

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

Ligia de Souza Pichinin

**Formação e práxis do coordenador do curso técnico de Enfermagem
da ETEC: uma análise histórico-crítica**

ARARAQUARA - SP
2022

Ligia de Souza Pichinin

**Formação e práxis do coordenador do curso técnico de Enfermagem
da ETEC: uma análise histórico-crítica**

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: Gestão Educacional

**Orientador: Prof. Dr. Edmundo
Alves Oliveira**

FICHA CATALOGRÁFICA

P658f Pichinin, Lígia de Souza

Formação e práxis do coordenador do curso técnico de enfermagem da ETEC: uma análise histórico-crítica/Lígia de Souza Pichinin. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2022.
81f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira

1. Ensino técnico em enfermagem. 2. Gestão escolar. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Pedagogia histórico-crítica. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

PICHININ, L. S. **Formação e práxis do coordenador do curso técnico de Enfermagem da ETEC: uma análise histórico-crítica**. 2022. 81 folhas. 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 DO AUTOR: Lígia de Souza Pichinin.

TÍTULO DO TRABALHO: Formação e práxis do coordenador do curso técnico de Enfermagem da ETEC: uma análise histórico-crítica.

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 do Autor: Lígia de Souza Pichinin

Endereço completo: Rua Paulo Portezan, 50, Jardim Ipê. CEP - 18900120

E-mail: oi_likinha@yahoo.com.br



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: **Ligia De Souza Pichinin**.

Código de aluno: **15020-019**

Data: **15 de março de 2022**

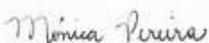
Título Do Trabalho: "**Formação e práxis do coordenador do Curso Técnico de Enfermagem da ETEC: uma análise histórico-crítica**".

Assinatura do(a) Examinador(a)

Conceito

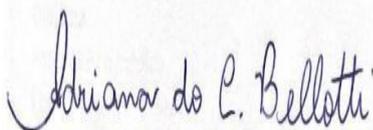

Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira
(orientador)

Aprovada () Reprovado



Aprovada () Reprovado

Prof.(a) Dr. (a) Mônica Pereira
Universidade de Araraquara- UNIARA



Aprovada () Reprovado

Prof. Dra. **Adriana Do Carmo Bellotti**
Universidade de Araraquara- UNIARA

Versão definitiva revisada pelo orientador em: 15/05/2022.


Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira (orientador)

Dedico esta pesquisa primeiramente a Deus e a minha família. Meus pais, minha irmã Stefania, minha sobrinha Valentina pela paciência e pelo incentivo nas horas de angustia e desanimo. As minhas amigas Ana Paula, Lu e Mayara que me ajudaram, apoiaram e não me deixaram desistir nos momentos mais difíceis. E ao meu orientador Professor Doutor Edmundo, por todo o conhecimento transmitido para realização da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por sempre colocar pessoas maravilhosas em meu caminho, as quais me fazem acreditar em um mundo melhor e me encorajam a prosseguir. Obrigada por nunca soltar a minha mão e me guiar em todos os momentos. E por ter me dado a oportunidade de estudar e estar terminando o mestrado em Educação.

Aos meus pais Hélio e Gorete, que nunca mediram esforços para me ensinar o caminho do bem, e sempre me apoiaram em todas as etapas da minha vida. Sem vocês, eu não chegaria até aqui. Muito obrigada por tudo! Vocês são meu porto seguro. A minha irmã Stefânia, cunhado Alan e sobrinha Valentina, por estarem sempre ao meu lado em todos os momentos, me incentivando, apoiando e acreditando no meu sonho. É muito bom saber que posso contar com vocês em todos os momentos.

As minhas amigas que estão desde o início nesta caminhada, Ana, Lu e Mayara, me incentivando, compartilhando conhecimentos, alegrias e medos e por estarem sempre ao meu lado quando precisei. Com vocês por perto, essa trajetória foi mais leve e melhor. Muito obrigada amigas!

Agradeço ao Prof^o.Dr^o Edmundo Alves de Oliveira, pela competência e profissionalismo, que me orientou e me guiou até a conclusão. Obrigada pela confiança e por me atender com paciência todas as vezes que bati em sua porta.

A Uniara, a todos os professores, a coordenadora Dirce, aos funcionários e em especial Flaviana e Regiane meu muito obrigada por me tirar todas as dúvidas com paciência e empatia.

Agradeço as amigas e coordenadoras de enfermagem do Centro Paula Souza, que contribuíram na minha pesquisa com suas vivências no ambiente escolar, dedicando a responder a entrevista.

A todos da turma 2020 do Mestrado que fizeram minhas sextas e sábados mais felizes, trocando conhecimentos, informações, ajuda e compartilhando desabafos e muitas risadas.

Agradeço a todos que de forma direta ou indireta me ajudaram na realização do meu trabalho, e durante esses dois anos. Meu muito obrigada!

“Lembre-se da minha ordem: “Seja forte e corajoso! Não fique desanimado, nem tenha medo, porque eu, o Senhor, o seu Deus, estarei com você em qualquer lugar para onde você for!” (Josué 1:9)

RESUMO

A presente pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Gestão e Inovação da UNIARA, objetivou, a partir de um paradigma histórico-social e crítico, analisar os fundamentos formativos e profissionais de coordenadores do curso técnico de Enfermagem da ETEC. Desse modo, pretendeu, segundo uma pesquisa de abordagem qualitativa e por meio de uma tipologia metodológica do Estudo de Caso, apreender e discutir os pressupostos e ações da formação e ação de 03 coordenadoras do referido curso técnico em exercício na função, com vista à análise e identificação de suas concepções e atuações no processo de ensino e aprendizagem, dentro do contexto que participam. Assim, convencionou-se utilizar dois instrumentos de coletas de dados para responder tais objetivos, ou seja, um questionário e um entrevista semiestruturada com os respectivos coordenadores. Por fim, os dados coletados e obtidos, foram tratados, a partir da delimitação e categorização em dois eixos de análises. Sendo assim, foi possível concluir que as coordenadoras são predominantemente do gênero feminino, com idade igual ou superior a 40 anos, possuem formação inicial em Enfermagem, todas também possuem cursos na área de Educação, e realizaram formação continuada. Em linhas gerais, gostam de exercer atividade de gestão, mas ainda precisam aprimorar em articular uma prática educativa de cunho histórico-social e dialético. Embora concebem como importantes uma prática histórico-crítica, a quase totalidade das participante demonstram encaminhar ações mais transmissivas e pouco preocupadas com a transformação social. Desse modo, estudos dessa e de outras naturezas permitem superar esse paradigma e para tanto, foi proposta uma formação para tais coordenadoras como produto desta pesquisa.

Palavras chave: Ensino Técnico em Enfermagem. Gestão Escolar. Ensino e Aprendizagem. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

The present dissertation linked to the Postgraduate Program in Teaching, Management and Innovation at UNIARA, aimed, from a historical-social and critical paradigm, to analyze the training and professional foundations of coordinators of the technical course in Nursing at ETEC. In this way, according to a qualitative approach research and through a methodological typology of the Case Study, it was intended to apprehend and discuss the assumptions and actions of the formation and action of 03 coordinators of the mentioned technical course in exercise in the function, with a view to the analysis and identification of their conceptions and actions in the teaching and learning process, within the context in which they participate. Thus, it was agreed to use two data collection instruments to answer these objectives, that is, a questionnaire and a semi-structured interview with the respective coordinators. Finally, the data collected and obtained were treated, from the delimitation and categorization in two axes of analysis. Thus, it was possible to conclude that the coordinators are predominantly female, aged over 40 years, have initial training in Nursing, all also have courses in the area of Education, and have undergone continuing education. In general terms, they like to exercise management activities, but they still have a deficiency in articulating an educational practice of a historical-social and dialectical nature. Although they conceive a historical-critical practice as important, almost all of the participants demonstrate that they are taking more transmissive actions and are not very concerned with social transformation. In this way, studies of this and other nature allow us to overcome this paradigm and, therefore, training was proposed for such coordinators as a product of this research.

Keywords: Technical Education in Nursing. School management. Teaching and learning. Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sujeitos da pesquisa	33
Tabela 2 – Caracterização dos participantes	40
Tabela 3 – Dados formativos dos participantes	41
Tabela 4 – Dados profissionais dos participantes	46
Tabela 5 – Características profissionais das participantes	47
Tabela 6 – Proposta de formação continuada às participantes da pesquisa.....	63

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	14
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1 Histórico do curso técnico em Enfermagem no Brasil	17
1.2 Prática formativa e profissional: um olhar para o coordenador do curso técnico em Enfermagem.....	20
1.3 A gestão democrática e o coordenador do curso técnico de Enfermagem: discussões histórico-críticas.	23
2 Escola Técnica de São Paulo (ETEC)	26
2.1 Coordenador do curso técnico em Enfermagem da ETEC: algumas considerações...28	
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	32
3.1 Sujeitos de pesquisa.....	32
3.2 Ambiente de pesquisa.....	33
3.3 Procedimentos de coleta de dados	34
3.3.1 Questionário	35
3.3.2 Entrevista semiestruturada.....	35
3.4 Pressupostos éticos	36
3.5 Riscos e Benefícios da pesquisa	36
3.5.1 Riscos	37
3.5.2 Benefícios	37
3.6 Análise de dados.....	38
4. EIXO I - Da caracterização pessoal à coordenação do curso técnico em Enfermagem	

da ETEC: primeiras considerações.....	40
4.1 Eixo II - Da transmissão à transformação social: reflexões sobre o coordenador do curso técnico em Enfermagem da ETEC.....	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos docentes	68
APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada - Roteiro	70

APRESENTAÇÃO

Sou a Ligia de Souza Pichinin, moro na cidade de Santa Cruz do Rio Pardo –SP, tenho 36 anos, sou solteira, moro com meus pais. Comecei a frequentar a escola desde os 4 anos, lembro que nos primeiros dias foi difícil a adaptação, mas com a paciência da professora e minha mãe, logo consegui gostar de ir à escola. Na escola era uma aluna que prestava atenção nas aulas e me dedicava, porém não gostava de estudar em casa. E assim me formei como enfermeira em 2006, após fiz especializações e devido o trabalho na escola ETEC me graduei em Pedagogia em 2018.

Estudei na escola pública o Ensino Fundamental, e na particular o Ensino Médio. Sempre li e estudei os conteúdos e livros que o professores pediam, e em casa tinha o incentivo de minha mãe para leitura, porém não gostava de ler. Quando entrei para a faculdade de Enfermagem, meu interesse pela leitura aumentou, pois me instigava a ter mais e mais conhecimentos na área de enfermagem.

Em 2008, comecei a lecionar na ETEC no curso de enfermagem, com aulas práticas, aumentando ainda mais a vontade e necessidade de ler e aprender para ensinar aos alunos de estágio supervisionado os conteúdos atualizados. Com isso, consegui perceber que o caminho da leitura e escrita me levava a novos conhecimentos e discussões relacionados à minha atuação e, assim, comecei a participar de cursos e simpósios, e ser autora de uma cartilha de Primeiros Socorros para alunos e funcionários de escola agrícolas, e como palestrante de um Simpósio de Higienização das Mãos onde tive que me dedicar tanto na leitura de artigos como na escrita.

Em 2019 me inscrevi como aluna especial do Mestrado em Educação, e hoje como aluna, e realizando minha dissertação escolhi este tema para adquirir mais conhecimentos sobre a coordenação em que atuo na ETEC; e também percebi a cada dia a importância da leitura e dos conhecimentos adquiridos por ela, bem como sua importância na minha vida pessoal e acadêmica.

INTRODUÇÃO

Em termos históricos e conceituais, a prática educativa sempre esteve vinculada às questões socioeconômicas, políticas, culturais e humanas, o que permite compreender as várias tendências de ensino e aprendizagens ao longo do tempo.

Do mesmo modo, a atividade docente também esteve articulada ao longo do tempo com os determinantes histórico-sociais, o que resultou em uma diversidade de condições formativas e profissionais em cada contexto histórico-social e pedagógico considerado (SAVIANI, 1997)

Nesse âmbito, é de grande relevância pensar sobre a ação e formação didático-pedagógica de professores e gestores educacionais 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. (FREIRE, 1996)

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 ou gestor educacional, tão logo, compreender as características, fundamentos e concepções destas permitem compreender a natureza da atividade educativa desses sujeitos.

Dentro desse contexto, analisar a práxis e a trajetória formativa docente de coordenadores pedagógicos e professores coloca-se como uma necessidade para se pensar a educação em geral (FREIRE, 1996) e, a educação na área da saúde, em particular. (GUTSCHO, 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 além de coordenadores bem mais preocupados com questões técnicas e administrativas do que pedagógicas, conforme elucida Gutschow (2008).

Diante dessas proposições, o mesmo autor ressaltam a importância de que os coordenadores 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 os professores e alunos.

Desse modo é imprescindível que no curso técnico de Enfermagem:

[...] o coordenador 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 do coordenador necessita incluir aluno e professor do curso técnico como sujeitos fundamentais de todo o processo educativo. (GUTSCHOW, 2008, p. 1).

Da mesma maneira, a prática profissional do coordenador técnico de Enfermagem também implica na:

[...] contratação de professores; verificação de planos de aula, diários, plano de curso, conteúdo programático, plano escolar; definição e monitoramento dos campos de estágios; manutenção da biblioteca, videoteca e laboratório da Escola; cronograma de aulas, cursos extras; ministrar aulas (...) as condições para o professor ministrar suas aulas, cuida para que o perfil proposto de egresso seja cumprido e os objetivos e instalações da Instituição propiciem qualidade ao aprendizado dos alunos, isto através da elaboração e cumprimento do plano escolar. (GUTSCHOW, 2008, p. 13)

Por todos esses apontamentos, verifica-se que a formação dos coordenadores do curso técnico de 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)

Pensar na prática de coordenadores, também requer entender sobre a profissionalidade destes sujeitos, ou seja, o processo por meio do qual o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades, assimilando os saberes pedagógicos e disciplinares para, assim, construir as competências necessárias para atuar como profissional, conforme explicam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004).

Desse modo, em função de tais pressupostos, surge uma inquietação que constitui a problemática desta pesquisa:

- A formação e profissionalidade de coordenadores do curso técnico de Enfermagem orientam-se para uma formação humana e crítico-reflexiva dos sujeitos sociais escolares (professores e alunos)?

Responder a esta pergunta é o que justifica essa pesquisa, bem como a escassez de produções científicas sobre a temática na literatura específica.

Portanto, refletir sobre esse paradigma permitirá uma avaliação dos coordenadores do curso técnico de 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 à questões crítico-reflexivas.

Diante desse panorama, esta pesquisa objetiva analisar, à luz da perspectiva histórico-crítica, a práxis e a trajetória formativa docente de coordenadores pedagógicos do curso técnico de Enfermagem da ETEC.

Do mesmo modo, este trabalho também busca:

- Identificar a trajetória formativa dos coordenadores do curso técnico de Enfermagem da ETEC e suas implicações no contexto educativo que estão inseridos;
- Analisar as concepções e fundamentos epistemológicos, pedagógicos, sociopolíticos e teórico-metodológicos dos coordenadores do curso técnico de Enfermagem, com vista à compreensão ou resignificação das ações mediadoras desses profissionais;
- Sistematizar e refletir se as práticas pedagógicas dos coordenadores do curso técnico de Enfermagem da ETEC apresentam articulações com um paradigma educativo crítico-reflexivo e voltado à formação humana.

Por fim, diante de todos os apontamentos supracitados, após a apresentação do tema, problema e objetivos da presente pesquisa convencionou-se organizar este trabalho em seções, sendo elas:

Primeira seção- revisão de literatura acerca do curso técnico em Enfermagem no Brasil e docência.

Segunda seção – revisão sobre a Escola Técnica de São Paulo e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Terceira seção – caminhos metodológicos da pesquisa.

Quarta seção – análises e discussão dos resultados.

Quinta seção – considerações finais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção busca sistematizar e discutir os pressupostos teóricos acerca da historicidade, ou seja, o conjunto dos fatores que constituem a história de uma pessoa e que condicionam seu comportamento em uma dada situação; a formação, identidade e profissionalidade dos coordenadores do curso técnico em Enfermagem, bem como as ações e os processos didático-pedagógicos por estes sujeitos encaminhados na Escola Técnica de São Paulo (ETEC).

1.1 Histórico do curso técnico em Enfermagem no Brasil

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

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, conforme apontam os teóricos da educação, dentro dos quais, Saviani (1997), que é um filósofo e educador brasileiro, e idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica. Defende que uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados. O problema é o caráter mecânico dessa transmissão, isto é, o fato dela ser feita desligada das razões que a justificam e sem que os professores disponham de critérios para discernir entre aqueles conhecimentos que precisam ser transmitidos e aqueles que não precisam.

É de suma importância compreender as características históricas e didático-pedagógica 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.

Verifica-se que o curso técnico em Enfermagem busca formar um profissional que presta “[...] atividade de nível médio, envolvendo orientação e acompanhamento do trabalho de Enfermagem em grau auxiliar, e participação no planejamento da assistência de Enfermagem [...]” (COFEN, 2017, p. 1)

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 outras áreas do conhecimento.

Denota-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.

Historicamente, pode-se inferir 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).

Os autores Pava e Neves (2010) também 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 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 (Gonçalves, 1979; Pava; Neves, 2010).

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).

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 (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 (PAVA; 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 a vista a profissionalização do ensino muito comum na década de 1970 (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 (CAVERNI, 2005; SOUSA, 2016).

1.2 Prática formativa e profissional: um olhar para o coordenador do curso técnico em Enfermagem

No aspecto profissional e formativo, todo curso de licenciatura 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 (PIMENTA; GUEDHIN, 2002).

Nesse contexto, o uso de referenciais teóricos alinhados aos pressupostos histórico-críticos e didáticos, ou seja, do pressuposto teórico de natureza dialética que valoriza a mediação do professor a partir de um olhar da prática social e sua sistematização em sala de aula, serão determinantes nesta discussão para embasar e estruturar as relações do contexto educacional com as práticas de formação no curso técnico em Enfermagem.

O curso técnico em Enfermagem também demanda de profissionais responsáveis pela gestão pedagógica e formação técnica e humana de seus sujeitos.

Assim, é de grande relevância pensar sobre a ação e formação didático-pedagógica de professores e gestores no contexto escola, sobretudo, nas instituições de ensino técnico que ofertam curso técnico em Enfermagem, articulando-a com a Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani (1997), a qual permite explicitar e compreender as intencionalidades dos sujeitos educativos e o modo como entendem e desenvolvem suas mediações no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme esclarece Nóvoa (1995), é porque a ação pedagógica na escola ou na sala de aula é reflexo da epistemologia do professor e gestor, tão logo, compreender as características, fundamentos e concepções destas permite compreender a natureza da atividade educativa desses sujeitos.

Portanto, 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 e gestores 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, além do professor, o coordenador:

[...] 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)

Assim, diante da necessidade de um olhar holística conforme expresso acima, a formação de coordenadores 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 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 à uma gestão democrática (PIMENTA; GHEDIN, 2002; BARBOSA et al., 2011).

Porém, os mesmos autores ressaltam a importância de que os professores e gestores do curso técnico em Enfermagem disponham de uma formação e ação profissional crítico-reflexivo, histórico-social e pedagogicamente significativa, pois suas práticas envolvem o gerenciamento de estratégias e a mediação de ações de ensino e aprendizagem com seus alunos, professores e demais agentes administrativos e pedagógicos.

Assim como em outras áreas, os cursos técnicos em Enfermagem necessitam de gestores reflexivos, críticos, social e politicamente comprometidos porque, estes sujeitos precisam trabalhar e estimular a estruturação de um curso 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).

Refletir sobre esse paradigma histórico-social, permitirá uma avaliação dos gestores e coordenadores do curso técnico de Enfermagem de modo que ressignifiquem 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 e histórico-sociais.

Optou-se nesta pesquisa pelo referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) idealizada, por Demerval Saviani, pois tal perspectiva articula-se diretamente aos objetivos do estudo em discussão.

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.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe cinco momentos do processo dialético da aprendizagem escolar, são elas: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social, segundo esclarece Saviani (1997).

a) Prática Social: é o ponto de partida, comum ao professor e ao educando, sendo que o professor detém o saber mesmo que seja precário inicialmente, pois nesse momento ainda não conhece o nível que se encontra o educando, faz necessário, portanto, planejar suas práticas educativas, pesquisando e buscando formas apropriadas para atingir o objetivo primordial que é a transmissão e assimilação do saber sistematizado. Quanto ao aluno, nesse momento, situa-se numa visão sincrética, pois seu conhecimento provém da experiência e do senso comum (SAVIANI, 2008).

b) Problematização: é o momento que o professor vai perceber as questões que precisam ser resolvidas e qual conhecimento se faz necessário para a prática social do seu educando. Demonstrando de forma elaborada a importância de estudar os conhecimentos científicos elaborados historicamente e, com isso, a importância da escola (SAVIANI, 2008).

c) Instrumentalização: é nesta fase do método que se encontra a análise, ou seja, uma das operações mentais básicas para a construção do conhecimento sendo também o momento que o professor vai instrumentalizar sua prática com o intuito de sanar as questões postas na prática social. (SAVIANI, 2008).

d) Catarse: este é o momento da incorporação e da demonstração do entendimento dos instrumentos culturais. É o ponto culminante do processo educativo, pois é o momento que ocorre a mediação da análise em todo o processo de ensino, passando da síncrese a síntese (SAVIANI, 2008).

e) Prática Social: esse momento do método é visto como o ponto inicial e o ponto de chegada de todo processo, uma vez que a educação é a mediação da prática social. (2008).

Sendo assim, ao pensar sobre uma práxis educativa emancipatória autônoma e socialmente articulada no curso técnico em Enfermagem, o uso do referencial teórico e metodológico da PHC, tanto para análises, quanto discussões são amplamente importantes, dadas 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.

1.3 A gestão democrática e o coordenador do curso técnico de Enfermagem: discussões histórico-críticas

Dentro de um paradigma histórico-social é sabido que a prática educativa valoriza questões vinculadas à economia, cultura, política, ressalta Saviani (1997).

Nesse âmbito, pensar o ato educativo requer não só uma atenção aos alunos e professores, mas também a todos os agentes escolares, dentre eles, os gestores, explica Veiga (1995).

Segundo a mesma autora, na atualidade é muito comum pensar sobre os discursos pedagógicos, sobretudo, àqueles vinculados à gestão escolar, a partir de uma perspectiva mais crítica e democrática. (VEIGA, 1995)

Assim sendo, por gestão democrática entende-se:

[...] uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. A construção do projeto político-

pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, [...] e valorização do magistério. (VEIGA, 1995, p. 17)

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (VEIGA, 1991).

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora, explica Veiga (1991).

Em outros termos, pensar sobre uma gestão de cunho democrático requer uma reflexão pautada na possibilidade de todos os agentes escolares serem considerados como sujeitos sociais e gozarem de todos os direitos expressos pela cidadania, ou seja, valoriza a:

[...] coexistência do discurso [...] com práticas avaliativas [...] para ações consistentes. A participação da comunidade na gestão como um dos principais fatores de melhoria da qualidade da educação nas escolas também é discutida nessa categoria, assim como o compromisso, o envolvimento de todos no projeto pedagógico da escola e no cotidiano, em que se compartilham decisões sem autoritarismo. (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018, p. 893)

Dentro desse contexto é possível discutir sobre os processos de gestão escolar em diversas instâncias, dentre elas nos cursos da área da saúde, como àqueles de graduação e técnicos em Enfermagem os quais, demandam ações pedagógicas e administrativas articuladas ao princípio da formação humana, explica Nogueira (2015).

Discutir sobre o princípio de gestão nos cursos técnicos em Enfermagem ressalta a necessidade de discussão e reflexão acerca do coordenador destes cursos, os quais carecem de competências específicas para trabalharem de forma autônoma e significativa. (GUTSCHOW, 2008)

Isso porque, entende-se que:

[...] para a ocupação desse cargo os enfermeiros possuam conhecimentos acerca da gestão escolar e de recursos administrativos, humanos, materiais, físicos e financeiros além dos conhecimentos de formação específica. (NOGUEIRA; CUNHA, 2015, p. 7730)

Assim, é importante que em sua prática diária, o coordenador do curso técnico em Enfermagem disponha não só de conhecimentos de cunho conceitual e procedimental, mas também de atitudes contundentes, capazes de mobilizar recursos para resolver situações complexas que permeiam a totalidade do universo da saúde, elucidada Gutschow (2008).

Para Caverni (2005) é imperativo que na prática de ensino e aprendizagem no curso técnico em Enfermagem haja ações entre professores, alunos e coordenadores.

Só assim, reforça mesma autora, é possível o desenvolvimento de um trabalho que valorize os conhecimentos técnicos e inerentes à profissão, com o respeito à cidadania e a prática social dos agentes envolvidos na construção do conhecimento.

Nesse sentido, pensar sobre uma gestão de natureza democrática ao discutir sobre a finalidade e as características formativas e profissionais do coordenador do curso técnico em Enfermagem no Brasil é muito relevante, pois permite desvelar e compreender como tais sujeitos podem ser política e socialmente comprometidos a partir de suas atribuições e refletir, sobre a heterogeneidade e a diversidade de suas relações. (CAVERNI, 2005; GUTSCHOW, 2008)

Um olhar de natureza histórico-crítica mostra-se muito contributivo na atividade do coordenador do curso técnico em Enfermagem, pois tal premissa, reforça Saviani (1997), valoriza o trabalho educativo a partir da metodologia dialética, a qual “[...] expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento.” (GASPARIN, 2012, p. 5) Isso se dá, pois a metodologia dialética proposta pela abordagem histórico-crítica valoriza um trabalho educativo que busca o:

[...] movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”); constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimento (o método de ensino). (SAVIANI, 1997, p. 83)

O coordenador do curso técnico em Enfermagem ao valer-se da metodologia dialética não só consegue promover ações administrativas e pedagógicas mais consistentes a partir de situações comuns da prática social dos agentes escolares, como consegue dialogar com os diferentes setores do referido curso, de forma crítica, dialética e global, sem deixar de respeitar a singularidade de sua prática profissional. (CAVERNI, 2005; GUTSCHOW, 2008)

Assim, pensar em uma abordagem pautada na gestão democrática e de importância histórico-social no processo formativo e profissional do coordenador do curso técnico em Enfermagem implica assumir:

[...] a importância de que a formação dos coordenadores esteja desenhada a partir de situações reais e cotidianas, problematizando as práticas de coordenação e que sejam inclusivas, abrindo espaço para as vozes de professores, alunos e comunidade. A formação permanente do coordenador implica investir em sua mediação pedagógica, abrangendo o estudo, implementação e avaliação de suas práticas, tendo como referências as demandas de saúde e o sentido de formar um profissional de saúde no nível técnico. Inscreve-se a discussão crítica dos sentidos da coordenação no âmbito de um ensino técnico de Enfermagem que esteja sintonizado com a integralidade do cuidado e o trabalho em equipe. (GUTSCHOW, 2008, p. 59)

Ações que envolvam a interdisciplinaridade, coletividade, diálogo e respeito social não só colocam o trabalho do coordenador do curso técnico em Enfermagem como democrático, como também valoriza a importância desse sujeito no processo formativo e profissional de técnicos em Enfermagem à luz da historicidade e da importância sociopolítica (GUTSCHOW, 2008).

2. Escola Técnica de São Paulo (ETEC)

Para compreender a historicidade da Escola Técnica de São Paulo é importante destacar a trajetória do desenvolvimento do ensino técnico e profissional no Brasil.

Nesse sentido, verifica-se que o processo de implantação do ensino técnico e profissionalizante brasileiro surge no final do período imperial e início da República, pois com:

[...] a vigência do Estado Republicano e a presença do trabalho livre - particularmente do imigrante, desencadeado o processo de desenvolvimento comercial, urbano e industrial, surgem outros

interesses e necessidades que impelem à implementação de novas medidas no campo do ensino popular e profissional. (MORAES, 2002, p. 16)

Por sua vez, as primeiras escolas paulista de cunho profissional datam de 1910, com vista à qualificação de mão de obra, ganhando fomento político em 1930 com a Era Vargas (MORAES, 2002; PAIVA, 2013)

Mas foi em 1940 que:

[...] o ensino profissional foi marcado, no plano federal, pela Lei Orgânica do Ensino Profissional e pelas propostas de Roberto Mange. Ao contrário das reivindicações apresentadas no Manifesto dos Educadores ao Povo e ao Governo, em 1932, o ensino técnico de nível médio é organizado como ramo distinto, sem canais de comunicação com o ensino secundário. Institucionalizam-se duas estruturas paralelas: de um lado, o ensino secundário, voltado para a formação geral, propedêutica aos estudos superiores, ao preparo das individualidades condutoras; de outro, o ensino profissional, para formar mão-de-obra qualificada para o mercado. (MORAES, 2002, p. 19)

Já em 1961, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 4024 em seu Artigo 47 verificou-se que o ensino técnico passava a compor “[...] os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial.” (BRASIL, 1961, p. 12)

Mas, a predominância do ensino técnico no Brasil foi consolidada em 1964, em função da Ditadura Militar que o país passou a viver naquele contexto histórico, promovendo assim, uma mudança representativa nos modelos didático-pedagógicos articulados naquele período. (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

Nesse panorama, emerge no estado de São Paulo, sobretudo, em 1969, o Centro Paula Souza, ou seja, uma autarquia:

[...] 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. (CENTRO PAULA SOUZA, 2021, p. 1)

Assim, nasceu a Escola Técnica de São Paulo (ETEC), ou seja, em um momento histórico cuja educação assumia um viés mercadológico, instrumental, racional, onde professores e alunos são simples executores de manuais técnicos, ou seja, valorizava-se

mais a reprodução de modelos e não a efetiva construção do conhecimento. (SAVIANI, 1997; CENTRO PAULA SOUZA, 2021)

Nesse sentido, as ETECs espalharam-se por diversos municípios do Estado de São Paulo, levando assim, um ensino de cunho técnico para a profissionalização de jovens e adultos. (MOARES, 2002)

Dentro desse contexto, as ETECs foram consolidadas e disseminadas após 1969, pois o pressuposto tecnicista foi reconhecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, cujo Art. 5º, parágrafo 2º, expressava que o intuito da educação brasileira naquele período era a:

[...] 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).

No entanto, em 1996 com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, a educação de nível técnico no Brasil assumiu, em termos legais um viés de cunho mais democrático e com vistas à emancipação e autonomia dos sujeitos em formação. (BRASIL, 1996)

Nesse sentido, é de grande importância pensar sobre a ETEC, sobretudo em relação a sua trajetória histórica e didático-pedagógica, sem perder de vista para um processo de ensino e aprendizagem de cunho técnico articulado aos aspectos sociopolíticos e histórico-sociais.

2.1 Coordenador do curso técnico em Enfermagem da ETEC: algumas considerações

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, 2021, p. 12-13)

Além disso, também existem coordenadores de áreas dos cursos oferecidos pelas ETECs, os quais, segundo o artigo 27 do regimento comum de todas as unidades da referida instituição, são:

[...] responsáveis pelo conjunto de ações destinadas ao planejamento do ensino, à supervisão de sua execução, ao controle das atividades docentes em relação às diretrizes didático-pedagógicas e administrativas, bem como pela otimização dos recursos físicos e didáticos disponíveis para os cursos mantidos pelas ETEs. (CENTRO PAULA SOUZA, 2021, p. 13)

Em outros termos, o mesmo documento expressa a importância dos coordenadores de áreas ao que se refere às ações que envolvam a organização e convivência harmoniosa e produtiva entre os funcionários da gestão e administração, quanto em ações significativas e proveitosas entre professor-aluno-objetos de conhecimento, bem como em relação às interações e o bom andamento da mediação docente e do intercâmbio deste entre direção e coordenação.

A gestão escolar assume uma função muito importante no interior de qualquer grupo educacional, pois é nela que temos o equilíbrio entre as questões físicas, materiais, administrativas e pedagógicas, sendo o coordenador de um curso ou área, um dos seus constituintes, explica Veiga (1995).

Nesse sentido, na ETEC há um coordenador de área para cada curso ofertado pela instituição, sendo um deles o coordenador do curso técnico em Enfermagem, responsável por promover articulações entre direção, alunos, professores, equipe técnica-administrativa e a comunidade envolvida. (CENTRO PAULA SOUZA, 2021)

Para Gutschow (2008), o coordenador do curso técnico em Enfermagem possui funções de grande representatividade, pois além de promover um elo entre gestão e supervisão, ou seja, o corpo técnico-administrativo, apresenta também a considerável responsabilidade de ser um mediador de boas relações entre o corpo docente e destes com seus alunos, seja na elaboração de uma proposta ou plano pedagógico, na reflexão de

caminhos avaliativos mais qualitativos ou mesmo na socialização dos conhecimentos produzidos com a comunidade vinculada direta ou indiretamente com o curso.

O coordenador do curso técnico em Enfermagem mais que o exercício de ações burocráticas, tem uma missão dialética e pedagógica significativa, ou seja, promover uma boa relação com a totalidade dos sujeitos sociais incumbidos de pensar, estudar, ensinar, aprender e disseminar conhecimentos inerentes à promoção, cuidados e manutenção da saúde (GUTSCHOW, 2008).

Em outras palavras, pode-se dizer que o coordenador do curso técnico em Enfermagem possui uma multiplicidade de ações que não se limitam apenas em assuntos sobre a saúde do corpo humano, mas sim um propósito histórico-social sobretudo ao dialogar com os diferentes grupos e instâncias do curso técnico-profissional de Enfermagem, ou seja, assume uma postura crítica e humana muito relevante. (CAVERNI, 2005; GUTSCHOW, 2008; NOGUEIRA, 2015)

Nesse âmbito, o coordenador do curso técnico em Enfermagem da ETEC tem como missão contribuir em conjunto de outros profissionais com a formação de um sujeito que:

[...] tendo o exercício regulamentado por lei, integra uma equipe e desenvolve, sob a supervisão do Enfermeiro, ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação referenciadas nas necessidades de saúde individuais e coletivas, determinadas pelo processo gerador de saúde e doença, identificando e promovendo: ações adequadas de apoio ao diagnóstico ações relativas à educação para o autocuidado, ações de proteção e prevenção relativas à segurança do trabalho e a biossegurança na área de saúde e nas ações de enfermagem; ações de assistência ao cliente/paciente incluindo aqueles em tratamento específico, em estado grave e a respectiva administração de medicação prescrita; ações específicas de assistência a pacientes com distúrbios mentais e pacientes idosos; realiza procedimentos básicos de instrumentação cirúrgica; 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 [...] (CENTRO PAULA SOUZA, 2021, p. 1)

Além disso, o mesmo documento, ou seja, a Diretriz do Centro Paula Souza (2021), também infere que há algumas atribuições de natureza mais humana e dialética vinculada à formação crítico-reflexiva do profissional técnico em Enfermagem, ou seja, na ETEC também se almeja no referido curso formar um profissional que:

[...] 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).

Por esse pressuposto faz-se necessário a existência de um coordenador de curso técnico em Enfermagem na ETEC capaz de mobilizar de forma competente ações efetivas entre os agentes educativos voltados ao processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, permear de forma crítica e socialmente comprometida entre os demais setores vinculados à formação dos técnicos em Enfermagem.

Contudo é de grande importância a adoção de práticas histórico-sociais e democráticas na atividade do coordenador do curso técnico em Enfermagem, uma vez que tais profissionais precisam agir de modo coletivo; levar os professores, alunos e demais funcionários a compreender que mesmo havendo hierarquia existe interdependência entre os agentes sociais do referido curso sendo que a falta de um dos componentes inviabiliza-se uma construção efetiva do conhecimento humanizado e dialético na área da saúde. (NOGUEIRA, 2015)

Pensar sobre a formação e ação do coordenador do curso técnico em Enfermagem na ETEC de forma histórico-social e crítico-reflexivo não só propicia discursos de cunho democrático no trabalho destes profissionais, como favorece transformações nas:

[...] práticas e concepções, contextualizando-as no tempo histórico, político, social, educacional, inter e intrasubjetivo, investindo na produção de sínteses no processo de formar-se com outro, no contexto do ensino técnico em saúde. (GUTSCHOW, 2008, p. 61)

Assim, pensar sobre a práxis dos coordenadores do curso técnico em Enfermagem dentro de um olhar histórico-crítico também é uma maneira de discutir sobre melhorias e mudanças qualitativas na prática educativa em saúde e uma possibilidade dialética de transformação social entre aluno-professor e a comunidade. (GUTSCHOW, 2008; NOGUEIRA, 2015)

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

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

Para a materialização dos objetivos delineados, a presente pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso, o qual buscou analisar a luz da perspectiva histórico-crítica e práxis e a trajetória formativa docente de coordenadores pedagógicos do curso técnico de Enfermagem da ETEC.

A presente pesquisa optou pela abordagem qualitativa, pois esta modalidade valoriza a significação dos dados coletados bem como o:

[...] contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. [...] Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...]. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-12)

A pesquisa qualitativa também pode se apresentar sob diferentes tipologias metodológicas sendo uma delas o Estudo de Caso, o qual segundo Yin (2001), busca estudar os significados de situações singulares de um caso científico específico.

Dentro desse contexto e para fins de análises do Comitê de Ética, o desenho metodológico, os sujeitos, locais e procedimentos da pesquisa foram explicitados com mais propriedade a seguir.

3.1 Sujeitos de pesquisa

Diante da temática em estudo, pretendeu-se investigar e analisar três coordenadoras do curso técnico de Enfermagem, situados em três cidades que oferecem o referido curso.

É válido ressaltar que existe somente um (01) coordenador dessa modalidade de curso para cada município considerado.

A delimitação dos sujeitos de pesquisa deste estudo ocorreu após uma explicitação sobre a natureza e os objetivos do mesmo para oito coordenadores do curso técnico de Enfermagem.

Desse modo, após entenderem as intencionalidades da pesquisa, apenas três (03) destes sujeitos manifestaram interesse e decidiram participar do estudo, ou seja, em

assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, em seguida, contribuir com suas proposições sobre as diversas etapas de coleta de dados desta investigação científica.

Sendo assim, todas as participantes são do gênero feminino, com formação em curso superior em Enfermagem, atuantes na docência nos cursos técnicos em Enfermagem na ETEC, as quais permitiram a coleta dos seus dados (presentes nos resultados) para elaboração desta pesquisa.

Para melhor identificação, os sujeitos foram expressos a seguir na tabela 1.

Tabela 1. Sujeitos da pesquisa.

Sujeitos	Participantes (siglas)
1	PD
2	PB
3	PO

Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

3.2 Ambiente de pesquisa

Os locais nos quais situam as escolas ETECs, cujos sujeitos pesquisados fazem parte, são três municípios do interior paulista: Assis, Ourinhos e Palmital.

Tal escolha ocorreu em função de serem ambientes de trabalho das três coordenadoras do curso técnico de Enfermagem que se propuseram a participar do presente estudo.

Contudo, em função da pandemia, onde o desenvolvimento da pesquisa foi afetado por esse momento histórico, momentos de tensão e medo, devido a um vírus desconhecido causador de muitas perdas, hospitais lotados em todo o mundo, afetou todos sem exceção, e tivemos que se familiarizar com o novo estilo de trabalho home office, pois foram dois anos praticamente sem contato com as pessoas, um novo modo de vida, sem abraços, aperto de mão e beijos. O ambiente utilizado para coleta dos dados e para formalização ética, foi, exclusivamente, o meio virtual, a partir de conversas por *Whatsapp* e *Google Meet*.

3.3 Procedimentos de coleta de dados

No tocante ao desenvolvimento da pesquisa, almejou-se, inicialmente, promover uma revisão de literatura como meio de subsidiar os pressupostos teóricos que estruturam a temática em discussão, ou seja, a ação e formação do coordenador do curso técnico de Enfermagem.

Dentro desse contexto, a mestranda também mobilizou um mapeamento nas bases de dados on-line BDTD e Scielo sobre as principais produções acerca da temática em estudo, bem como materializou uma busca e apropriação de bibliografias e literaturas específicas com vista à elaboração do referencial teórico da pesquisa.

Concomitantemente à revisão de literatura, o presente estudo também se constituiu de uma fase empírica por meio de uma pesquisa de campo para o desenvolvimento do Estudo de Caso proposto.

Assim, nesta fase, a investigação, após a aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética, se valeu de dois procedimentos de coleta de dados, os quais foram explicitados no quadro a seguir, sendo um questionário e uma entrevista semiestruturada.

Para melhor explicitar a trajetória e execução das coletas de dados ao Comitê de Ética, foram detalhados a seguir, como ocorreu a aplicação do questionário e a realização da entrevista semiestruturada.

Foram apresentados os objetivos da pesquisa aos sujeitos participantes afirmando que a aceitação era opcional. A aplicação do questionário, de forma individual, teve a duração de aproximadamente 01 hora, e ocorreu via *Google Meet* e *Whatsapp*.

Devido ao período de pandemia o questionário foi enviado de forma online para os sujeitos participantes responderem, os quais foram previamente esclarecidos e orientados.

Almejou-se a partir deste instrumento de coleta de dados, apreender de modo mais profundo e sistemático as proposições profissionais e formativas dos coordenadores do curso técnico de Enfermagem da ETEC, para assim além de responder os objetivos do estudo, orientar também a realização das entrevistas semiestruturadas.

Após aplicação do questionário aos coordenadores estes foram convidados a participar de uma entrevistas a partir de roteiro semiestruturado on-line. A investigação, neste momento, também buscou responder com mais detalhes o objetivo geral e os específicos desta pesquisa.

Para a delimitação dos sujeitos colaboradores tanto para a primeira quanto para a segunda etapa da pesquisa, adotaram-se os critérios descritos abaixo.

Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido referente ao Questionário e ao roteiro de Entrevista Semiestruturada.

Após a aplicação do Questionário as entrevistas foram realizadas também via *Whatsapp* e *Google Meet* com uma média de duração de 01 hora e 30 minutos.

Para cumprir as exigências éticas, as entrevistas, que mediante a permissão dos participantes, foram gravadas e transcritas para análises e discussões dos pesquisadores.

3.3.1 Questionário aos coordenadores

O questionário aplicado aos coordenadores do curso técnico de Enfermagem das ETECs.

Esse procedimento foi composto por 15 questões fechadas sobre a trajetória formativa, pessoal e profissional dos sujeitos pesquisados, bem como sobre as representações dos participantes acerca dos pressupostos crítico-reflexivos requeridos em suas práticas gestoras e mediadoras.

Inicialmente, de forma objetiva e simples, foi apresentado em slides um pouco sobre a teoria da PHC às coordenadoras.

O questionário na pesquisa qualitativa é de considerável importância, pois se trata de uma:

[...] um conjunto de questões submetidas a pessoas com propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado [...] (GIL, 2008, p. 121),

3.3.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada utilizada na pesquisa caracterizou-se por um procedimento de grande importância, já que é [...] considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. (FRASER; GONDIM, 2004, p. 139)

Além disso, o uso da entrevista semiestruturada neste estudo destacou-se, pois este instrumento de coleta de dados valoriza os agentes sociais, já que:

[...] permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante. (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140)

Nesse âmbito, o intuito da entrevista semiestruturada, objetivou apreender, aprofundar e explicitar com mais propriedade as concepções, fundamentos e ações dos coordenadores do curso técnico de Enfermagem, o que permitiu uma análise mais fidedigna dos seus pressupostos formativos e profissionais, bem como maiores compreensões sobre a articulação ou não de suas práticas ao paradigma crítico-reflexivo e socialmente comprometido.

Desse modo foi proposto no primeiro semestre de 2021 uma entrevista a partir da elaboração de um roteiro semiestruturado com as três (03) coordenadores do curso técnico de Enfermagem, ou seja, flexível e reestruturado segundo às necessidades que foram emergindo ao longo da aplicação do questionário e de acordo com o desenvolvimento da pesquisa.

3.4 Pressupostos éticos

Como a pesquisa se baseou em investigações com seres humanos, a coleta de dados só foi possível depois de a pesquisa ser submetida à apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/CONEP) sediado na Universidade de Araraquara (UNIARA), sob o número 5161 da resolução 446/2012 do CNS.

Em seguida, os objetivos foram explicitados aos participantes os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o cumprimento das devidas formalizações éticas do estudo.

3.5 Riscos e Benefícios da pesquisa

Para o cumprimento da fase empírica do estudo, realizou-se uma análise minuciosa dos riscos e benefícios, descritos abaixo.

3.5.1 Riscos

A coleta de dados foi realizada de forma cautelosa, minimizando, possíveis situações de constrangimento para os participantes, razão pela qual, todos os sujeitos envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), presente no Anexo I.

Os riscos inerentes aos procedimentos de coleta de dados poderiam envolver desconforto e constrangimento diante do pesquisador em razão de informações acerca da temática pesquisada.

Dessa forma, mesmo havendo um mínimo de risco tudo ocorreu de modo adequado, pois a pesquisadora estava preparada para os esclarecimentos e orientações necessárias, e atenta ao bem estar dos colaboradores. Ainda, o participante conseguiu optar por interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para ele.

3.5.2 Benefícios

Ao desenvolver as discussões a partir da temática proposta este estudo possibilitou a discussão e compreensão das diversas ações dos coordenadores do curso técnico de Enfermagem, sobretudo sobre suas práticas pedagógicas e administrativas, bem como seus pressupostos formativos e profissionais.

Assim, além de compreender e avaliar as ações dos coordenadores do curso técnico de Enfermagem da ETEC esta pesquisa também contribuiu para a reflexão e análises das relações que estes profissionais estabelecem nos locais que trabalham, ou seja, o modo que ocorre a comunicação e gestão dos professores e alunos que participam do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, com base nos conhecimentos produzidos, pretendeu-se também oportunizar espaços e momentos de discussão sobre os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos da ação dos coordenadores do curso técnico de Enfermagem.

3.6 Análise de dados

Para analisar os dados coletados optou-se pela Análise de Conteúdo de Bardin, a qual se caracteriza por um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” (BARDIN, 2006, p. 38)

A mesma autora esclarece que a Análise de Conteúdo, se desenvolve a partir de três momentos importantes, sendo eles: (I) pré-análise, na qual ocorre uma leitura inicial das informações levantadas de maneira e extrair as primeiras impressões; (II) exploração do material, que “[...] consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas [...]” (BARDIN, 2006, p. 101)

Em outros termos, podemos dizer que é a:

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 2006, p. 117)

Já o terceiro e último momento de grande importância da metodologia da Análise de Conteúdo consiste na descrição e tratamento interpretativo dos dados categorizados.

Após a aplicação do questionário e da entrevista semiestruturada, o tratamento dos dados se deu em dois momentos:

- leitura inicial desses dados, descrevê-los, tabulá-los;
- organização dos elementos e codificação de acordo com unidades semânticas de contextos, ou seja, o que estaria vinculado à formação, à profissão e à identidades dos sujeitos participantes.

Ao realizar tais procedimentos promoveu-se uma interpretação dissertativa e crítico-reflexiva das categorias delimitadas, bem como uma discussão e tratamento sistematizado dos dados obtidos sobretudo à luz de PHC.

Assim, foi possível a obtenção das principais categorias desta pesquisa, as quais foram situadas e expressas por meio de eixos de análises, são eles:

Eixo I - *Da caracterização pessoal à coordenação do curso técnico em Enfermagem da ETEC: primeiras considerações*

Eixo II - *Da transmissão à transformação social: reflexões sobre o coordenador do curso técnico em Enfermagem da ETEC.*

4. EIXO I - Da caracterização pessoal à coordenação do curso técnico em Enfermagem da ETEC: primeiras considerações

A presente seção busca explicitar e descrever os resultados obtidos a partir de questionário e entrevista acerca do perfil pessoal, formativo e profissional de coordenadores do curso técnico em Enfermagem da ETEC, desvelando as principais características da formação inicial e continuada destas profissionais, bem como os paradigmas teórico-metodológicos e epistemológicos que permeiam as suas ações nos contextos de trabalho em que participam.

Portanto, buscou apresentar, a partir de um olhar sistematizado à luz da perspectiva histórico-crítica e reflexiva, a natureza e os fundamentos das atuações das coordenadoras do curso técnico em Enfermagem da ETEC, com vistas à compreensão e caso necessário, a superação de uma gestão pedagógica impositiva e autoritária, para atuações de cunho democrático e socialmente compromissado.

Assim, em termos pessoais, verifica-se a partir do questionário aplicado aos participantes, que, os mesmos, apresentam certas características como mostradas na tabela 2.

Tabela 2. Caracterização dos participantes

Gênero	Número	%
Feminino	3	100
Idade		
Igual ou superior a 40 anos.	3	100

Fonte: Elaboração própria (2022)

Como mostra a tabela acima, as mulheres foram o gênero mais encontrados ao se investigar o sexo dos coordenadores do curso técnico em Enfermagem da ETEC.

Isso assemelha-se aos estudos de Silva, Braun e Lima (2015), que ao investigarem sobre o gênero de professores e gestores de cursos técnicos em Enfermagem, também evidenciou a que a quase totalidade também é constituída por mulheres, em função do caráter assistencialista e maternal, que historicamente caracteriza esta área do trabalho.

Os mesmos autores também explicitaram em suas pesquisas um grande número de participantes com 40 anos de idade ou mais, aspecto este que também ficou evidente na tabela 2.

Por sua vez, no trocarter ao processo formativo, várias informações foram apreendidas do questionário aplicado às participantes, como mostra a tabela 3.

Tabela 3. Dados formativos dos participantes

Formação inicial	Número	%
Enfermagem	3	100
Possui outra graduação?		
Sim	2	67
Não	1	33
Formação continuada		
Sim	3	100
Fez curso(s) voltado à Educação?		
Sim	3	100
Teve formação específica para atuar na coordenação do técnico em Enfermagem?		
Não	3	100

Fonte: Elaboração própria (2022)

Portanto, como demonstra a tabela 3, todas as participantes investigadas possuem formação inicial em cursos de graduação em Enfermagem, todas possuem formação continuada, cursos voltados à área da Educação, mas nenhuma delas, participaram de formações específicas para atuação na modalidade educativa profissional ou técnica.

Isso salienta um certo desinteresse ou defasagem formativa, já que ao serem gestoras do curso técnico em Enfermagem e participarem de cursos de licenciatura, precisam, de um subsídio teórico-metodológico que as permitam desenvolver uma atividade democrática, crítica e adequada as premissas da modalidade educativa técnica.

Para Pimenta e Guedin (2002), uma das principais dificuldades do bom trabalho pedagógico, consiste na falta de formações adequadas para as atividades educativas nas escolas, o que contribui para um aligeiramento da mediação e poucas ações crítico-reflexivas e de preocupação social.

Dentro desse paradigma formativo, as participantes também foram questionadas na entrevista se suas formações inicial e/ou continuada deram preparo para atuarem no cargo de coordenador(a) do curso técnico em Enfermagem da ETEC.

Assim as respostas foram:

“Minha formação Inicial ela não me preparou para atuar como professora porque na graduação de Enfermagem na época eu fiz né, me formei em 2006 era o bacharelado, então preparava a gente para trabalhar no mercado de trabalho, só tinha teoria e a gente desenvolvia práticas. Então a gente tem era procedimental e não prepara um aluno para professor, então a minha formação Inicial não me preparou para ser professor e nem coordenador de curso de Enfermagem, pois a gente sai muito cru da formação inicial.”(PD)

“Olha eu lembro até hoje, eu cheguei para assumir, entrei na escola e ninguém queria ser a coordenadora eu acabei assumindo a coordenação, e, assim o primeiro ano foi muito difícil, porque ninguém né, praticamente me orientou tá, não vinha com aquela receitinha de bolo aí eu saí da coordenação e depois eu voltei, mas aí eu voltei mais experiente né, porque a gente aprende com as dificuldades.”(PB)

“Não, nunca pensei que fosse um dia trabalhar como coordenadora do curso Técnico em Enfermagem. Quando entrei aqui na Etec foi apenas para ministrar aulas. Acabei pegando a coordenação porque ninguém queria, cada um com seus motivos.” (PO)

A partir das respostas das participantes, foi possível inferir que todas as participantes citaram a não formação específica para atuarem como coordenadoras, mas, nenhuma citou formação continuada para melhorar sua prática.

Em termos histórico-críticos, é de grande relevância que o professor e gestor tenha uma formação capaz de lhe proporcionar uma superação da visão sincrética para sintética, ou seja, que leve superar o senso comum e chegar ao conhecimento científico, afirma Saviani (1997).

Uma formação continuada de cunho histórico-social, nesse caso, permitiria que tais gestoras relacionassem e refletissem suas práticas para outras dimensões, assumindo-se preocupada com a transformação social e resolvendo os problemas decorrentes dessas práticas nos cursos técnicos em Enfermagem.

A falta de formação para atuarem como coordenadoras do curso técnico em Enfermagem também é revelada ao questionar as participantes se sentem a necessidade de um processo formativo para o desenvolvimento de seus trabalhos nas ETECs. Assim, as respostas obtidas foram:

“Eu não vejo como necessidade de formação para atuar como coordenador a nossa atuação como professora quando a gente percebe que nós não somos apenas enfermeiras nós sabemos ensinar nós sabemos direcionar esse aluno para esse crescimento crítico-reflexivo tanto esperado. percebemos que podemos tornar o aluno autônomo. Eu não vejo necessidade de informação para coordenação, eu vejo que nós como professores nós podemos atuar no cargo desde que a gente tenha boa vontade de aprender novas coisas e para ser coordenadora a gente precisa aprender a lidar com várias situações entre elas: a parte burocrática e interpessoal de relacionamento. Então se o professor tem vontade

de assumir um cargo que queira coordenar ali uma equipe multiprofissional ele tem que ter a boa vontade de querer aprender né, a gente não sai sabendo tudo nunca, aprendemos cada dia mais, então eu não vejo uma necessidade de formação.”(PD)

“Eu acho que podia sim ter uma orientação para quem fosse assumir a coordenação, mas assim perto né, uma conversa mais tranquila e não deixa assim os outros coordenadores passando, porque às vezes isso não acontece.”(PB)

“Acredito que se tiver algum curso para fazer nessa área será bem vindo, já tenho muita prática nessa área, não é por falta de conhecimento, mas quanto mais, melhor.”(PO)

Em linhas gerais, as falas das entrevistas das participantes ao serem questionadas sobre a necessidade de terem uma formação específica para atuarem como gestoras no curso técnico em Enfermagem, reforça a ideia de que há uma enorme lacuna no processo formativo para a prática profissional das mesmas, pois salientam o fato da experiência ser suficiente e desta estar desvinculada de qualquer intencionalidade teórica.

Isso é um problema muito frequente, sobretudo, quando consideramos a docência e gestão de profissionais cuja formação foi aligeirada ou defasada, o que tende a fazer com que tais sujeitos reproduzam práticas marcadas por pura racionalidade técnica, deixando de lado a reflexão, criticidade e a contextualização do trabalho com os problemas sociais, ressaltam Veiga (1991); Pimenta e Guedhin (2022).

Diante dessa perspectiva, as entrevistadas também foram interrogadas sobre o que entendem acerca do conceito de Didática, de maneira que foram expressas as seguintes afirmações:

“Eu entendo por didática que seria né, uma disciplina que estuda o processo de ensino com seus objetivos, conteúdos, métodos, formas de organizar aula, então, nada mais é de como eu organizo as minhas aulas e gerar condições para garantir o aprendizado do aluno, como que eu vou tar organizando as

minhas aulas, como que eu vou fazer com que esses alunos consigam compreender um certo conteúdo, uma certa tarefa que eu vou tá explicando; e, para que isso torne significativo para eles.”(PD)

“É tudo que uso para ensinar, o jeito a fala e os alunos aprendem, é isso.”(PB)

“A Didática é uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, o que acontece na escola e na aula, buscando alternativas para os problemas da prática pedagógica.”(PO)

Em linhas gerais, é perceptível a partir das falas das entrevistadas que a Didática é um elemento que permeia a prática educativa, pois muitos a conceituam como o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Nesse âmbito, pode-se dizer que a Didática:

[...] investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem. Ou seja, destacando a instrução e o ensino como elementos primordiais do processo pedagógico escolar, traduz objetivos sociais e políticos em objetivos de ensino, seleciona e organiza os conteúdos e métodos e, ao estabelecer as conexões entre ensino e aprendizagem, indica princípios e diretrizes que irão regular a ação didática (LIBÂNEO, 2013, p. 53).

Desse modo, a prática de trabalho de coordenadoras do curso técnico em Enfermagem pode se assumir social e historicamente compromissada, ou seja, alinhada à PHC, já que a Enfermagem dispõe de teorias voltadas ao cuidado social e humano e não apenas à saúde física, podendo, nesse sentido, haver uma relação bastante contributiva entre os conhecimentos de Enfermagem com as proposições políticas e histórico-sociais. (GUTSCHOW, 2008).

Por sua vez, em relação à prática profissional, o questionário aplicado às coordenadoras expuseram algumas informações presentes na tabela 4.

Tabela 4. Dados profissionais dos participantes:

Está satisfeito com sua prática profissional	Número	%
Sim	3	100
Considera-se capacitado(a) para atuar como coordenador (a) do curso técnico em Enfermagem?		
Sim	3	100
Qual sua relação/interação com as questões pedagógicas e administrativas do curso técnico em Enfermagem da ETEC?		
Excelente	3	100
Enquanto coordenador(a), qual sua importância às questões humanas e crítico-reflexivas?		
Muita	3	100
Qual sua importância em relação às questões didáticas e teórico-metodológicas?		
Muita	3	100

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

Como explicita a tabela 4, as coordenadoras, no aspecto profissional as coordenadoras em sua totalidade estão satisfeitas com suas atividades, consideram-se capacitadas, apresentam um bom relacionamento com a parte administrativa e

pedagógica, bem como afirmam valorizar assuntos de natureza crítica e reflexiva em suas mediações com os alunos, comunidade e equipe escolar como um todo.

Como mostra a tabela 5, também sobre a caracterização profissional, grande parte das gestoras possuem boas relações com o corpo docente que coordena, além de terem boas relações interativas com os alunos e funcionários da escola, segundo afirmam no questionário.

Tabela 5. Características profissionais das participantes

Você possui uma boa relação com os funcionários e professores?	Número	%
Sim	2	67
Não	1	33
Como é sua interação com o pessoal administrativo do curso técnico em Enfermagem da ETEC?		
Muita	3	100
Como é sua interação com os alunos do curso técnico em Enfermagem da ETEC?		
Excelente	3	100

Fonte: Elaborada pela Autora (2022)

Nesse sentido, a partir das informações e dados coletados, pode-se inferir que em linhas gerais, as coordenadoras conseguem desenvolver um trabalho com competência, o que é de grande importância, já que gestores e professores precisam refletirem sobre suas

ações e práticas pedagógicas, extrapolando-as para além dos muros escolares, tornando a prática educativa dialética, ou seja, voltada às mudanças sociais em cada contexto histórico considerado, explica Vasconcellos (2000).

No entanto, a literatura ressalta que a prática formativa de gestores e professores para atuarem em cursos de graduação e técnicos em Enfermagem, ainda:

[...] apresenta desafios para alcançar mudanças orientadas pelo contexto social e político frente aos problemas da realidade, às mudanças tecnológicas e ao perfil epidemiológico e demográfico da sociedade.” (SEABRA; PAIVA; LUZ, 2015, p. 891)

Por isso, um olhar e trabalho das coordenadoras do curso técnico em Enfermagem a partir da análise histórico-crítico, pode ser uma possibilidade de compreensão, trabalho e transformação da prática social nos contextos em que tais profissionais atuam.

Dentro desse contexto, as participantes foram questionadas acerca dos motivos que as levaram seguir a carreira de Enfermagem e de coordenadoras do curso técnico em Enfermagem. As respostas foram:

“Minha vontade de trabalhar como enfermeira se deu desde quando era muito pequena, na minha família eu já tinha pessoas que eram auxiliares de enfermagem, duas tias e gostava muito da parte de Biologia na escola, me interessava pela área da saúde, achava também interessante minhas tias usarem branco. Assim que conseguir sair do colegial então a minha primeira vontade já era de fazer mesmo alguma coisa na área da saúde, mas como né devido a humildade, dificuldade da época, eu fui fazer primeiramente o técnico de Enfermagem, na verdade o auxiliar de Enfermagem, aí fui gostando muito; e, assim que terminei o curso de auxiliar de Enfermagem, imediatamente eu já consegui um emprego na Santa Casa da minha cidade e comecei a trabalhar.”(PB)

“Eu acho que desde pequena eu sempre quis ensinar e gostava muito da área de saúde, né! Então as coisas acabaram se encontrando, eu comecei a trabalhar como enfermeira e depois o

próprio local em que eu trabalhava eles têm uma escola de Enfermagem, pois eu comecei a trabalhar em Santos, aí eles me convidaram para dar aula sendo que depois eu fiz licenciatura tudo e é muito bom; e, é gratificante ensinar o aluno.” (PB)

“Gosto pela área de Biológica, afinidade com a profissão, por querer trabalhar na área da saúde.” (PO)

“As falas são unânimes em assegurar o gosto pela área da Saúde e do assistencialismo muito comum entre os profissionais desta área.”

Isso merece destaque ao pensar sobre a prática educativa crítica e reflexiva, pois a atividade de ensino, precisar estar articulada à propósitos executáveis, sobretudo em sala de aula, tendo em vista uma prática social mais ampla do que apenas uma simples admiração, explicam Pimenta e Ghedin (2002).

Outra questão de cunho pessoal e profissional que foi perguntada às participantes foi sobre se sentem valorizadas profissionalmente. Isso gerou as seguintes respostas:

“Eu me sinto valorizada profissionalmente em relação ao pessoal que eu presto cuidados que são os pacientes e me sinto muito valorizada pelos pacientes, eles sabem quando a gente faz um bom trabalho e quando a gente gosta da profissão e faz a posição com amor, claro que envolve sim salário né, a gente também trabalha não por hobby mas por necessidade, mas eu faço com amor e carinho então isso também me deixa valorizada profissionalmente em relação ao cuidado que eu presto. E na escola eu sou valorizada pelos alunos, porque eu tenho paixão pela minha profissão e depois que descobri também que tenho uma paixão de ser professora e ensinar, então eu me sinto realizada pelos alunos que reconhecem tanta dedicação.” (PD)

“Não muito, pois uma coisa que poderia mudar muito e que eu não tenho seria muito mais valorizada e com empenho maior né,

é que se a gente realmente ganhasse mais que os professores né, porque às vezes isso me deixa um pouco triste"(PB)

“Sim. Consegui minha estabilidade e retorno financeiro trabalhando numa profissão que me dá prazer.” (PO)

As falas das participantes parecem alinhar às proposições teóricas encontradas na literatura, a qual enfatiza a necessidade de melhorias das proposições político-sociais vinculadas à carreira docente, onde é ressaltado a:

[...] necessidade de avanços no ingresso por concurso público, no estabelecimento de uma jornada de tempo integral e na regulamentação de licenças que permitam a formação continuada rumo à configuração de uma carreira que contribua para a necessária valorização política e social da profissão. (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 177)

A respeito dos pontos positivos encontrados na profissão enquanto coordenadora, surgiram algumas respostas, são elas:

“É sempre poder fazer as coisas bem feitas eu acho que tudo na vida a gente tem que fazer bem feito então quando eu presto atendimento ao paciente, eu faço bem feito e quando eu vou ensinar os alunos a prestar esse atendimento então, também coloco a humanização acima de tudo e o respeito à integridade o caráter. Então isso é um dos pontos positivos da nossa profissão, poder passar as coisas de valores para os alunos para que não se envolva carreira dele também com muita ética, profissionalismo e caráter nas coisas, então os positivistas é encontrar a satisfação de colocar os alunos no mercado de trabalho, posicionado eles quando eles começam a trabalhar e eles têm as mudanças de vida deles.”(PD)

“Pontos positivos eu acho que a questão da humanização o reconhecimento dos alunos nesse retorno esse carinho deles para com a gente.”(PB)

“Quando me formei, há vários anos, não tive dificuldade em arrumar emprego e vejo isso até hoje, pelo menos é mais fácil arrumar na área hospitalar com enfermeira assistencial, não gostaria de trabalhar como autônoma. Sempre gostei de trabalhar na assistência ao paciente e isso para mim foi um ponto positivo” (PO)

Em relação aos pontos positivos citados pelas coordenadoras pesquisadas, duas questões chamam atenção, são elas: visão mercadológica da profissão e formação humana da Enfermagem.

Em termos histórico-críticos, pensar na profissão do técnico de Enfermagem de forma utilitária tem seus benefícios, mas não se pode limitar os discursos a essa dimensão. Pois uma ideia pragmática do conhecimento em saúde restringe uma reflexão mais ampla, ou seja, àquela como Saviani (1997) afirma, como vinculada à prática social global e sua sistematização.

Por isso, é importante que estas coordenadoras assumam-se teórica e metodologicamente a partir de um paradigma crítico tal como a PHC, pois esta permite uma apropriação do conhecimento sistematizado em respeito às questões culturais e humanas.

Sobre as dificuldades encontradas em suas práticas enquanto coordenadoras, as participantes afirmam:

“As principais dificuldades que encontro enquanto coordenador de curso técnico é a parte burocrática em resolver, mesmo fazer esse alinhamento com a escola, parceria com as unidades né para fazer esses estágios, que é bem burocrático, bem trabalhoso, então pode ser que aí vem contra uma dificuldade. A maior dificuldade também é que a Enfermagem é complexa, que a gente depende aí de todos os envolvidos da escola com materiais para enfermagem, sabe que são coisas caras para laboratório e para as aulas.” (PD)

“Minhas principais dificuldades quanto a ser coordenadora é que às vezes os professores, eles não procuram entender né os

dois lados e alguns reclamam de algumas situações que a gente não tem como mudar, né, a gente tem que simplesmente cumprir né, mas acho que na pandemia isso melhorou, foi até um ponto positivo e agora eles estão assim mais trabalhando juntos.”(PB)

“Quando peguei a coordenação do curso Técnico em Enfermagem, não tinha experiência como coordenadora, tive dificuldades administrativas como atribuição de aulas, e fui atrás da coordenadora que tinha saído para me ensinar. Fiquei na época 4 anos como coordenadora. Atualmente, tem várias escolas de enfermagem aqui na cidade, ao todo são 4 e temos que “negociar” os campos de estágio, fazer rodízio entre as escolas e aqui, só temos um hospital onde fazemos as aulas de estágio. O outro é particular e não aceita estagiários. Por outro lado, diminuiu o número de alunos por professor no campo de estágio, norma imposta pelos parceiros. Uma dificuldade que também encontro é com relação a documentação necessária dos alunos para os campos de estágio e aqui, muitas vezes é o coordenador que faz. Acabamos sendo coordenador e secretário.”(PO)

Sobre as dificuldades apontadas pelas participantes, muitas delas questionam o salário, as condições materiais e a indisciplina, questões muito corriqueiras na educação básica e pública.

Mas só com a apropriação do conhecimento científico que tais profissionais conseguem se mobilizar de modo a superar algumas amarras sociais que impedem de transformar suas realidades, afirma Saviani (1997).

Por sua vez, ao serem questionadas sobre suas perspectivas profissionais futuras, as participantes afirmaram:

“Bom no momento quase minhas perspectivas profissionais futuras estou cursando mestrado agora e tem muita perspectiva né, que com esse mestrado que eu escolhi uma mestrado profissional da UENP Cornélio Procópio em ensino, então assim foi uma experiência muito gratificante, trabalhosa e dificultosa,

porque a gente não só trabalha, mas a gente também tem a parte né nessa vida pessoal, também sou casada, tenho filho, coordenação de Enfermagem e mais os estudos; e, nessa pandemia que veio aí de surpresa para nós então a minha perspectiva futura é que tudo isso melhore, que a gente volte né a campo de estágio para poder desempenhar nosso papel, colocar esses alunos para realizar as práticas com o conhecimento que adquiri no mestrado na parte de ensino e aplicar.”(PD)

“Atualmente minha previsão futura é cuidar um pouco mais da minha saúde né, não sei como é que vai ficar o ano que vem, é porque ainda vou no médico mas eu não tô pensando muito a longo prazo agora.”(PB)

“Atualmente o que mais desejo é que voltemos a fazer os estágios presenciais e aulas teóricas, que venha a vacina para a doença Covid-19 e tenhamos uma vida normal, sem riscos de vida.”(PO)

Denota-se pelas falas das participantes que as mesmas vislumbram descortinar no futuro o universo do conhecimento, mas também é importante que ressignifiquem suas mediações e práticas entre seus pares, ou seja com alunos e professores, uma vez que a coordenação também precisa entender que:

[...] o ensino não é só transmissão de informações, mas também o meio de organizar a atividade do aluno. O ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais (LIBÂNEO, 2013, p. 56).

Assim, é importante que o gestor pedagógico entenda a realidade de onde atue e a transforme, para que os sujeitos possam ter trocas que permitam a sistematização da prática social.

4.1 Eixo II - Da transmissão à transformação social: reflexões sobre o coordenador do curso técnico em Enfermagem da ETEC

O presente eixo temático discute e explicita a relevância e a busca pela existência de ações histórico-críticas ou transmissivas na prática pedagógica de coordenadoras do curso técnico em Enfermagem da ETEC.

Assim, as participantes foram indagadas se utilizam fundamentação(ões) teórica(s) em suas atividades de trabalho, o que terminou por gerar as seguintes respostas:

“Sim, bom o Centro Paula Souza trabalha com plano de trabalho docente, o qual, a gente já precisa deixar programado e organizado no meu ponto de vista, é uma excelente metodologia, a gente tem que pensar um cronograma para o semestre todo então a gente consegue articular a nossas bases tecnológicas, habilidades que os alunos têm que desenvolver. Eu uso sim alguns autores que fala dessas metodologias críticas, tais como: Charlotte, Pimenta, Valente, Moran, Tardiff e Bacci.”(PD)

“Não, só as orientações da ETEC mesmo.” (PB)

“Baseado no Plano de Curso do Centro Paula Souza, tento fazer as teorias mais atualizadas para passar para os alunos, juntando teoria e prática.”(PO)

As falas das participantes da pesquisa em relação aos pressupostos teóricos que usam em suas atividades enquanto gestoras ou coordenadoras do curso técnico em Enfermagem parecem ser de cunho técnico e biológico. Isso tem seus benefícios em relação à área da saúde, contudo, não é suficiente para uma atividade educativa democrática e articulada com questões humanas, sociais e culturais.

Para a superação dessa condição e a adoção de práticas gestoras interativas e preocupadas com a formação integral e histórico-social dos sujeitos que coordenam, tais gestoras podem se valer da premissa teórica da PHC, “[...] cuja diretriz fundamental no processo de conhecimento consiste em partir a prática, ascender à teoria e descer

novamente à prática, não já como prática inicial, mas como práxis [...]” (GASPARIN, 2012, p. 157).

Por sua vez, em relação as metodologias utilizadas em suas atividades pedagógicas, as participantes ao serem entrevistadas assim disseram:

“Uso aula expositiva, o PowerPoint como ferramenta para essa aula expositiva dialogada, eu intercalo também com estudo de caso, apresento para ele casos com problematização, a gente trabalha em equipe, a gente faz simulação realística em laboratório, a gente acaba fazendo aprendizagem baseada em projetos para que a gente desenvolve projetos inclusive para a gente né faz várias oficinas durante o semestre, então essas metodologias embora a gente muitas vezes acaba não dando nomes para elas conforme a gente vai ganhando maturidade a gente acaba conseguindo fazer essa associação com os nomes das metodologias e colocando nesse plano e utilizando em sala de aula para melhor aprendizagem dos alunos.”(PD)

“Para desenvolver minha parte de coordenação, eu fiz uma tabela Excel de tudo que eu tenho que estar cumprindo né no mês e eu vou checando porque senão é muita coisa. Às vezes acaba passando né, a gente esquece porque toda hora a gente atende o professor, atende aluno, conversa com aluno que quer desistir, com aluno que está com dificuldade e agora nesse período de pandemia aluno que não consegue conexão, professor que não consegue, aí não contém internet, a gente tem que postar porque ele não consegue. Então esse ano foi desgastante.” (PB)

“Uso a metodologia crítico-reflexiva.”(PO)

Pelas falas das entrevistadas, denota-se um predomínio de metodologias expositivas, transmissivas e acríticas, das quais baseiam-se em ferramentas digitais, e acreditam que estas sanem os problemas de ensino-aprendizagem ou podem resolver as

dificuldades quase que na totalidade em suas gestões pedagógicas no curso técnico em Enfermagem da ETEC.

Esse panorama tem sido muito comum, ressalta Pimenta e Guedhin (2002), pois muitos dos docentes e gestores na atualidade mudam métodos ou recursos para desenvolverem suas atividades pedagógicas, supondo, pois, que isso constitui uma mudança de metodologia, pelo simples fato de inovarem com a adoção de tecnologias.

Portanto, uma possibilidade nas suas atividades pedagógicas enquanto coordenadoras, seria o uso em suas práticas da metodologia dialética, a qual toma por base às necessidades da prática social, ou seja, os problemas desta e a partir da sistematização pelo conhecimento científico, busca resolver tais problemas de maneira mais sistematizada, já que tal metodologia surge a partir da:

[...] teoria dialética do conhecimento e 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).

Nesse sentido, se a intencionalidade do trabalho das coordenadoras do curso técnico em Enfermagem da ETEC for pensada segundo o paradigma teórico-metodológico da PHC, é preciso antes de um discurso de teor dialético e voltado à humanização, sobretudo, ao se analisar o trabalho dessas profissionais ao mediar suas ações com os professores, corpo administrativo, alunos e com a comunidade.

Isso se explica, pois se as coordenadoras do curso técnico em Enfermagem da ETEC assumirem a PHC como fundamento teórico-metodológico, é preciso:

[...] não somente “conhecer” a aparência da prática social, mas, sobretudo, apreender o que essa prática social realmente é, considerando esse ser em sua processualidade histórica, ou seja, em seu surgimento, desenvolvimento, estrutura atual e tendências futuras de transformação (tal qual delineado por Marx ao longo de seu percurso teórico-metodológico, ao buscar apreender seu objeto de análise para além da aparência dos fenômenos que se manifestam empiricamente e são captáveis fenomenicamente pela nossa percepção). Implica não

apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas também compreendê-la como síntese de múltiplas relações [...] (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 534).

Ao serem questionadas, por sua vez, sobre o que entendem acerca do pensamento reflexivo e crítico, as coordenadoras participantes da pesquisa assim afirmaram:

“Professor crítico-reflexivo é aquele que consegue repensar sobre a sua prática e na sua prática. Ele é o professor que facilita, consegue envolver os seus aprendizes, ele avalia a situação ele faz aquele feedback, ou seja, como eu dei minha aula hoje, eu consigo refletir sobre aquilo que eu fiz na aula. aquele que existe com aquele que eu consciência física eu achei que não ficou O pensamento do professor crítico-reflexivo é não centralizar o conhecimento dele, mas ele ser um mediador para que esses alunos consigam desenvolver as habilidades, competência com maturidade, mesmo ele consiga resolver problemas o professor ele não entrega tudo, mas sim, é um envolvente ele é um facilitador e isso acaba fazendo esse processo crítico reflexivo ele consegue refletir sobre as suas aulas, sobre o seu trabalho, sobre o aprendizado dos seus alunos.”(PD)

“Está sendo ainda desgastante e pensamento reflexivo e crítico né! Eu acho que criticar é muito fácil né, a gente pode criticar, mas você criticar apontando o que precisa melhorar né, e dando as possíveis soluções para esses problemas, isso sim é um grande diferencial né, não só apontar o erro, é crescer junto com erro, apontando o que pode ser aprimorado.”(PB)

“O pensamento reflexivo é aquele que através dele o indivíduo coleta informações pertinentes ao mundo em que vive e o conhecimento que obtém sobre determinados assuntos para formar uma opinião coerente sobre as mais variadas ações humanas, não agindo através do senso comum, ou do que acha

em relação a uma experiência que ele teve. O pensamento reflexivo é organizado, crítico e pondera todos os lados de uma mesma questão, para que assim, possa se chegar a uma conclusão coerente sobre ele difere-se do pensamento intuitivo e reativo. Pensamento crítico é um julgamento propositado e reflexivo sobre o que acreditar ou o que fazer em resposta a uma observação, experiência, expressão verbal ou escrita, ou argumento.”(PO)

Segundo explicitam as falas de PD e PO, é possível inferir que tais coordenadoras demonstram conhecimento acerca do pensamento crítico-reflexivo, ao contrário de PD, que o relaciona o termo crítico como algo ruim, ou seja, um questionamento ou reclamação.

Assim, PD e PO, demonstram em suas falas a importância de um viés crítico-reflexivo em suas práticas educativas enquanto gestoras, sobretudo, por permitir um olhar sobre a totalidade das ações que permeiam o contexto escolar do curso técnico em Enfermagem do qual são gestoras.

Isso em questão é de grande valia, visto que pensar sobre a prática educativa enquanto se age nela é um dos elementos determinantes para uma mediação democrática, bem como social e politicamente compromissada, explica Pimenta (1993).

Contudo, por desconhecer o pressuposto crítico-reflexivo, PB não materializa ações dessa natureza em sua atividade como coordenadora, isso fica evidente ao analisar a fala da participante ao destacar que apoia-se em ações mais enérgicas em suas intervenções e trabalhos com alunos e professores no contexto em que participa.

Tal panorama, portanto, precisa ser superado se o objetivo da atividade gestora é contribuir com atos pedagógicos e didáticos dialéticos e de importância social e humana, ou seja, não pode restringir-se apenas a simples ação, mas sim, é urgente uma reflexão sobre a ação, extrapolando assim, para outras dimensões o trabalho educativo e gestor para questões culturais, históricas e sociais.

Muitos gestores e professores:

[...] tendem a limitar seu mundo de ação e reflexão à aula. É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se

reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas (GHEDIN, 2002, p.135).

Por esses apontamentos, uma atividade pedagógica e mediadora das gestoras do curso técnico em Enfermagem da ETEC pode ser muito bem subsidiada, a partir de olhar orientados às questões teóricas e metodológicas da PHC, principalmente, esclarece Saviani (1997), por consistir em uma premissa atenta à dialética, ou seja, atrelada ao olhar sobre o mundo e suas transformações sociais.

O que pode ser vantajoso às gestoras, cuja missão é compreender a totalidade das relações pedagógicas, administrativas e humanas no contexto escolar.

Dentro desse contexto, as coordenadoras entrevistadas também foram indagadas e convidadas a explicar suas concepções sobre a relação do ensino e aprendizagem com as questões sociais, políticas e humanas.

Assim, as respostas obtidas foram:

“Acho crucial trabalhar isso nas aulas e tento sempre colocar esses assuntos para humanizar o ensino.”(PD)

“Às vezes a gente tem que explicar logo no começo né, quando a gente tá ensinando SUS, como é que seria o SUS, a importância do SUS não pensando no partido né; e, sim, né, o mecanismo que a gente tem para promover a saúde da população, então no começo a gente tem que orientar que a gente tá vendo sistema SUS e não sendo partidário de um político ou outra né, e mostrar a importância de uma ação social de uma orientação dos alunos que estão de PSF, ou seja, de uma educação contínua, bater mesmo orientação da própria comunidade escolar frente alguns assuntos né, tanto que o projeto que eu tenho é de orientar a população e os professores sobre o cotidiano, algumas orientações assim de alimentação, e de vários assuntos durante o ano a gente vai vai abordando. O que eu fiz na plataforma Teams, eu criei a sala, aí, sempre que surge alguma orientação nova que sirva para comunidade eu posto tanto na sala dos

professores como na sala de boas-vindas de todos os módulos.”(PB)

“Diante das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo, a escola vem sendo questionada acerca do seu papel nesta sociedade, a qual exige um novo tipo de trabalhador, mais flexível e polivalente, capaz de pensar e aprender constantemente, que atenda às demandas dinâmicas que se diversificam em quantidade e qualidade. A escola deve também desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania. Para isso ela deve articular o saber para o mundo do trabalho e o saber para o mundo das relações sociais.”(PO)

Em linhas gerais, a totalidade das coordenadoras do curso de Enfermagem da ETEC entrevistadas, afirmam promover uma contextualização dos assuntos e do modo que trabalham com questões socioculturais, econômicas e humanas.

Contudo, mais uma vez, PB demonstrou em sua fala uma certa dificuldade acerca da real articulação do seu trabalho com questões humanizadoras, de importância histórica e dialética, reforçando que salienta esta relação apenas quando trabalha sobre o SUS (Sistema Único de Saúde).

Esse panorama evidenciado na fala de PB, não é suficiente se o objetivo é trabalhar e pensar uma gestão pedagógica no curso técnico em Enfermagem de caráter histórico-crítico, pois para tanto, é importante que se pense a prática educativa em uma perspectiva mais global, sempre olhando o contexto social como fonte do trabalho pedagógico, conforme assegura Saviani (1997).

Por todos os apontamentos apresentados nesse eixo, é de grande valia pensar na prática profissional e formativa das coordenadoras do curso técnico em Enfermagem em geral, e da ETEC em particular, valorizando um processo de humanização e de apropriação de elementos políticos, históricos, culturais e sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo proposto da presente pesquisa, ou seja, analisar a trajetória formativa e a práxis de coordenadores do curso técnico em Enfermagem da ETEC a partir de uma perspectiva histórico-crítica, foi possível compreender diversas questões que são apresentadas a seguir.

No tocante às questões formativas, percebeu-se que todas as participantes apresentam formação inicial no curso de Bacharelado em Enfermagem, mas que de acordo com a necessidade de atuarem na prática pedagógica e da saúde, também realizaram formação continuada em outras áreas, sobretudo na área da Educação.

Contudo, nenhuma das coordenadoras apresenta formação específica para atuação docente, ou mesmo na atividade gestora e mediadora de coordenação na modalidade técnica e profissional voltada em específico a práxis no curso técnico em Enfermagem da ETEC.

Desse modo, a partir dos resultados obtidos houve a possibilidade de identificação de problemas e dificuldades formativas das coordenadores do curso técnico de Enfermagem e, com isso, se faz necessário a ressignificação e reorientação de suas práticas, tornando-as relevantes e humanizadas, de modo a superar uma racionalidade técnica, tão comum na área dos cursos de formação técnica no Brasil.

Ao que se refere às atividades profissionais, foi possível constatar que embora valorizem a importância de questões críticas e reflexivas na prática pedagógica no curso técnico em Enfermagem, as coordenadoras pesquisadas demonstraram não materializar, efetivamente, tais ações em suas atividades mediadoras com professores e alunos, conforme foram reveladas as informações das entrevistas e questionários aplicados.

Por isso, a adoção e o incremento do pressuposto teórico-metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), pode ser uma via de possibilidade para que tais profissionais consigam encaminhar em seus contextos de trabalhos, ações de relevância histórica, cultural, social, econômica e humana no processo de mediação desenvolvido com a comunidade escolar, alunos e professores.

O simples fato de reconhecerem a importância de temáticas de cunho histórico-social e crítico também não é sinônimo de uma gestão democrática desenvolvida pelas coordenadoras, pois em alguns casos, foi perceptível a falta de compreensão teórica e epistemológica para um trabalho mais inclusivo e sistematizado.

Por esses apontamentos, é de considerável importância o uso da PHC nas atividades das coordenadoras do curso técnico em Enfermagem, haja vista que tal premissa apresenta uma proposta pedagógica e didática capaz de articular e mobilizar a prática social, interpretando-a e transformando-a.

Por fim, em função do recorte estabelecido com apenas três coordenadoras, também fica em aberto a necessidade de pesquisas de mesma natureza que ampliem os espaços e sujeitos para conclusões mais efetivas.

Assim, após a defesa deste trabalho, almeja-se desenvolver como produto educacional (apresentado na tabela 6 na página a seguir), em função do caráter profissional do presente mestrado, uma formação continuada de 4h via Google Meet com os gestores das ETEC investigadas e de outras mais, como mecanismo de apresentação das premissas didáticas da PHC e suas contribuições para o trabalho dos coordenadores do curso técnico em Enfermagem, permitindo, assim, que consigam realizar um trabalho coletivo, emancipado e de importância dialética e social nos ambientes em que se desenvolvem.

Tabela 6. Proposta de formação continuada às participantes da pesquisa

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA AOS GESTORES DAS ETECs
<p><u>Introdução:</u></p> <p>Fundamentação da PHC e da Metodologia Dialética;</p> <p>PPP da ETEC do curso técnico em Enfermagem;</p> <p>Coordenador do curso técnico em Enfermagem da ETEC: como melhorar sua práxis?</p>
<p><u>Objetivo:</u></p> <p>Contribuir com a formação continuada de coordenadoras do curso técnico em Enfermagem da ETEC a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da PHC, para que suas ações sejam mais humanizadas, dialéticas e socialmente compromissadas.</p>
<p><u>Público-alvo:</u></p> <p>Coordenadoras do curso técnico em Enfermagem da ETEC.</p>
<p><u>Local:</u></p> <p>Formação on-line por meio do Google Meet.</p>
<p><u>Metodologia:</u></p> <p>Uso de metodologia ativa via slides a partir da apresentação pelo Google Meet;</p> <p>Apresentação dialógica, expositiva e argumentativa;</p> <p>Oficinas por meio da construção de ações que as participantes podem construir em suas práticas profissionais a partir das ideias da presente formação;</p> <p>Momentos de socialização e discussão oral das práticas via atividade on-line.</p>
<p><u>Apoio teórico:</u></p> <p>SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.</p> <p>PICHININ, L. S. Formação e práxis do coordenador do curso técnico de Enfermagem da ETEC: uma análise histórico-crítica. Dissertação de Mestrado (2022). 81f, 2022.</p>
<p>Autora da Proposta: Ligia de Souza Pichinin</p>

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, 2006.

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.

CENTRO PAULA SOUZA. O curso técnico em Enfermagem, 2021. Disponível em:

<http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/#:~:text=A%20institui%C3%A7%C3%A3o%20foi%20criada%20pelo,de%20dois%20e%20tr%C3%AAs%20anos>. Acesso em: 30 mai. 2021.

CENTRO PAULA SOUZA. Regimento comum, 2021. Disponível em:

<https://www.etcasantacruz.com.br/assets/uploads/institucional/regimento-comum/2aa14b7ab07a00ab2068cdd95c14a84c.pdf>. 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, 2017. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/parecer-n-072014cofenctln_50330.html. Acesso em: 30 mai. 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. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4 ed. São Paulo. Cortez, 2002, p. 129-150.

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.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2021.

JACOMINI, M. A; PENNA, M. G. O. **Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional**. Pro. posições, v. 27, n. 2, p. 177-202, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/M34nYfJTrzB4Sfv7NqVgTtp/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 28 abr. 2022.

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.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013

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. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010321002006000100015&script=sci_abstract&tlang=pt. 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.

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. Disponível: <https://www.scielo.br/j/reensp/a/zhTfQZNQZ5TfZ79KhGvw9FK/?lang=pt>. 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.cpsctec.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**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, V. D. O.; CUNHA, I. C. K. O. Atribuições do coordenador de curso de graduação em Enfermagem frente aos aspectos legais no Brasil. **Biblioteca Lascasas**, v. 10, n. 2, 2014. Disponível: <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0781.pdf>. Acesso: 09 ago. 2020.

NOGUEIRA, V. O.; CUNHA, I. C. K. O. Competências do enfermeiro coordenador de cursos de graduação em Enfermagem: um estudo metodológico. **Rev Enferm UFPE on line.**, Recife, 9 (Supl. 3), p. 7729-31, 2015. Disponível: <file:///C:/Users/User/Downloads/10514-21798-1-PB.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2021.

NOGUEIRA, V. D. O. **Competências do enfermeiro coordenador de cursos de graduação em enfermagem**: um estudo paulista. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde – Enfermagem), Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, Campus São Paulo, São Paulo, 212 f., 2015.

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

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.48 n.169 p.876-900, 2018. <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n169/1980-5314-cp-48-169-876.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2021.

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.

PAIVA, K. C. M. Competências gerenciais de coordenadoras de cursos de graduação em enfermagem. **Rev Bras Enferm.** n. 68, v. 5, p.:890-898, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/gKXPQdLdsjxMwq54FGPSvJw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2022.

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. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 31 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

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.

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

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, 2016.

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.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/270-1040-1-PB.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2021.

LAVOURA, T. N; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface: saúde, comunicação, educação**, n. 21, v. 62, p. 531-541, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DVjr4Q7wKS8CR6pnRRcfKMc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 mar. 2022.

APÊNDICE A**Questionário aos coordenadores**

01- Qual o seu gênero?

Masculino Feminino Outro.

02- Sua idade atual é:

igual ou inferior a 25 anos entre 26 e 39 anos igual ou superior a 40 anos

03- Sua formação inicial é:

Enfermagem Administração Pedagogia Outros.

Descreva o nome do curso caso assinalou a opção “outros: _____.

04- Possui mais de uma graduação?

Não Sim

Caso sim, escreva o(s) nome(s) do(s) curso(s) _____.

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

Não Sim

Caso sim, escreva o(s) nome(s) do(s) curso(s) _____.

06- No seu processo formativo você teve algum preparo para trabalhar como coordenador(a) de curso do curso Técnico de Enfermagem?

Não Sim

Caso sim, escreva o(s) nome(s) do(s) curso(s) _____.

07- Realizou ou faz algum curso de licenciatura, formação pedagógica ou gestão escolar?

Não Sim

Caso sim, escreva o(s) nome(s) do(s) curso(s) _____.

08- Você se considera capacitada para exercer a coordenação de curso no curso técnico em Enfermagem?

Não Sim

09- Segundo sua percepção enquanto coordenador(a) do curso técnico em Enfermagem, qual sua avaliação em relação ao seu nível de interação e resolução de problemas administrativos e pedagógicos?

Excelente Bom Regular Baixo.

10- Você se sente satisfeito com sua prática profissional atual?

Não Sim

Caso não, escreva o porquê: _____.

11- Qual a importância que você atribui a formação humana e crítico-reflexiva em sua prática enquanto coordenador(a) do curso técnico em Enfermagem da ETEC?

Muita Mediana Baixa.

12- Qual a importância que você atribui às questões administrativas na sua prática enquanto coordenador(a) do curso técnico em Enfermagem da ETEC?

Muita Mediana Baixa.

13- Qual a importância que você atribui às questões didáticas e teórico-metodológicas na sua prática enquanto coordenador(a) do curso técnico em Enfermagem da ETEC?

Muita Mediana Baixa.

14- Enquanto coordenador(a) do curso técnico em Enfermagem da ETEC, você possui uma boa relação com os funcionários e professores?

Não Sim Parcialmente

15- Caso fosse para caracterizar sua relação com os alunos do curso técnico de Enfermagem da ETEC, como você a definiria?

Excelente Boa Regular Baixa.

APÊNDICE B

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO

EIXO I - IDENTIDADE PESSOAL E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

- Explique os motivos pessoais que levaram sua escolha profissional.
- Você se sente valorizado pessoalmente? Por quê?
- Você se sente valorizado profissionalmente? Por quê?
- Quais são os principais pontos positivos encontrados na sua profissão?
- Explique quais são as principais dificuldades que você encontra enquanto coordenador(a) do curso técnico em Enfermagem?
- Quais são suas perspectivas profissionais futuras? Explique

EIXO II - PERCURSO FORMATIVO

- Sua formação inicial ou continuada, lhe preparou para atuar no cargo de coordenador(a) do curso técnico em Enfermagem da ETEC? Por quê?
- Você sente a necessidade de alguma formação para atuar como coordenador(a) do curso técnico em Enfermagem da ETEC? Caso sim, qual?
- O que você entende por Didática de ensino e aprendizagem?
- O que são para você, teorias e metodologias de ensino?

EIXO III - PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA

- Enquanto coordenador(a) do curso técnico em Enfermagem da ETEC, você usa alguma teoria para desenvolver seu trabalho? Caso sim, qual?
- Você utiliza alguma metodologia para desenvolver seu trabalho? Caso sim, qual?
- O que você entende por pensamento reflexivo e crítico?

- Qual sua opinião sobre a relação do ensino e aprendizagem com às questões sociais, políticas e humanas?



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ENTREVISTA)

Entrevista – Professor

Título do Projeto: Formação e ação do coordenador do curso técnico de Enfermagem: uma análise crítico-reflexiva sobre a Escola Técnica de São Paulo (ETEC)

Pesquisador Responsável: Ligia de Souza Pichinin.

Nome do participante:

Data de nascimento:

R.G.:

Responsável legal (quando for o caso):

R.G.:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa “Formação e ação do coordenador do curso técnico de Enfermagem: uma análise crítico-reflexiva sobre a Escola Técnica de São Paulo (ETEC)”, de responsabilidade do(a) pesquisador(a) Ligia Souza Pichinin.

Leia cuidadosamente o que segue e nos pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo analisar a ação e formação de coordenadores do curso técnico de Enfermagem da ETEC, bem como tais pressupostos refletem na práxis pedagógica e funcional dos locais onde atuam.

2. A minha atuação como voluntário (a) nesta pesquisa consistirá em participar da entrevista audiogravada a ser realizada na própria ETEC que atuam os coordenadores do curso técnico de Enfermagem, sobretudo, nas salas de aula ou biblioteca da instituição, ou mesmo, pelo *Google Meet*, em função da pandemia da Covid-19. Cada participante será entrevistado na presença apenas do pesquisador e terá a duração máxima de aproximadamente 01 hora e 30 minutos. Serei entrevistado na presença apenas do pesquisador. Tenho conhecimento de que a intenção, por meio do uso desse instrumento de produção de dados, é possibilitar ao pesquisador uma visão acerca das ações teórico-metodológicas, didático-pedagógicas e epistemológicas de coordenadores que atuam no curso técnico em Enfermagem da ETEC; e, como tais proposições se articulam com a prática docente e a formação do aluno dessa modalidade.

3. Fui informado que a coleta de dados será realizada de forma cautelosa, minimizando, assim, possíveis situações de constrangimento para os participantes. Todavia, durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de desconforto e/ou constrangimento diante do pesquisador, em razão de informações que retratarão acerca da temática pesquisada. Desta forma, estou ciente de que o pesquisador responsável estará preparado para as orientações e esclarecimentos necessários para contribuir com o meu bem estar.

Ainda, estou ciente de que poderei optar por interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para mim.

4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para pesquisas nas áreas de ensino e aprendizagem de coordenadores que atuam no curso técnico em Enfermagem da ETEC de um município do interior paulista. Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os fundamentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos da ação destes profissionais, bem como, suas articulações com a formação e ação dos professores e alunos 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 dos sujeitos envolvidos. Os pesquisadores, também se comprometem a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

5. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

6. Fui informado (a) e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde

8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

10. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

11. Os procedimentos aos quais sereis submetidos não provocarão danos físicos, psíquicos, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual.

12. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Ligia Souza Pichinin, pesquisador responsável pela pesquisa, telefone: (14) 997127017, e-mail: mayararosalem1826@hotmail.com, e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1309 no Centro da cidade de Araraquara-SP, telefone: 3301.7263, e-mail: comitedeetica@uniara.com.br, atendimento de segunda a sexta-feira das 08h00min. – 13h00min. - 14h00min. – 17h00min.

Eu, _____, RG nº _____
_____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Cidade, _____ de _____ de 20____.



Assinatura do participante
Impressão dactiloscópica

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (QUESTIONÁRIO)

Entrevista – Professor

Título do Projeto: Formação e ação do coordenador do curso técnico de Enfermagem: uma análise crítico-reflexiva sobre a Escola Técnica de São Paulo (ETEC)

Pesquisador Responsável: Ligia de Souza Pichinin.

Nome do participante:

Data de nascimento:

R.G.:

Responsável legal (quando for o caso):

R.G.:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa “Formação e ação do coordenador do curso técnico de Enfermagem: uma análise crítico-reflexiva sobre a Escola Técnica de São Paulo (ETEC)”, de responsabilidade do(a) pesquisador(a) Ligia Souza Pichinin.

Leia cuidadosamente o que segue e nos pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo analisar a ação e formação de coordenadores do curso técnico de Enfermagem da ETEC, bem como tais pressupostos refletem na práxis pedagógica e funcional dos locais onde atuam.

2. A minha atuação como voluntário (a) nesta pesquisa consistirá em participar do preenchimento de um questionário a ser realizado na própria ETEC que atuam os coordenadores do curso técnico de Enfermagem, sobretudo, nas salas de aula ou biblioteca da instituição, ou mesmo, pelo *Google Forms*, ou seja, a transposição do questionário em um formulário online enviado aos participantes, em função da pandemia da Covid-19. Cada participante responderá ou não o questionário na presença do pesquisador, dada a pandemia, e terá o tempo necessário para isso. Tenho conhecimento de que a intenção, por meio do uso desse instrumento de produção de dados, é possibilitar ao pesquisador uma visão acerca das ações teórico-metodológicas, didático-pedagógicas e epistemológicas de coordenadores que atuam no curso técnico em Enfermagem da ETEC; e, como tais proposições se articulam com a prática docente e a formação do aluno dessa modalidade.

3. Fui informado que a coleta de dados será realizada de forma cautelosa, minimizando, assim, possíveis situações de constrangimento para os participantes. Todavia, durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de desconforto e/ou constrangimento diante do pesquisador, em razão de informações que retratarão acerca da temática pesquisada. Desta forma, estou ciente de que o pesquisador responsável estará preparado para as orientações e esclarecimentos necessários para contribuir com o meu bem estar.

Ainda, estou ciente de que poderei optar por interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para mim.

4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para pesquisas nas áreas de ensino e aprendizagem de coordenadores que atuam no curso técnico em Enfermagem da ETEC de um município do interior paulista. Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os fundamentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos da ação destes profissionais, bem como, suas articulações com a formação e ação dos professores e alunos 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 dos sujeitos envolvidos. Os pesquisadores, também se comprometem a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

5. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

6. Fui informado (a) e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde

8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

10. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

11. Os procedimentos aos quais sereis submetidos não provocarão danos físicos, psíquicos, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual.

12. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Ligia Souza Pichinin, pesquisador responsável pela pesquisa, telefone: (14) 997127017, e-mail: mayararosalem1826@hotmail.com, e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1309 no Centro da cidade de Araraquara-SP, telefone: 3301.7263, e-mail: comitedeetica@uniara.com.br, atendimento de segunda a sexta-feira das 08h00min. – 13h00min. - 14h00min. – 17h00min.

Eu, _____, RG n° _____
_____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Cidade, _____ de _____ de 20____.



Assinatura do participante
Impressão dactiloscópica

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

Santa Cruz do Rio Pardo, 16 de setembro de 2020.

Prezado (a) Sr.(a) **Ligia de Souza Pichinin**

(Coordenadora do curso técnico de Enfermagem/ETEC Orlando Quagliato)

Venho através desta solicitar a vossa senhoria autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada “Formação e ação do coordenador do curso técnico de Enfermagem: uma análise crítico-reflexiva sobre a Escola Técnica de São Paulo (ETEC)” sob a minha responsabilidade na condição de mestrandia em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

O trabalho tem como objetivo analisar a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva, a prática formativa e profissional de coordenadores do curso técnicos de Enfermagem, visando investigar as representações e intencionalidades didático-pedagógicas desses profissionais e suas articulações com a formação significativa e humana dos seus professores e alunos.

Informo que o referido projeto será submetido à avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, e me comprometo a encaminhar a vossa senhoria uma cópia do parecer ético após a sua emissão.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com as Resoluções vigentes relacionadas com pesquisas com seres humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço à colaboração.

(LIGIA DE SOUZA PICHININ)

Pesquisador(a) responsável

PARA PREENCHIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Autorizado (X)

Não autorizado ()

Assinatura _____

Data: ____/____/____.

Carimbo: _____.