalhava no ambiente de farmácia e eu fui me identificando com as formas de ajudar as pessoas, trabalhando com pessoas doentes que necessitam de cuidados e aí eu fui escolher a Enfermagem. Me formei em Enfermagem, na verdade, eu nunca imaginei dando aula, até eu lembro que no período que eu estudava existia o magistério e minha mãe queria muito que eu fizesse magistério para dar aula né, mas eu falava que eu não queria dar aula. Na Enfermagem comecei a trabalhar na área da Enfermagem mesmo, e depois disso, surgiu a oportunidade de trabalhar no hospital e surgiu a oportunidade também de estar no concurso que tinha na ETEC, aí foi onde eu fiz, passei e me encontro até hoje lá, né, então eu continuo na Enfermagem, mas de uma forma diferenciada no ensinamento dos alunos. - DIANA

Eu acredito que é por querer sempre cuidar das pessoas, por querer sempre o melhor para todos. - EDNA

Sempre apreciei os cursos da área da saúde, essa profissão oferece a oportunidade de trabalhar em conjunto com outros profissionais, oferece a possibilidade de interagir e ter contato com o ser humano e também, pode ser exercida através da docência. - HELENA

Minha escolha foi devido à influência que tive com minha mãe, que também é profissional da saúde. - LORRANY

Venho de família onde a maioria dos integrantes atua nessas áreas e desde cedo me senti atraída. - LUÍSA

Conforme exposto, verificamos que, no tocante à formação profissional das participantes da pesquisa, todas possuem formação inicial em Enfermagem, apresentam formação continuada, grande parte delas possui curso voltado à Educação, bem como a maioria também apresenta curso para atuar na docência no curso técnico de Enfermagem.

Além disso, grande parte delas escolheu a profissão por gostar da área da saúde, concebe suas formações como suficientes para prática profissional que desenvolve e a maioria também afirma que, no processo formativo, teve conteúdos de natureza sociocultural.

Assim, percebe-se pelas falas das participantes analisadas que, mesmo tendo aporte de pressupostos de natureza histórico-social em suas formações e práticas profissionais, grande parte delas ainda revela concepções e fundamentos educativos técnico-assistencialistas.

Contudo, tal pressuposto precisa ser ressignificado, pois a:

formação do docente enfermeiro precisa ser redirecionada de forma que esteja baseada na reflexão sobre a prática cotidiana considerando o professor como um pesquisador da própria prática, com formação permanente na perspectiva da ação-reflexão-ação e que considere o coletivo, o saber experiencial, o ciclo de vida do professor e a universidade como o lócus de formação (MAIA, 2012, p. 24).

4.3 Atuação do professor do curso técnico em Enfermagem: fundamentos, desafios e perspectivas

Em se tratando do Eixo Temático 3, intitulado “Atuação do professor do curso técnico em Enfermagem: fundamentos, desafios e perspectivas”, foram contempladas as seguintes perguntas no questionário:

Quadro 9: Características formativas

Questionário
14- Você tem dificuldades em desenvolver sua prática educativa no curso técnico de Enfermagem da ETEC?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Parcialmente
15- Existe alguma relação dos conteúdos que você ensina com questões sociais, econômicas, culturais, filosóficas e humanas?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Parcialmente

Fonte: Elaborado pela Autora (2021).

As respostas obtidas para as duas perguntas foram expressas no Quadro 10.

Quadro 10: Características da prática educativa

Você tem dificuldades de desenvolver sua prática educativa no curso técnico de Enfermagem da ETEC?	Quantidade	Porcentagem %
Sim		
Não	4	57
Parcialmente	3	43
Total	7	100
Há relação dos conteúdos que você ensina com questões sociais, econômicas, culturais?		
Sim	6	86
Não		
Parcialmente	1	14
Total	7	100

Fonte: Elaborado pela Autora (2021).

No que corresponde à articulação dos conteúdos ensinados em suas práticas educativas com elementos de natureza histórico-sociais, culturais, políticas e econômicas, denota-se que a quase totalidade das docentes pesquisadas promovem tais relações segundo demonstra o Quadro 10.

Isso mostra que as professoras investigadas parecem, em grande parte, alinhar-se a um paradigma crítico-dialético, ou seja, demonstra interesse e cuidado em vincular os conteúdos específicos e característicos de suas disciplinas e áreas do conhecimento com pressupostos histórico-críticos.

Isso em curso apresenta uma grande importância ao se pensar em uma prática teórico-metodologicamente orientada pela pedagogia histórico-crítica, a qual:

[...] recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social, articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação. Superamos, assim, o dilema próprio das duas grandes tendências pedagógicas contemporâneas: a concepção tradicional e a concepção renovadora (SAVIANI, 2011, p. 15).

No entanto, o mesmo cenário não é observado ao se analisar as dificuldades defrontadas pelas professoras pesquisadas em suas respectivas atividades de ensino, pois um pouco mais da metade afirmou ter problemas e dificuldades para desenvolver suas práticas educativas, como mostra o quadro 10.

Esse panorama da profissionalidade docente encontra-se semelhante ao cenário educacional brasileiro contemporâneo em que se observam diversos desafios impostos aos professores, os quais vão muito além das condições de trabalhos adequadas, pois grande parte destes profissionais, não apresentam uma trajetória formativa adequada e capaz de levá-los a refletir acerca de suas práxis, ou mesmo, suficiente para que estabeleçam relações entre o que ensinam com dimensões mais críticas e dialéticas, afirmam Pimenta e Ghedin (2002).

Nesse contexto, ao questionar as professoras sobre quais são as principais dificuldades encontradas nas suas atividades docentes no curso técnico de Enfermagem da ETEC, as informações obtidas foram:

As dificuldades que eu encontro para ministrar as aulas é mais assim a questão da falta de uma estrutura mesmo, às vezes não tem um equipamento adequado ou um espaço físico adequado devido aos prédios serem emprestados. - BETINA

As principais dificuldades encontradas na minha atividade é que sou avessa às regras, pessoalmente, gosto de fazer as minhas regras. Então como professora eu sou obrigada a acatar regras, eu entendo e respeito muito hierarquia, mas é uma dificuldade que eu tenho. Eu não acredito na metodologia que a gente aplica na ETEC, pois, sinceramente, eu não acho que isso é o caminho, eu acho que os cursos técnicos de Enfermagem têm que seguir uma outra linha, a da problematização em que a gente acaba fazendo com que o aluno pense. Essa coisa do professor como único detentor do conhecimento é totalmente furado. - DINÁ

Na verdade, uma das maiores dificuldades que a gente encontra é o estágio. Esse campo de estágio é uma das muitas coisas que a gente não consegue realmente, colocar em prática da forma que a gente deveria colocar. - DIANA

A principal dificuldade é a parte de relacionamento entre professores que às vezes a gente encontra bastante dificuldade de entender alguns alunos com algumas disciplinas e até mesmo com os professores. - EDNA

No início da carreira tive dificuldade em estabelecer um bom relacionamento com funcionários mais experientes no campo de estágio, com o passar dos anos foi melhorando a abertura que davam aos estagiários porque alguns aposentaram e os mais novos atualmente incentivam o desenvolvimento do aprendizado prático. Atualmente, a pandemia fez a área da docência enfrentar adaptações bruscas via home office, o uso de ferramentas tecnológicas exige mais empenho do aluno e do docente. - HELENA

e

As dificuldades encontradas muitas vezes estão relacionadas com a infraestrutura. - LORRANY

Eu não tenho dificuldade né, de realizar as práticas com os alunos e procuro sim, sempre interagir de uma forma que eu abordo as questões socioeconômicas culturais nas aulas. - LUÍSA

Percebe-se, com base no exposto pelas docentes investigadas, que grande parte atribui os desafios aos problemas presentes à falta de recursos materiais, físicos e pedagógicos para exercerem suas atividades de ensino, dentre os quais, a falta de laboratórios adequados para aulas práticas e instrumentos consistentes para a atividade de estágio.

Esse paradigma revela um dos grandes problemas presentes na prática de ensino de diversos professores na atualidade, sobretudo, ao considerarmos as instituições públicas de ensino profissional e técnico, visto que:

[...] as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração (SAVIANI, 2008, p. 17).

Ainda em relação aos desafios encontrados na atividade de ensino, grande parcela das docentes entrevistadas afirma que as maiores dificuldades encontradas em suas práticas de ensino consistem na materialização de propostas metodológicas autônomas, ativas e significativas.

Essa premissa é muito comum na prática educativa na atualidade, pois há diversas dicotomias na profissionalidade docente vinculadas à forma e conteúdo, conteúdos pedagógicos e culturais; incompetência formativa e ensino por competências entre as questões de semelhantes naturezas, explicam Pimenta e Ghedin (2002) e Saviani (2008).

Nesse panorama, ao serem questionadas sobre às interações das docentes com os seus alunos no curso técnico de Enfermagem da ETEC, as informações obtidas foram:

Minha relação é uma relação amigável com bom relacionamento tanto com os alunos quanto após a formação deles. - BETINA

A minha relação com os alunos hoje é boa, porque a gente sabe que por causa da pandemia mudou muito. Minha relação eu sempre tento não ser só um transmissor de conhecimento, eu gosto que eles pensem por eles mesmos eu não gosto que eles passam provas com respostas idênticas as matérias odeio isso é verdade eu peço para eles não fazer isso eu peço para eles usarem as palavras e os pensamentos deles. Então tenho uma boa relação com eles, mas como eu sou uma professora antiga, de outros tempos, eu senti o respeito maior antes, hoje eu já sinto muito desrespeito, isso me chateia, mas de uma maneira geral, tenho uma relação boa sim com os alunos. - DINÁ

É uma relação tranquila, eu prezo muito com eles que eu gosto muito de ensinar e eu tento passar para eles de forma mais clara e objetiva, mostrando a realidade que a gente se encontra no momento da área da saúde, então assim, a gente tem uma relação que por mais que seja de professor e aluno, mas a gente tem uma relação bem aberta onde nós conversamos bastante, expondo as rotinas dos cotidianos, então eu acredito que seja uma relação bem tranquila e de extrema importância e bem profissional. - DIANA

Minha relação com meus alunos do curso é boa. - EDNA

Procuro demonstrar a ética profissional no desenvolvimento das aulas para que eles tenham exemplo a seguir e desenvolvam um relacionamento cordial comigo e com o grupo ou sala. - HELENA

A relação com meus alunos é ótima, de respeito mútuo. - LORRANY

Embora seja muito exigente, estou sempre aberta para o novo e para o diálogo, o que facilita a relação. - LUÍSA

As ideias pontuadas pelas professoras investigadas no tocante ao processo dialógico e interativo com seus discentes revela um ambiente propício ao contexto de ensino e aprendizagem.

Isso em curso é de grande importância, já que a interação do professor com os alunos é fundamental para que o saber de senso comum seja superado pelo saber de natureza científica ressalta Santos (2005).

Outro motivo considerável e significativo para a existência de uma rica relação interativa nas aulas das professoras pesquisadas é que, dentro de uma abordagem dialética:

[...] o professor deixa de ser visto como um agente de informação e formação dos alunos, [...] a função que ele desempenha no contexto escolar é de extrema relevância já que é o elemento mediador (e possibilitador) das interações entre os alunos e das crianças com os objetos de conhecimento (REGO, 2010, p. 115).

Diante desse universo interativo, as professoras foram questionadas sobre os aspectos mais consideráveis desenvolvidos em suas aulas no curso técnico em Enfermagem da ETEC. Assim, as informações obtidas foram:

Participação e interação dos alunos nas aulas. - BETINA

A participação do aluno. - DINÁ

Passar os ensinamentos para esses alunos, sempre buscando trazer para eles as realidades pertinentes. - DIANA

Levo muito em consideração a iniciativa, a vontade, o querer aprender. - EDNA

Ministrar o conteúdo da disciplina de forma mais clara possível; buscar atualidades para acrescentar conhecimento no conteúdo da disciplina; e, estimular a busca pelo conhecimento, elaborando tarefas que visam resolução de situações problemas fictícios. - HELENA

Levo em consideração a ética e o respeito. - LORRANY

O aprendizado do aluno. - LUÍSA

Ao analisar as falas das professoras, denota-se que uma parcela delas valoriza, em suas aulas, o estabelecimento de relações do que ensinam com questões específicas do cotidiano de seus discentes.

Isso em curso, demonstra um viés muito utilitário e pragmático da ação docente, o que é importante, porém não suficiente, uma vez que é preciso extrapolar as reflexões e os objetivos das aulas para uma dimensão crítico-dialética e histórico-social, pois assim, os alunos saberão mais que conceitos e também aprenderão e desenvolverão atitudes, esclarecem Santos (2005) e Saviani (2008).

Em outras palavras, espera-se que as práticas docentes no curso técnico em Enfermagem na ETEC assumam mais que uma perspectiva cognitiva, mas também consigam se revelar e se apresentar de modo a adotar discussões políticas, econômicas, culturais, sociais e históricas, além do corpus de conhecimento das ciências da saúde (MORAES, 2002; CAVERNI, 2005; GUTSCHOW, 2008).

Nesse sentido, ao serem questionadas sobre o trabalho com discussões sociais, crítico-reflexivas e humanas, com seus alunos do curso técnico de Enfermagem da ETEC, as docentes assim disseram:

Acho muito importante e uso nas minhas aulas. - BETINA

Eu acho importantíssimo, já respondi essa pergunta, acho que falta isso no curso da ETEC aqui em Santa Cruz, eu acho que falta muito isso, criticidade e reflexão. - DINÁ

Quando a gente começa a refletir sobre certos pontos e trabalhar melhor, pois a gente não pode impor críticas, a gente pode buscar soluções para tudo isso. Um ser humano socialmente comprometido é quando realmente ele está engajado no seu aprendizado na sua formação e depois na sua atuação como técnico de Enfermagem. - DIANA

Eu acho muito importante, a gente sempre está fazendo trabalhos com a comunidade, ação social que é isso que importa, principalmente dentro do curso de Enfermagem que é uma coisa humana. - EDNA

Atualmente vivemos num cenário instável de pandemia onde podemos ver com mais clareza a desigualdade social entre os alunos, visto que uns têm acesso à internet na casa e outros não, portanto a atitude do Centro Paula Souza quanto às aulas on line foi que elas fossem ministradas de forma assíncrona, sendo assim, podemos afirmar que trabalhamos respeitando as questões sociais, mas procuramos despertar o senso crítico reflexivo e humano através das tarefas on-line. - HELENA

É um trabalho bem desenvolvido e enfatizado pelo corpo docente. - LORRANY

Acredito que faz com que o aluno se torne um ser pensante com suas próprias opiniões tornando-os mais autônomos. - LUÍSA

Ao analisar as afirmações das docentes sobre o trabalho com questões socialmente compromissadas, a totalidade das docentes explicitam que é de suma importância empregar e materializar discussões dessa natureza em suas práticas de ensino e aprendizagem.

No entanto, vale ressaltar que uma parcela das professoras afirmou não desenvolver uma relação amplamente articulada com uma prática histórico-crítica, pois muitas enfatizaram e demonstraram um olhar mais utilitário e pragmático do que dialético.

Um exemplo da referida carência sobre discussões dialéticas e pouco vinculadas à prática educativa transformadora é revelada na fala da professora Diná, sobretudo, quando ela afirma, em relação à humanização, “[...] falta isso no curso da ETEC aqui em Santa Cruz, eu acho que falta muito isso, criticidade e reflexão.”

Isso em questão precisa ser ressignificado, pois, em uma abordagem histórico-crítica, faz-se necessária a instrumentalização dos alunos de recursos culturais e críticos para que a prática educativa se torne transformadora socialmente, ressalta Saviani (2008).

Vale destacar que para uma abordagem educativa em sala de aula, os professores precisam levar seus alunos a superarem o senso comum para um universo mais dialético, para que assim consigam agir sobre a prática social, e para tanto, o papel mediador do professor e da mediação se colocam como cruciais no ato educativo, visto que:[...] a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social. Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade (SAVIANI, 2015, p. 38-39).

Por sua vez, ao serem perguntadas sobre o seu entendimento ~~das docentes~~ acerca da Didática de ensino e aprendizagem, as informações obtidas foram:

Bom, eu entendo por didática de ensino, os diferentes modos de você transmitir um conhecimento. - BETINA

Didática de ensino e aprendizagem seria os meios que você usa para alcançar essa aprendizagem, aí você poderia usar vários meios.” - DINÁ

É a forma que eu vou desenvolver as minhas aulas para tá passando. Qual vai ser a didática que eu vou estar utilizando para os alunos, nem sempre a didática que a gente aplica para uns tipo um tipo de sala é a mesma que nós vamos tá passando para outro tipo, para os outros alunos. A gente tem que

estar revendo as didáticas para a gente conseguir a aprendizagem desses alunos. - DIANA

Didática é ensinar métodos que possibilitam o aluno ou aprendizagem entre o professor e o aluno. - EDNA

A didática estuda os diferentes processos de ensino e aprendizagem, sendo a parte da pedagogia que se ocupa dos métodos e técnicas destinados a colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica. - HELENA

Ela tem grande importância no processo ensino e aprendizagem como uma ferramenta para o aluno. - LORRANY

É a arte de ensinar e de aplicar as técnicas pedagógicas de maneira eficaz. - LUÍSA

Em linhas gerais, as concepções sobre didática por parte das docentes investigadas parecem estar alinhadas ao conceito básico encontrado na literatura acerca da palavra, ou seja, o conjunto de medidas e ações teórico-práticas e epistemológicas para desenvolver a prática educativa, explica Luckesi (1995).

No entanto, para um ato educativo histórico-social é importante que tais docentes adotem uma prática pedagógica e didática pautadas na metodologia dialética da prática social. Esse paradigma:

[...] tem como primeiro passo ver a prática social dos sujeitos da educação. A tomada da consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano [...]. O segundo passo consiste na teorização sobre a prática social. O levantamento e o questionamento do cotidiano imediato e remoto de um grupo de educandos conduzem à busca de um suporte teórico que desvele, explicita, descreva e explique essa realidade. [...] O terceiro passo dessa metodologia de ensino é o retorno à prática para transformá-la. Depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática [...] (GASPARIN, 2012, p. 6-7).

Ainda nesse âmbito, as professoras ao serem questionadas sobre o que consiste um bom ensino e uma boa aprendizagem, segundo suas concepções, tem-se as seguintes informações:

Quando eu explico de forma clara e o aluno consegue ver sentido. - BETINA

Um bom ensino parte do princípio seguinte: um assim profissional tem que ter vivência profissional tem que saber o que faz, o que falar para poder ensinar o que faz então eu acredito sim que a gente com mais vivência as chances são maiores, mas tem que ter uma comunicação muito boa, tem que ter um diálogo, não pode ser só de cima para baixo, acho que uma boa aprendizagem está relacionada com discussões. Uso roda de conversa para tentar aproximar o aluno mais perto da realidade. - DINÁ

Um bom ensino eu acredito que está relacionado mesmo com aprendizagem, um bom ensino é quando um professor tem competências e consegue expor

essas competências em forma de ensino; e uma boa aprendizagem acho que é um pouquinho difícil a gente está quantificando, falando sobre, porque assim, a aprendizagem fica em questão do aluno só que eu não posso falar que aquele aluno deixou de aprender, porque o ensino não foi suficiente, porque assim, o professor pode ser super satisfatório, o ensino pode ser de uma forma clara, concisa e direta, pode ter muitas táticas sendo aplicadas, mas se o aluno não tiver a vontade de aprender, não vai ser de forma satisfatória. Então acredito que aprendizagem ela fica de forma não satisfatória, mas o ensino ele tem que ser avaliado. Nem sempre o ensino é responsável pela má qualidade da aprendizagem. - DIANA

Bom ensino; e uma boa aprendizagem, é tudo aquilo que o aluno consegue entender e consegue transmitir. - EDNA

O bom ensino necessita de um educador que transmita de forma eficiente o conhecimento ao aluno e uma boa aprendizagem se faz quando o aluno tem a capacidade de aprender e desenvolver intelectualmente o conteúdo ministrado. - HELENA

Um bom ensino e um bom aprendizado está relacionado com todo processo educacional deve estar focado no aluno como um todo. - LORRANY

Um bom ensino e uma boa aprendizagem ocorrem quando a autonomia do aluno é estimulada de forma que ele possa exercitar e explorar suas potencialidades. - LUÍSA

Com base nas falas das professoras entrevistadas acerca de suas proposições sobre ensino e aprendizagem, percebe-se que há um predomínio de visões transmissivas e receptivas sobre do conhecimento e não uma construção deste, reforçando a ideia do professor enquanto profissional técnico, pautado em um panorama mercadológico e instrumental do conhecimento, reforça Vasconcellos (2000).

É importante que o professor, cuja intencionalidade é uma prática pedagógica nos moldes da PHC, desenvolva ações e mobilize um ato educativo crítico e se assuma dialeticamente-como profissional culto, ou seja:

[...] aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados. O empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração os leva a criticar a universidade acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores (SAVIANI, 2008b, p. 218-221).

No tocante a estratégias, métodos, procedimentos ou recursos utilizados pelas docentes do curso técnico em Enfermagem da ETEC, as informações obtidas foram:

Uso mais aula dialogada, expositiva e data-show. - BETINA

Bom, eu acho que na área da saúde, as metodologias ativas são metodologias que usam estratégias de ensino diferenciadas, pois na saúde a gente busca um profissional junto às diretrizes do SUS. Então eu acho que tem que ter a metodologia ativa ou a problematização. Na metodologia da problematização, a metodologia é baseada em problemas, são metodologias que aproximam mais o aluno e coloca ele de frente da realidade para resolver os problemas e levando ele assim a ser mais crítico e mais reflexivo. Então, a melhor maneira de ensino-aprendizagem é vivenciando os problemas. Eu utilizo pouquíssimos recursos, é mais na base do diálogo, essa é minha estratégia. - DINÁ

As metodologias são onde nós vamos estar buscando os conhecimentos das literaturas para estar passando para os alunos em forma de aprendizagem, a gente busca sempre conhecimentos mais atualizados. - DIANA

Teorias e metodologias de ensino são ferramentas que nós professores conseguimos transmitir para os alunos, o que usamos para transmitir esses conhecimentos para os alunos e como fazemos. Estratégias, métodos e procedimentos que eu utilizo para lecionar são: datashow, alguns vídeos fazendo com que os alunos aprendam a técnica na prática ali dentro da sala de aula. - EDNA

As teorias de aprendizagem reconhecem a dinâmica do ato de ensinar e aprender, sendo assim, a prática do ensino aprendizagem se faz por meio de exposição verbal e demonstrações do professor sobre o conteúdo ministrado. As estratégias e métodos utilizados atualmente visam o uso de recursos e procedimentos que promovam a participação de todos os alunos, isto porque na pandemia as aulas assíncronas via plataforma virtual são ministradas de forma diferente e os professores se reinventaram numa nova prática pedagógica para beneficiar o processo ensino aprendizagem. - HELENA

São várias, que não nos indiquem os caminhos a percorrer de forma tácita, pode nos fornecer pontos de vista, a partir dos quais pode-se lidar com mais eficácia com situações de aprendizagem-ensino. - LORRANY

Uso muitos Powerpoints para as aulas expositivas e dialogadas, estudo dirigido, lista de exercícios e trabalho em equipe. - LUÍSA

Segundo depreende-se das falas das docentes pesquisadas, existe uma diversidade de recursos metodológicos em suas práticas, porém, ainda-revelam, em linhas gerais, um viés histórico-social e dialético, voltada à emancipação humana e à prática social.

É importante que tais professoras adotem para uma efetiva prática educativa histórico-crítica a adoção da estratégia metodológica dialética, a qual entende que há uma:[...] relação entre o ponto de partida e o ponto de chegada reflete o movimento dialético inerente ao método marxiano, presente em todo o encaminhamento da proposta pedagógica e que exige do planejamento de ensino a pontuação dos conteúdos escolares que possibilitem aos alunos a visão de totalidade dos fenômenos da prática social, analisados em sua história e contradições (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 354).

Ainda nesse panorama, as professoras também foram questionadas sobre os textos, autores, ideias ou fontes bibliográficas utilizadas ao ensinarem seus alunos do curso técnico em Enfermagem da ETEC, as informações obtidas foram:

Sites da internet e artigos científicos. - BETINA

Sinceramente, essa parte da anatomia, essa parte de UTI eu sei de frente para trás, e de trás para frente, mas quando precisa, normalmente uso SCielo, eu uso os artigos científicos mesmo para pesquisar quando o assunto é mais complexo ou exige mais de mim. - DINÁ

Falando em questão de saúde nós temos que buscar um referencial bem atualizado, então assim, a gente usa como fonte: a Organização Mundial da Saúde, o nosso Coren; e eu também uso bastante artigos do SCielo, que são artigos confiáveis. - DIANA

Fontes bibliográficas eu utilizo bastante artigo do portal Educação que sempre tem bastante coisas que a gente consegue pegar, a parte do COREN também no site do COREN. - EDNA

Eu faço uso das ferramentas tecnológicas tais como textos da internet, sites de busca de artigos científicos como o scielo e vídeos do youtube como os da “enfermagem florence”. Tudo para acrescentar mais clareza ao conteúdo abordado em cada disciplina. As fontes bibliográficas são utilizadas para elaborar a aula em apresentação PDF ou PPT: Saúde da Mulher e da Criança: Ministério da Saúde. PROTOCOLOS DA ATENÇÃO BÁSICA SAÚDE DAS MULHERES. Brasília, 2016. COREN-SP. PROTOCOLO DE ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE DA MULHER. 11/2019. Ministério da Saúde. MANUAL TÉCNICO PRÉ NATAL E PUERPÉRIO. Brasília, 2006. Ministério da saúde. Saúde da criança, crescimento e desenvolvimento. Enfermagem Domiciliária: COFEN. Direitos e deveres dos profissionais de saúde. Código de ética profissional de Enfermagem. Rio de Janeiro, 2019. John C. Maxwell. 17 princípios do trabalho em equipe. Thomas Nelson, 02/2012. Marquis e Carol. ADMINISTRAÇÃO E LIDERANÇA EM ENFERMAGEM. Artmed, 2015. Proteção e Prevenção em Enfermagem. Professoras ETEC. APOSTILA PROTEÇÃO E PREVENÇÃO EM ENFERMAGEM. CRP-SP, 2018 Cuidado ao Idoso: William Malagutti. CUIDADOS DE ENFERMAGEM EM GERIATRIA. Rúbio, 2013. - HELENA

Me baseio nas literaturas e métodos focados na área da saúde; e, sites confiáveis da área, bibliografias específicas. - LORRANY

Uso com frequência: Brenner, Lara, Souza, Setter; e artigos do COREN e do Ministério da Saúde. - LUÍSA

Percebe-se pelas falas das docentes investigadas uma multiplicidade de autores específicos da área de Enfermagem, o que caracteriza como elemento significativo e importante aos conteúdos cognitivos das ações docentes das professoras.

Contudo, os autores da área da Educação ou mesmo didático-pedagógicos mostraram-se frágeis e quase inexistentes por parte das docentes pesquisadas, mesmo a ETEC tendo seu Projeto Político-Pedagógico assentado nas premissas inovadoras e humanizadoras.

Isso em questão remete à importância e articulação de autores socialmente compromissados e que entendem a prática educativa como prática social e responsável pela formação humana e emancipação dos sujeitos de aprendizagem, sobretudo, ao refletir sobre uma prática de ensino e aprendizagem pensada à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse sentido, por ter uma formação em outras perspectivas, sobretudo, técnicas, seria interessante atenção, com afinco, a dimensões humanas, culturais e sociais para além dos conteúdos cognitivos e específicos da área de Enfermagem.

4.4 Do professor ao aluno: vivências e perspectivas

O Eixo Temático 4, intitulado “Do professor ao aluno: imagens e motivações” visou explicitar as questões direcionadas ao futuro profissional das professoras pesquisadas e suas visões sobre seus alunos, cujas discussões foram obtidas a partir das duas questões do roteiro de entrevista.

Quadro 11: Perspectivas e motivações das docentes pesquisadas

O que mais lhe motiva-lhe na profissão docente no curso técnico de Enfermagem da ETEC?
--

Que tipo de aluno(a) as docentes esperam formar no técnico em Enfermagem?

Fonte: Elaborado pela Autora (2021).

Desse modo, as informações obtidas foram:

O que mais me motiva é ver que a gente tá contribuindo para o futuro, formando profissionais, é ir no local ver os nossos alunos trabalhando, passando nos concursos, indo para ensino superior, isso é muito motivante. - BETINA

O que mais me motiva na profissão docente no curso técnico de Enfermagem é quando eu chego na UPA e vejo ex-alunos ali trabalhando, exercendo a função dele, quando eu chego em qualquer outra área e vejo a ETEC dominando. Isso me motiva, e saber que eu com professora fiz parte daquilo, que a saúde está nas mãos de ex-alunos da ETEC, que tiveram como professoras pelo menos uma, eu, então isso é muito muito motivante para mim. - DINÁ

Ouvir: nossa aquele aluno é muito bom! Nossa que ele se dedica bastante é bem interessado e quando ele já está trabalhando. E o que motiva realmente,

é ver que alguns perceberam que o curso de Enfermagem é algo bom. - DIANA

O que mais motiva na profissão docente o que mais me motiva é quando aquele aluno que entra não tem nenhuma motivação e objetivo de vida, ele entra para Enfermagem e ele sai do curso trabalhando. - EDNA

Me motivou a ver que pude colaborar desde o início na formação técnica deles e mais ainda quando encontro um aluno que persistiu nos estudos e hoje tem uma boa colocação no mercado de trabalho. - HELENA

O que mais motiva é a vontade de transmitir o conhecimento. - LORRANY

O que mais me motiva na profissão é me sentir realizada completamente nas minhas aulas. - LUÍSA

Segundo as professoras, os elementos de maior motivação de suas práticas educativas são de natureza profissional e pessoal, pois ficam contentes em saber que seus alunos podem ter melhorias de vida ao conquistar o mercado de trabalho e que de alguma forma, aprenderam um mínimo do corpo de conhecimentos e cuidados com a saúde.

Contudo, não há nenhuma menção sobre a formação humana, interesse em formar pessoas críticas, reflexivas e capazes de superarem a formação técnica de modo a promover com seus conhecimentos uma transformação social, tal como espera-se numa prática educativa dialética e histórico-crítica.

Esse ideário é reforçado quando se analisa as falas de Lorrany, cujo maior incentivo é transmitir seu conhecimento, denotando assim, uma ênfase em contribuir com a construção de conhecimentos sistematizados e elaborados.

No entanto, em seu PPP, a ETEC traz como atribuição básica na formação de futuros técnicos em Enfermagem, a importância de formar profissionais críticos, preocupados com questões políticas, sociais, humanas além dos cuidados e atenção básica à saúde, tal como explicita o Centro Paula Souza (2021).

Por essas questões, mesmo havendo profissionais com formação educacional, os relatos das docentes revelam a importância de atividades formativas continuadas e vinculadas às premissas de emancipação e transformação social, sobretudo, nos cursos técnicos em Enfermagem, salienta Gutschow (2008).

Nesse paradigma, a segunda pergunta feita às professoras neste Eixo Temática 4, consistia em compreender que tipo de aluno(a) as docentes esperam formar no técnico em Enfermagem, revelando as seguintes respostas:

Bom. eu espero que no final do curso o aluno tenha saído dali com o máximo de conhecimento possível, com uma boa técnica e acima de tudo, um ser

humano melhor, porque na nossa profissão você tem que ter muita paciência e muita humanidade para poder desenvolver. - BETINA

Tenham uma formação humana e profissional. - DINÁ

Espero do profissional exatamente o que eu falei na resposta acima. eu espero que eles desenvolvam uma parte humanizada, de profissionalismo mesmo das partes técnicas, sempre assimilando a teoria com a parte técnica, então eu espero isso de um aluno bom. - DIANA

As práticas para ter e dar um bom atendimento àquelas pessoas que necessitam; e ser diferentes dos profissionais que estão dentro das unidades que sempre fazem daquele jeito, porque já estão acostumados com aquilo. - EDNA

Antes de tudo humildade, para sempre estar disposto a aprender algo novo, compreender os fundamentos técnicos da profissão para desenvolver conhecimento, atitude e habilidades para aperfeiçoar as técnicas aprendidas e tomar as melhores decisões. - HELENA

Espero que se torne um profissional brilhante que cumpra todos os ensinamentos passados. - LORRANY

Sejam capazes de consolidar os conhecimentos adquiridos quando inseridos no seu cotidiano, cuidando de forma integral do paciente. - LUÍSA

Assim, depreende-se que grande parte das professoras gosta das suas práticas e objetiva formar profissionais com bagagem de conteúdos específicos, mas que também tenham atenção à formação integral dos seus alunos, ou seja, uma formação holística do profissional para o mercado de trabalho.

Aqui, por sua vez, as respostas das professoras mostram-se um tanto incoerentes com as falas anteriores sobre o que motivam suas práticas em salas de aulas. Isso porque, afirmam que desejam a formação humana, crítico-reflexiva e dialética dos seus alunos no término do curso técnico em Enfermagem na ETEC, contudo, isso não parece ser encaminhado, efetivamente, por exemplo, ao verificar que suas maiores motivações estão voltadas para formar para o mercado de trabalho e com vistas ao utilitarismo dos ensinamentos pelos seus alunos.

Isso em curso, resgata a importância de estudos de natureza mais dialética e histórico-social na prática docente como reforça Saviani (1997), principalmente na formação escolar de sujeitos que participam da formação técnica em Enfermagem, cuja atenção precisa ir além dos cuidados básicos com o corpo humano, ou seja, deve estar orientada também à emancipação e transformação humana, social, política e cultural no contexto que se desenvolve, esclarecem Caverni (2002) e Gutschow (2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesta pesquisa, cujo objetivo foi analisar a formação e a prática profissional de enfermeiras que atuam como docentes em um curso técnico de Enfermagem, visando investigar as representações e as intencionalidades didático-pedagógicas dessas professoras e suas articulações com a formação significativa e humana dos seus alunos, foi possível a compreensão de várias questões que estão apresentadas a seguir.

Como resultado dos eixos de análises investigados, observamos que, quanto ao perfil profissional das pesquisadas, há um predomínio da faixa etária entre 30 e 39 anos, são experientes, pois atuam na docência em uma média de dez anos.

Em relação à formação profissional das docentes, a maioria possui cursos vinculados à Educação além da formação em Enfermagem, e concebe suas trajetórias educativas como suficientes para lecionarem, bem como dispuseram de conteúdos socioculturais em seus percursos educacionais.

Podemos verificar que as professoras entrevistadas demonstram vários aspectos positivos em suas práticas docentes, entre eles, a utilização de variados recursos de ensino, como datashows e vídeos didáticos e também há demonstrações práticas para que as aulas se tornem mais explicativas e atraentes.

A grande procura por formações continuadas também é relevante, pois as docentes estão sempre em busca de aprimoramentos para possibilitar o melhor do ensino aos alunos.

Compreende-se que o vínculo criado entre as professoras e alunos, no decorrer do curso técnico, faz com que o aprendizado se torne mais eficaz, pois a comunicação flexível gera maior produtividade.

Já no que corresponde às motivações, grande parte das professoras ressaltam as questões profissionais e pessoais dos seus alunos, sobretudo, em relação às questões da saúde, sem enfatizar uma importância significativa a aspectos da humanização e emancipação dos alunos.

Nesse sentido, uma análise histórico-crítica permite inferir que, aproximar a prática educativa de enfermeiras docentes em suas ações educativas e de ensino, pode beneficiar não somente a aprendizagem dos alunos que se encontram inseridos no processo da escolarização escolar de nível técnico, como também toda conjuntura didático-pedagógica e administrativa, de modo a ampliar o ato educativo para outras questões, sobretudo, sociais, e permitindo que o curso técnico em Enfermagem não seja vinculado apenas a cuidados essenciais de saúde, mas também articulado às questões políticas e históricas no contexto em que se desenvolve.

Práticas dessa natureza podem contribuir para discussões e ações docentes que permeiam o ato educativo a assimilar as necessidades, problemas e cuidados relacionados à saúde ao panorama de uma prática social global.

Por essas e outras questões, fazem-se necessárias mudanças formativas e profissionais de enfermeiros/as docentes que atuam no curso técnico em Enfermagem, principalmente, no que tange ao contexto epistemológico e didático-pedagógico, inserindo assim a PHC como via possível de reflexão, ação e materialização de uma práxis crítica, dialética e de importância social.

Diante do exposto, como produto desta pesquisa, é proposto o oferecimento de uma formação continuada, de maneira remota, no mínimo 20h, às docentes pesquisadas (que poderá também ser estendida a outros docentes da área), em que será apresentado um projeto de curso à luz da Pedagogia Histórico-Crítica no curso técnico em Enfermagem da ETEC. Abaixo, segue a organização da proposta, com atenção aos conteúdos e metodologias.

Quadro 12: Conteúdos e Metodologias a serem abordadas no curso

Conteúdos e Metodologias	Duração
Análise e Discussão do PPP da ETEC – Curso técnico de Enfermagem (Palestra e oficinas)	2h
Textos e Artigos sobre a PHC e sobre a proposta pedagógica de Saviani (Oficinas e discussão)	2h
Articulação da Enfermagem com temáticas de cunho dialético (debate e dinâmicas)	4h
Competências e habilidades essenciais no curso técnico em Enfermagem da ETEC (palestra, atividade em grupos e oficinas)	4h
Fundamentos teórico-metodológicos e epistemológicos (oficinas e apresentação dialógica dos participantes)	4h
Avaliação (atividade oral e dinâmica para compreensão do curso)	4h

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Por fim, espera-se que esta proposta de formação continuada contribua para o aperfeiçoamento das questões didático-pedagógicas e teórico-metodológicas da prática educativa dessas enfermeiras docentes, para que suas atividades se tornem mais crítico-reflexivas, dialéticas; e, principalmente, que possibilitem uma práxis voltada à transformação social das docentes investigadas e de suas atividades de ensino com seus alunos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, T. L. D. A. et al. Expectativas e percepções dos estudantes do curso técnico em Enfermagem com relação ao mercado de trabalho. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis; v.20, p. 45-51, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072011000500005>. Acesso em: 01 jan. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASSINELLO, G. A. H. **Perfil dos professores de Ensino Médio profissionalizante de Enfermagem na região de Piracicaba**. Dissertação (Mestrado), Escola de Enfermagem, Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas-SP, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/312602/1/Bassinello_GreiceleneAparcidaHespanhol_M.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1961.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1971.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é Covid-19?**, 8 abr. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em: 13 abr. 2022.
- BUENO, S. M. V. et. al. **Contribuição ao estudo da evolução das escolas de enfermagem**. In: OLIVEIRA, M. W. (org.). *Enfermeiro Professor e o Ensino Médio em Enfermagem*. Ribeirão Preto: Gráfica São Gabriel. 1998; 25-40.
- CENTRO PAULA SOUZA. **Regimento Comum**. Curso Técnico de Enfermagem. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>>. Acesso em: 30 mai. 2021.
- CAVERNI, L. M. R. **Curso técnico de enfermagem: uma trajetória histórica e legal - 1948 a 1973**. 193f. Dissertação (Mestrado), Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2005.
- COFEN. **Conselho Federal de Enfermagem**. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/parecer-n-072014cofenctln_50330.html>. Acesso em: 31 mai. 2021.
- DIAS, A. P. Perfil dos docentes do curso técnico em Enfermagem de uma escola pública do Paraná. **FIEP BULLETIN**, v. 84, Special Edition - ARTICLE II, 2014. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/issue/view/47>>. Acesso em: 21 out. 2021.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002. Disponível: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, N. L. Técnico de Enfermagem: estudo de funções em hospitais e clínicas particulares. **Rev. Bras. Enf**; Distrito Federal. v. 32, p. 172-182, 1976. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71671979000200172>. Acesso em: 01 jan. 2021.

GUTSCHOW, M. P. **A coordenação de cursos técnicos de enfermagem: das práticas a proposta de formação**. 77f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 2008.

LACERDA, M. R. Enfermagem: uma maneira própria de ser, estar, pensar e fazer. **R. Bras. Enferm. Brasília**, v. 51, n. 2, p. 207-216, abr./jun., 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/reben/v51n2/v51n2a03.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2021.

LIMA, T.C.S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimento metodológico na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2021.

LUCCHESI, R. B.S. Pedagogia das competências – um referencial para a transição paradigmática no ensino de enfermagem uma revisão de literatura. **Acta Paul Enferm**; v. 19, n.1, p. 92-99, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ape/a/PFF7jbtPLWsyVH8p9JWBcFG/?format=html>>. Acesso: 06 mai. 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Luiz Faustino dos Santos. O enfermeiro educador: conhecimento técnico na formação profissional docente. São Paulo: **Revista Recien**, v.2, n.5, p. 19-25, 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/38-185-1-PB.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2021.

MARQUES, C. M. S., EGRY, E. As competências profissionais em saúde e as políticas ministeriais. **Rev Esc Enferm USP**; v. 4, n.1, p. 187-193. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n1/26.pdf>>. Acesso: 06 mai. 2021.

MORAES, C. S. V. Notas Históricas: Origens do Ensino Técnico no Estado de São Paulo. **Centro Paula Souza, Escolas Profissionais Públicas do Estado de São Paulo: uma história**

em imagens, p. 17-19, 2002. Disponível em:
<<http://www.cpscetec.com.br/memorias/imagens/albumfoto1104pb.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas.** Rio de Janeiro: DPG, 2002.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

PAIVA, F. S. Ensino técnico: uma breve história. **Revista Húmus:** ISSN: 2236-4358, n. 8, 2013. Disponível: <<file:///C:/Users/Paulo/Downloads/1677-5776-1-PB.pdf>>. Acesso: 24 abr. 2021.

PAVA, A. M; NEVES, E. B. A arte de ensinar enfermagem: uma história de sucesso A arte de ensinar enfermagem: uma história de sucesso. **Rev Bras Enferm,** Brasília 2011 jan-fev; v.64, n.1, p. 145-51, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672011000100021&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 jan. 2021.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e lutas de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate,** Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>>. Acesso em: 01 mai. 2021.

SILVA, M. F.; BRAUN, J. R.; LIMA, I. T. C. Caracterização do perfil dos professores que atuam no curso técnico de Enfermagem no Colégio Estadual Jorge Schimmelpfeng da cidade de Foz do Iguaçu. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Medianeira,** v. 01; n. 11, 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/4269-14445-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/4269-14445-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 21 out. 2021.

SOUSA, N. M. D. O. **O técnico de enfermagem significando o trabalho do enfermeiro: contribuições para o fortalecimento da equipe em ambiente hospitalar.** 97f. Dissertação (Mestrado acadêmico), Faculdade de Enfermagem, Programa de Pós Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Juiz de Fora.

SOUZA, E. G; PRESOTO, L. H. O perfil dos docentes do ensino técnico profissionalizante em enfermagem. São Paulo: **Revista Recien**, v.3, n.9, p. 23-30, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/59-290-1-PB%20(2).pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

01- Como você classifica seu gênero?

Masculino Feminino Outro.

02- Qual é sua idade?

igual ou inferior a 30 anos entre 30 a 39 anos igual ou superior a 40 anos.

03- Determine qual é sua formação inicial:

Graduação em Enfermagem Pedagogia Outra.

04- Possui formação continuada (Especialização, MBA, Mestrado ou Doutorado)?

Sim Não

05- Em seu percurso formativo, você realizou ou ainda faz algum curso voltado à área pedagógica, ou seja, à Educação?

Sim Não

06- Você realizou alguma formação específica para atuar como docente no curso técnico de Enfermagem?

Sim Não

07- Ao longo da sua formação, houve algum preparo para sua atuação na educação técnica ou profissional?

Sim Não

08- Sua formação inicial ou continuada foi suficiente para sua atividade profissional atual?

Sim Não Parcialmente.

09- Durante sua formação inicial ou continuada, aprendeu algum conteúdo voltado à formação humana, à criticidade ou à reflexão sobre sociedade e cultura?

Sim Não

10- Atualmente, está satisfeito com sua profissão enquanto docente do curso técnico de Enfermagem?

Sim Não Parcialmente.

11- Há quantos anos atua como docente no curso técnico de Enfermagem?

igual ou inferior a 4 anos entre 5 e 9 anos igual ou superior a 10 anos.

12- Em qual(is) período(s) você atua como docente no curso técnico de Enfermagem da ETEC?

Matutino Vespertino Noturno Diurno

13- Nos próximos anos, você pretende continuar sua profissão como docente do curso técnico de Enfermagem da ETEC?

Sim Não

14- Você tem dificuldades em desenvolver sua prática educativa no curso técnico de Enfermagem da ETEC?

Sim Não Parcialmente

15- Existe alguma relação dos conteúdos que você ensina com questões sociais, econômicas, culturais, filosóficas e humanas?

Sim Não Parcialmente

APÊNDICE B
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ROTEIRO

EIXO (A) - REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL

- 01- Por qual(is) motivo(s) você escolheu sua(s) profissão(ões)?
- 02- Você está satisfeito, parcialmente satisfeito ou insatisfeito com sua escolha profissional atual? Explique.
- 03- Quais as principais dificuldades encontradas na sua atividade docente no curso técnico de Enfermagem da ETEC?
- 04- Explique como é a sua relação com os seus alunos no curso técnico de Enfermagem da ETEC?
- 05- O que mais motiva-lhe na profissão docente no curso técnico de Enfermagem da ETEC?
- 06- Em suas aulas no curso técnico de Enfermagem da ETEC, quais questões você mais leva em consideração ao exercer a atividade docente?
- 07- O que você espera que o profissional técnico de Enfermagem tenha desenvolvido no final do curso, a partir de sua prática docente?
- 08- Explique qual(is) disciplina(s) você ministra no curso técnico em Enfermagem da ETEC?
- 09- Qual sua opinião sobre o trabalho com questões sociais, crítico-reflexivas e humanas, com os alunos do curso técnico de Enfermagem da ETEC?

EIXO (B) - PRESSUPOSTOS FORMATIVOS E CRÍTICO-REFLEXIVO DA PRÁTICA DOS PROFESSORES

- 10- O que você entende por Didática de ensino e aprendizagem?
- 11- Para você, o que é um bom ensino e uma boa aprendizagem?
- 12- Explique, segundo o seu ponto de vista, o que são teorias e metodologias de ensino e aprendizagem.
- 13- Quais estratégias, métodos, procedimentos ou recursos você utiliza para lecionar no curso técnico em Enfermagem da ETEC? Explique.

14- Explique quais textos, autores, ideias ou fontes bibliográficas você utiliza para ensinar seus alunos do curso técnico em Enfermagem da ETEC?

15- O que você entende por um ensino e aprendizagem crítico-reflexivo, humano e socialmente comprometido? Explique.