



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**ESCOLA DE ENFERMAGEM**

**SILVANA LIMA VIEIRA**

**MOVIMENTO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO TÉCNICO DE  
ENFERMAGEM: EDUCANDO(A)S EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE  
SOCIAL**

**SALVADOR**

**2017**

**SILVANA LIMA VIEIRA**

**MOVIMENTO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO TÉCNICO DE  
ENFERMAGEM: EDUCANDO(A)S EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE  
SOCIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora. Área de concentração Gênero, Cuidado e Organização dos Serviços de Saúde, na Linha da Pesquisa: Organização e Avaliação dos Sistemas de Cuidados à Saúde.

Orientador: Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva  
Co-Orientadora: Dra. Rosana Maria de Oliveira Silva

SALVADOR

2017

Modelo de ficha catalográfica fornecido pelo Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA para ser confeccionada pelo autor

Vieira, Silvana Lima

Movimento ensino-aprendizagem no curso técnico de enfermagem: educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social / Silvana Lima Vieira. -- Salvador, 2016.  
146 f.

Orientador: Gilberto Tadeu Reis da Silva.

Coorientador: Rosana Maria de Oliveira Silva.

Tese (Doutorado - Programa de Pós Graduação em Enfermagem) -- Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Escola de Enfermagem, 2016.

1. Enfermagem. 2. Educação . 3. Educação Profissional.  
4. Vulnerabilidade Social. I. Silva, Gilberto Tadeu Reis da. II. Silva, Rosana Maria de Oliveira . III. Título.

**SILVANA LIMA VIEIRA**

**MOVIMENTO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO TÉCNICO DE  
ENFERMAGEM: EDUCANDO(A)S EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE  
SOCIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial de aprovação para obtenção de grau de Doutora em Enfermagem, na área de concentração: Gênero; Cuidado e Administração em Saúde, linha de pesquisa: Organização e Avaliação dos Sistemas de Cuidados à Saúde.

**Aprovada em 13 de dezembro de 2016.**

**BANCA EXAMINADORA**



**Gilberto Tadeu Reis da Silva**

Doutor em Enfermagem e professor da Universidade Federal da Bahia.



**Maria Constantina Caputo**

Doutora em Saúde Pública e professora da Universidade Federal da Bahia.



**Isabela Cardoso de Matos Pinto**

Doutora em Saúde Pública e professora da Universidade Federal da Bahia.



**Vânia Marli Schubert Backes**

Doutora em Enfermagem e professora da Universidade Federal de Santa Catarina.



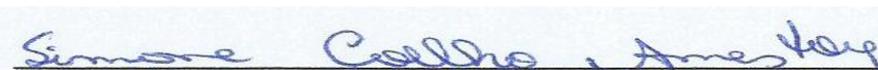
**Darci de Oliveira Santa Rosa**

Doutora em Enfermagem e professor da Universidade Federal da Bahia.



**Ana Lúcia Arcanjo Oliveira Cordeiro**

Doutora em Enfermagem e professor da Universidade Federal da Bahia.



**Simone Coelho Amestoy**

Doutor em Enfermagem e professor da Universidade Federal da Bahia.

## DEDICATÓRIA

Ao meu pai Rafael (*in memorian*), meu sentimento profundo de pesar pelo diálogo interrompido.

À minha mãe-vó Idalice (*in memorian*), por ter-me ensinado as primeiras letras, também à sombra de uma mangueira, de um pé de seriguela e carambola.

Aos meus irmãos, pelas contribuições na minha constituição como sujeito.

Ao meu amigo, colega de profissão e esposo, Thadeu, pelo seu companheirismo.

Às educadoras da Família Vieira: minha mãe Josete, Terezinha, Ignez, Celeste e Luiza, pelos exemplos vividos e compartilhados.

## AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Rosana Silva, por me incentivar a continuar na pós-graduação em enfermagem, por sua co-orientação afetuosa e “bacana” e por ter me apresentado ao professor Dr. Gilberto Tadeu, orientador desse estudo.

Ao professor Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva, por ter-me aceitado como sua primeira orientanda de doutorado na Escola de Enfermagem da UFBA, ao qual nutro imensa admiração pela condução fraterna nas suas relações e incentivo nessa área de pesquisa.

À professora Rosa Lúcia Cordeiro, por seu olhar cuidadoso e crítico, na construção e refinamento desse estudo.

Às professoras Dra. Zulmira Hartz, Maria Deolinda Antunes, Lúcia Vaz Velho e Natália Alves, pelo apoio afetivo e acadêmico na experiência doutoral em Terra Portuguesa.

Às professoras da banca examinadora pelas contribuições presenciais e à distância e por acreditarem nas minhas ideias e ideais.

Aos meus companheiros e companheiras de jornada acadêmica e de vida: Giselle Teixeira, Rudval Souza, Maria do Espírito Santo pelos anos de convívio em busca de conhecimentos.

Às equipes gestora, pedagógica, educadoras e educandos da Escola de Formação Técnica em Saúde- prof. Jorge Novis, pela disponibilidade e generosidade em dividir a sua história, planos atuais e futuros.

Aos companheiros (as) do Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Gestão na Saúde do Instituto de Saúde Coletiva pelas colaborações no meu caminhar aprendente.

Aos companheiros (as) do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração dos Serviços de Enfermagem, por dividir, somar e compartilhar momentos de aprendizagem nessa caminhada.

Aos amigos que fiz nas andanças nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia e da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, os quais levarei para a vida.

Aos colegas docentes e técnicos administrativos das Universidades do Estado e Federal da Bahia, pelo apoio e incentivo durante meu processo formativo.

## RESUMO

VIEIRA, Silvana Lima. **Movimento ensino-aprendizagem no curso técnico de enfermagem:** educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social. 2017. 146f. Tese (Doutorado). Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

O estudo enfocou o movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social. Teve como objetivo: analisar como se constituiu o movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social e objetivos específicos: caracterizar os elementos da situação educativa; apreender o agir-aprendente do(a) educando(a) e agir educativo das educadoras; e, descrever o agir-aprendente do(a) educando(a) e o agir educativo das educadoras. Tratou-se de uma pesquisa de cunho exploratório e documental, do tipo estudo de caso, com abordagem qualitativa, cujo referencial teórico-filosófico utilizado foi Paulo Freire. O cenário da pesquisa foi a Escola de Formação Técnica em Saúde- Professor Jorge Novis, na qual ocorreu a coleta de informações por meio de entrevistas semiestruturadas às educadoras e educando(a)s, a análise documental e a observação, no período entre dezembro de 2014 e setembro de 2015. As entrevistas das cinco educadoras e doze educando(a)s ocorreram por meio de um roteiro; as mesmas foram gravadas e submetidas à análise de conteúdo temática de Bardin. Da análise das falas, constituímos três categorias de análise e respectiva subcategoria: Esperança; Diretividade: Conteúdo Programático, Estratégias Pedagógicas e Avaliação da Aprendizagem; Processo de Conscientização. A partir da análise das entrevistas, da observação e análise documental, consideramos que o movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social, se constituiu de forma processual e dinâmica, mediatizado pela diretividade do agir-educativo das educadoras, a partir da esperança de reconhecimento e de projeto de vida e processo de conscientização do(a)s educando(a)s. Alguns aspectos da vulnerabilidade social do(a)s educando(a)s foram considerados no movimento do curso, evidenciando a necessidade de adequações do curso às características sociais, econômicas e de vida do(a)s educando(a)s. Consideramos que o movimento ensino-aprendizagem nesse curso conduziu educadoras e educandos em direção ao Ser-Mais em à um sonho possível.

**Palavras-chave:** Enfermagem; Educação profissional; Vulnerabilidade social.

## ABSTRACT

VIEIRA, Silvana Lima. **Movement teaching-learning in the technical course of nursing: learners in a context of social vulnerability.** 146 sheets. Thesis (Ph.D. in Nursing) – School of Nursing, Federal University of Bahia, Salvador, 2017.

The study focused on the teaching-learning movement in the professional habilitation course of nursing technician in a context of social vulnerability. The objective was to analyze how the teaching-learning movement was constituted in the professional habilitation course of nursing technician in a context of social vulnerability and specific objectives, characterize the elements of the educational situation; To apprehend the learner-learner's action and to act as educator and to describe learner-learner's learner-learner and act as educator in the course of professional habilitation of nursing technician in a context of vulnerability social. It was an exploratory and documentary research, of the type study of case, with qualitative approach, whose theoretical-philosophical reference was used Paulo Freire. The research scenario was the School of Technical Training in Health - Professor Jorge Novis, in which information was collected through semi-structured interviews with educators and educators, documental analysis and observation, in the period between December 2014 and September of 2015. The interviews of the five educators and twelve educating occurred by means of a script, recorded and submitted to the analysis of thematic content of Bardin. From the analysis of the statements we formed three categories of analysis and respective subcategory: Hope; Directivity: Programmatic Content, Pedagogical Strategies and Learning Assessment; Awareness Process. From the analysis of interviews, observation and documentary analysis we consider that the teaching-learning movement in the professional habilitation course of nursing technician in a context of social vulnerability was constituted in a procedural and dynamic way, mediated by the directivity of the educators' Based on the hope of recognition and of the project of life and process of awareness of the educating. Some aspects of the social vulnerability of the educators were considered in the course movement, evidencing the need to adapt the course to the social, economic and life characteristics of the educators. We believe that the teaching-learning movement in this course has led educators and learners towards Being-More toward a possible dream.

**Key words:** Nursing; Professional education; Social vulnerability.

## RESUMEN

VIEIRA, Silvana Lima. **Movimiento de enseñanza-aprendizaje en curso técnico de enfermería:** los estudiantes en el contexto de vulnerabilidad social. 146 hojas. Tesis (Doctorado en Enfermería) - Escuela de Enfermería de la Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2017.

El estudio se centró en el movimiento de enseñanza-aprendizaje en el curso de cualificación profesional en técnico de enfermería en el contexto de vulnerabilidad social. Su objetivo es examinar cómo era el movimiento de enseñanza-aprendizaje en el curso de cualificación profesional en técnico de enfermería en el contexto de vulnerabilidad social y los objetivos específicos, la caracterización de los elementos de la situación de la educación; aprovechar el acto en el alumno (a) alumno (a) que actúen educación de los educadores y describir el acto en el alumno (a) alumno (a) y la acción educativa de los profesores en el curso de cualificación profesional del técnico de enfermería en el contexto de vulnerabilidad social. Esta fue una investigación exploratoria y documental, el estudio de caso de tipo con un enfoque cualitativo, cuya referencia teórico-filosófica fue Paulo Freire. El ajuste de la investigación fue la Escuela Técnica de Formación en Salud- profesor Jorge Novis, que era la recopilación de información a través de entrevistas semi-estructuradas con educadores y educar (a) s, análisis de documentos y observación, entre diciembre de 2014 y septiembre de 2015. Las entrevistas de los cinco profesores y doce estudiantes, registrada y sometida a análisis de contenido temático de Bardin. El análisis de los discursos constituyen tres categorías de análisis y su substitución: Esperanza; Directividad: Syllabus, Estrategias Pedagógicas y Evaluación del Aprendizaje; proceso de toma de conciencia. Las análisis de las entrevistas, la observación y el análisis de documentos consideran que el movimiento de enseñanza-aprendizaje en el curso de cualificación profesional del técnico de enfermería en el contexto de vulnerabilidad social, constituida procesal y dinámico, mediada por la directividad de acción-educación de los educadores, a partir del reconocimiento de la esperanza y tiene como objetivo proyectar y sensibilización del procedimiento (a) s alumno (a) s. Algunos aspectos de la vulnerabilidad social (a) s alumno (a) s se consideraron en el movimiento del curso, que muestra los ajustes necesarios, por supuesto, el (a) s estudiantes social, económica y de la vida (a) s. Creemos que el movimiento de enseñanza-aprendizaje en este curso hizo que docentes y estudiantes hacia el Ser-Más y un sueño posible.

**Palabras-clave:** Enfermería; Educación profesional; Vulnerabilidad social.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> -	Organização das Câmaras Intersetoriais do programa Pacto pela Vida.	36
<b>Figura 2</b> -	Localização do Complexo de Amaralina. Salvador, 2016.	58
<b>Figura 3</b> -	Síntese do Plano de Análise.	70
<b>Figura 4</b> -	Síntese das categorias e subcategorias do movimento ensino-aprendizagem no curso técnico de habilitação técnica em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social, Salvador, 2016.	78
<b>Figura 5</b> -	Visão integrativa da organização curricular do curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem da EFTS - Jorge Novis, segundo Bahia (2009, p.14).	88

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> -	Caracterização socioeconômica do(a)s educando(a)s do curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social. Salvador, 2016.	72
<b>Quadro 2</b> -	Caracterização das educadoras do curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social. Salvador, 2016.	75
<b>Quadro 3</b> -	Carga-horária de dispersão, concentração e total do curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem, EFTS- Jorge Novis. Salvador-Bahia, 2016.	86
<b>Quadro 4</b> -	Tema central dos módulos e subtemas das unidades do curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem, EFTS- Jorge Novis. Salvador- Bahia, 2016.	87

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

<b>BCS</b>	Bases Comunitárias de Segurança
<b>CNCTM</b>	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio
<b>COFEN</b>	Conselho Federal de Enfermagem
<b>DCNEP</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para educação profissional
<b>DCN- EPTNME</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em enfermagem
<b>EDC</b>	Educando(a)
<b>EDR</b>	Educador(a)
<b>EFTS</b>	Escolas de Formação Técnica em Saúde
<b>ETNME</b>	Educação Técnica de Nível Médio em Enfermagem
<b>GEPASE</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração dos Serviços de Enfermagem
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MS</b>	Ministério da Saúde
<b>OPAS</b>	Organização Pan-americana de Saúde
<b>PLANFOR</b>	Plano nacional de formação profissional
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PPS</b>	Pacto Pela Saúde
<b>PPV</b>	Pacto Pela Vida
<b>PROEP</b>	Programa de Expansão da Educação Profissional
<b>PROFAE</b>	Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem
<b>PROFAPS</b>	Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde
<b>PRONASCI</b>	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
<b>PRONATEC</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<b>PSF</b>	Programa de saúde da Família
<b>RET-SUS</b>	Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde
<b>SAC</b>	Serviço de Atendimento ao Consumidor
<b>SEGETES</b>	Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde
<b>SENADEN</b>	Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem

<b>SESAB</b>	Secretaria de Saúde da Bahia
<b>SISTEC</b>	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
<b>SSP</b>	Secretaria de Segurança Pública
<b>SUPERH</b>	Superintendência de Recursos Humanos da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>TAS</b>	Técnico Auxiliar de Saúde
<b>TCLE</b>	Termo de consentimento livre e esclarecido
<b>TNME</b>	Técnico de Nível Médio em Enfermagem
<b>UESB</b>	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UNASUS</b>	Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

	<b>PRIMEIRAS PALAVRAS</b>	<b>14</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: início do diálogo</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM SAÚDE E EM ENFERMAGEM: diálogo com o pensamento Freireano</b>	<b>25</b>
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ENFERMAGEM EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: esperança-estratégia no âmbito da exclusão-inclusão social</b>	<b>31</b>
3.1	MOVIMENTO ENSINO-APRENDIZAGEM: perspectiva Freiriana	37
<b>4</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO-FILOSÓFICO DE PAULO FREIRE: considerações gerais</b>	<b>43</b>
4.1	DA SOMBRA DA MANGUEIRA PARA O MUNDO: conhecendo a história de Paulo Freire	43
4.2	CONTRIBUTOS DO PENSAMENTO FREIREANO SOBRE A EDUCAÇÃO	46
<b>5</b>	<b>OPÇÃO METODOLÓGICA: construindo um caminho</b>	<b>50</b>
5.1	TIPO DE ESTUDO	50
5.2	CENÁRIO DA PESQUISA	51
<b>5.2.1</b>	<b>O contexto de vulnerabilidade social do caso</b>	<b>55</b>
5.3	ASPECTOS ÉTICOS	58
5.4	PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	60
5.5	FONTES DE INFORMAÇÕES	62
<b>5.5.1</b>	<b>Documentos</b>	<b>62</b>
<b>5.5.2</b>	<b>Participantes</b>	<b>63</b>
<b>5.5.3</b>	<b>Observação e diário de campo</b>	<b>65</b>
5.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	66
<b>6</b>	<b>APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>71</b>

6.1	CARACTERIZAÇÃO DOS ELEMENTOS DA SITUAÇÃO EDUCATIVA	71
6.1.1	<b>Elemento da situação educativa: educando(a)</b>	71
6.1.2	<b>Elemento da situação educativa: educadora</b>	74
6.2	CATEGORIAS DA PESQUISA EMPÍRICA	77
6.2.1	<b>Categoria I - Movimento ensino-aprendizagem: mediatizado pela Esperança</b>	78
6.2.2	<b>Categoria II - Movimento ensino-aprendizagem: mediatizado pela Diretividade</b>	83
6.2.2.1	Subcategoria I - Diretividade no movimento ensino-aprendizagem mediatizada por conteúdo programático	84
6.2.2.2	Subcategoria II - Diretividade no movimento ensino-aprendizagem mediatizada por estratégias pedagógicas	90
6.2.2.3	Subcategoria III - Diretividade no movimento ensino-aprendizagem mediatizada pela avaliação da aprendizagem	100
6.2.3	<b>Categoria III- Movimento ensino-aprendizagem mediatizado pelo processo de conscientização</b>	107
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	112
	<b>REFERÊNCIAS</b>	119
	<b>GLOSSÁRIO FREIREANO</b>	132
	<b>APÊNDICE A</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	140
	<b>APÊNDICE B</b> – Quadro matriz para coleta documental	142
	<b>APÊNDICE C</b> – Roteiro de entrevista semiestruturada	143
	<b>APÊNDICE D</b> – Roteiro para observação	144
	<b>ANEXO A</b> – Termo de Autorização da Instituição Coparticipante	145
	<b>ANEXO B</b> – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	146

## PRIMEIRAS PALAVRAS

A tese apresenta os resultados da pesquisa que teve como objetivo geral analisar o movimento <sup>1</sup> ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem, para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social. Contempla a apreensão do agir-aprendente do(a) educando(a) e do agir-educativo das educadoras.

A aproximação e a escolha da temática decorreram da minha leitura de mundo, percepção como sujeito em aprendizagem e da “ad-miração” <sup>2</sup> do movimento ensino-aprendizagem nos variados contextos e situações vividas na minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Desde a infância, o universo do ensinar e aprender permeou meu imaginário-concreto, nas brincadeiras com outras crianças, no exercício da professora-aluna, em cenários diversos de aprendizagem. A ad-miração da “figura” do professor foi sem dúvida meu primeiro encantamento, onde num movimento ainda ingênuo, transmutava-me para aquele lugar, imagem-objetivo, que anos depois viria a se tornar realidade, mantendo a dupla-via, já que me encontro em situação de educadora e educanda concomitantemente.

Anos mais tarde, como estudante do curso de enfermagem, participei de monitorias na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na cidade de Jequié; e como profissional, atuei na formação de técnicos em enfermagem e na formação de enfermeiras, em nível de graduação e pós-graduação.

Nessa trajetória como educadora em contínua formação, inquietei-me com temáticas que circundaram o campo da educação de adultos, levando-me a buscar conhecimentos sobre formação do educador e currículo, nos programas de pós-graduação na área de educação, das Universidades Federal e do Estado da Bahia.

Na perspectiva de ingressar no doutorado, entrevi a possibilidade de trabalhar com a formação de adultos no campo da enfermagem, objeto de estudo de um dos docentes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração dos Serviços de Enfermagem (GEPASE). Aprovada na seleção, prossegui leituras e discussões que me propiciaram a delimitação do objeto do estudo.

---

<sup>1</sup> A dimensão da palavra movimento foi tratada como mudança na realidade; mudança de um lugar ou posição para outro, associada à potência do ato de movimentar-se.

<sup>2</sup> Utilizamos o termo “ad-mirar”, a partir da interpretação epistemológica de Paulo Freire de que, como termo composto, “ad” indica direção para/ a e, o verbo *mirari* que significa ver, ou seja: olhar em direção a algum lugar.

Desenvolvi pesquisas e apresentei trabalhos em eventos científicos sobre a atuação docente e a formação pedagógica de enfermeiras na educação superior; e, uso de metodologias ativas de aprendizagem. Participei da elaboração de três artigos que versaram sobre: a produção científica da educação profissional em enfermagem nos cursos de pós-graduação em Enfermagem; no Seminário Nacional de Diretrizes em Educação em Enfermagem (SENADEN) e, sobre a educação profissional em enfermagem como possibilidade para emancipação dos sujeitos (SILVA, 2013; VIEIRA et al., 2014a; VIEIRA et al., 2014b).

No grupo de pesquisa GEPASE-UFBA, participei da parceria entre Escola de Formação Técnica em Saúde do Sistema Único de Saúde (EFTS - Jorge Novis) e Escola de Enfermagem da UFBA; durante essa parceria elaboramos e executamos projetos de pesquisa fomentados pela FAPESB: PPSUS (Panorama da Educação em Enfermagem na Bahia, edital 20/2013; Avaliação da formação técnica de nível médio em enfermagem desenvolvida pela EFTS- Prof. Jorge Novis, na Bahia, edital FAPESB 030/2013; Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem no Estado da Bahia: oferta, limites e possibilidades, pelo Programa de Apoio à Pesquisadores Emergentes da UFBA).

Conheci nesta oportunidade o projeto da EFTS- Jorge Novis em parceria com a Secretaria de Segurança Pública (SSP) e a Secretaria de Saúde do Estado da Bahia (SESAB), para a habilitação profissional de técnicos em enfermagem, destinado à pessoas residentes em bairros atendidos por Bases Comunitárias de Seguranças (BCS), situadas em territórios em vulnerabilidade social. Essa parceria com a SSP por meio do programa Pacto pela Vida (PPV) possibilitou o desenvolvimento da ação intersetorial entre as secretarias, ampliando o escopo de formação dos trabalhadores e profissionais do serviço para pessoas residentes em comunidades atendidas por BCS, a partir do programa PPV.

Nesse caminhar na condição de sujeito em aprendizagem, sem subsídios de agência de fomento, realizei estágio Intercalar de Doutorado<sup>3</sup> de quatro meses, no Instituto de Educação na Universidade de Lisboa – Portugal, período em que pude vivenciar a discussão da temática formação de adultos, iniciativas de desenvolvimento local e intervenção comunitária, bem como conhecer e analisar documentos que abordavam a formação do Técnico Auxiliar de Saúde (TAS) no contexto Português e na União Européia, profissional equivalente aos técnicos

---

<sup>3</sup> Programa Intercalar de Doutorado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa- Portugal, deliberação 3/2015, disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/portal>

em enfermagem no Brasil e refletir sobre a problemática e especificidades d(n)a formação dessa categoria.

Essa experiência possibilitou-me participar em eventos científicos, discussões teóricas da área da educação, conhecer e ter acesso à autores e pensadores internacionais, sendo enriquecedora, principalmente, ao estimular a auto-gestão da aprendizagem, num contexto cultural reconhecido historicamente como semelhante, porém com peculiaridades, contribuindo para minha formação enquanto sujeito-educanda-educadora. Também possibilitou-me aproximar da compreensão de estudiosos lusitanos e europeus sobre Paulo Freire (1921-1997), sua obra e vida, autor que subsidia a discussão e análise nesta tese, com a mediação da diretora Luísa Cortesão, do Instituto Paulo Freire, sediado na Faculdade de Educação do Porto- Portugal.

A aproximação com Freire deu-se desde a adolescência, quando habitava meu imaginário ser-professora, acompanhando-me à vida adulta, aguçando minha curiosidade por sua história de vida e vivências sobre as quais procurei saber-mais pela leitura das suas biografias e obra e também em visita ao Instituto Paulo Freire na cidade de São Paulo, onde fui recebida por seu filho Lutgardes e pela coordenadora pedagógica Sônia Couto, estudiosos e admiradores de sua obra e vida, que me apresentaram sua biblioteca, narrando histórias e fatos marcantes do cotidiano de Freire como ser humano e educador.

Reconheço o quanto as ideias de Freire foram inspiradoras na minha formação enquanto sujeito, não apenas no tocante à minha atuação no cuidado, na educação e na pesquisa, mas também subsidiando nas leituras sobre as práticas educativas, realidade social, diferentes saberes científicos com os quais aprendi e dialoguei mediatizada por sua lente.

A partir da leitura que fiz do movimento ensino-aprendizagem, mediatizada pelo mundo, apresento esta tese de modo a divulgar e estimular ações transformadoras para homens/mulheres/cidadã(o)s, enquanto seres em busca do próprio “Ser-Mais”<sup>4</sup> na recondução de seus projetos de vida, reconduzidos da margem para o centro das suas vidas em sociedade.

Assim, comprometida com a minha presença no mundo, vou ao encontro de Freire (2011a, p.25) ao abordar o papel e responsabilidade dos profissionais – e porque não pesquisadores - comprometidos:

Não devo julgar-me, como profissional, “habitante” de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devam ser doados aos “ignorantes e incapazes”. Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os

---

<sup>4</sup> Ser-Mais é a vocação ontológica do ser-humano da humanização, não determinada por estruturas ou princípios inatos (FREIRE, 2013a)

“perdidos”, que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno.

Diante das experiências pessoais, acadêmicas e profissionais que constituíram e constituem meu ser-em-formação, apresentamos esta tese estruturada de acordo às normas acadêmicas para trabalhos científicos, com os seguintes tópicos: educação profissional, técnica de nível médio em saúde e em enfermagem; educação profissional em enfermagem em contexto de vulnerabilidade social; movimento ensino-aprendizagem na perspectiva Freireana. Em seguida, o referencial teórico-filosófico de Paulo Freire, com uma breve biografia e contributos no campo da educação, seguindo pela opção metodológica, apresentação, análise e discussão da pesquisa empírica e considerações finais do estudo.

Ao final da tese, disponibilizamos o glossário Freireano, constituído por um conjunto de vocábulos da educação, conforme estes se apresentam na produção bibliográfica de Paulo Freire, a partir da definição do autor e/ou de seus estudiosos, somado à nossa interpretação, de modo a possibilitar a compreensão dos termos e verbetes quando estes aparecem nesse estudo, conforme a visão de mundo do autor.

## 1 INTRODUÇÃO: início do diálogo

Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (FREIRE, 2011a, p.75)

Ensino-aprendizagem é o ato e processo político de (trans)formação, isento de neutralidade, no qual quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011a, p.25). É constituído pela triangulação do agir aprendente do educando, o agir educativo do professor e o conteúdo programático, em um determinado espaço-tempo pedagógico (FREIRE, 2001, 2014a).

O agir-aprendente e o agir-educativo é a integração da relação educador-educando mediada pelo diálogo, constituído no processo vivido. Compreendemos que o agir-aprendente do educando é o crítico e curioso no processo de ensino-aprendizagem, no qual se reconhece como sujeito capaz de conhecer e que quer conhecer na relação com o educador.

O agir-educativo do educador é movimento crítico, no qual cria possibilidades para a produção ou construção do conhecimento, fazendo do objeto de conhecimento uma mediação da relação educador-educando e da apreensão/conquista dele, em busca do “caminho de libertação” (FREIRE, 2011b, 2014b).

O conteúdo programático engloba os conhecimentos reunidos pela humanidade com o intuito de ser utilizado em seu favor, constituídos a partir de situações concretas, em diálogo com educadores e educando(a)s de modo a refletir seus anseios e esperanças. O conteúdo programático possibilita a diretividade na aprendizagem dos sujeitos aprendentes e portanto, vai além de um conjunto de informações que deva ser depositado no(a)s educando(a)s, em programas organizados por gestores(as) ou professores(as) (FREIRE, 2001, 2005).

Nesse processo de ensino e aprendizagem de conhecimento, Freire (2011a) usa o termo ciclo gnosiológico, o qual contempla a unidade dialética ensinar e aprender, sujeita à historicidade, inconclusão e inacabamento do ser humano. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca (FREIRE, 2011a, p. 80).

A busca do Ser-Mais torna-se uma luta contra toda visão de imobilismo, determinação do futuro, fatalismo e aniquilamento de sonhos. Faz-se necessário “movimento”, que designa o sujeito mobilizado e engajado em si e, por vezes, em setores organizados da sociedade (SANTOS, 2010, p.272).

O movimento ensino-aprendizagem nos coloca diante de asserções e concepções inseridas no campo da educação, e permite traduzir e revelar no(a) e para o(a) educador(a)-educando(a) a cotidianidade, mediatizada pelo mundo. Pode influenciar e sofrer influências, construir, destruir e/ou manter estruturas, transformar, colocar em forma ou (de) formar, pois é intrínseco à vida de todos os seres humanos desde o seu nascimento (FREIRE, 2011a, 2013).

Neste movimento processual e contínuo de ensinar-aprender, o conhecimento constitui-se e representa o vivido e experienciado pelo(a) educador(a) e educando(a), pensantes de suas histórias, do papel na sociedade e das possibilidades de mudanças. Por estar em movimento, possui força e tensão. Por vezes visíveis, noutras, invisíveis ou fracas, intencionalmente ou ingenuamente provocadas pelos sujeitos-agentes em ação (DEWEY, 1959; 1971; FREIRE, 2013a; WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Desse modo, ao estudar Freire e Shor (2011), pode-se entender que no âmbito da educação profissional seja necessário o movimento de ensino-aprendizagem que integre novas práticas pedagógicas, situadas e mediatizadas no e pelo mundo, com crítica e reflexão sobre a ação, pois não existe educação sem conhecimento e este conhecimento acontece no ato de ensinar do educador e no ato de aprender do educando, pois só aprende quem apreende o objeto e não quando o recebe mecanicamente.

Compartilhando do pensamento Freireano da não neutralidade da educação, compreendendo-a como ato político e permeado por ideologia, é que se pretende analisar nesta tese o movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social.

A concepção de movimento ensino-aprendizagem deste curso técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social foi, a princípio, uma proposta emancipadora, uma vez que teve como marco referencial os princípios defendidos por Freire sobre a educação como elemento libertador, à medida que é um importante subsídio para o(a)s educando(a)s participarem da transformação histórica de sua comunidade.

Vale lembrar que, historicamente, a educação profissional esteve voltada ao estímulo ao fazer, sem crítica ao conteúdo e a não valorização do aprendizado, respondendo à lógica do

capital, da formação profissional esvaziada de sentido, voltada para o aumento da produtividade e destinada à classes menos favorecidas social e economicamente (PEREIRA; RAMOS, 2006).

Esse aspecto pode ser visto no Brasil, onde as políticas voltadas para a educação profissional, por muitos anos, foram orientadas por um ideário cujo objetivo era a adaptação dos trabalhadores às condições objetivas da manutenção do capitalismo e grupos hegemônicos. No contexto lusitano, Canário e Rummert (2009) também abordaram o caráter marginal atribuído à educação de jovens e adultos da classe trabalhadora, mesmo quando as políticas e os discursos dominantes aparentemente a valorizavam.

Esses jovens e adultos, que muitas vezes conciliam estudo com jornadas de trabalho, principalmente no mercado informal, com a esperança de cursar e concluir um curso com o significado de possibilidade de inclusão social e no mundo do trabalho, com elevação da autoestima e valorização pessoal, mesmo não tendo garantias de ascensão e mudanças no âmbito econômico.

Ainda com relação à vulnerabilidade social, conceito polissêmico e multifacetado, composto por diversos indicadores, é compreendida por Ayres et al. (2003) como a falta do sujeito à recursos como informação, recursos materiais e cognitivos, se revelando como questões de renda e pobreza, estigmas sociais e discriminação, condições de moradia, mas não se reduzindo à pobreza e renda.

Sendo assim, a vulnerabilidade social pode ser considerada como multifatorial e transitória, não sendo se traduzindo como uma condição fatalista e determinante aos seres humanos, o que pode levar ao desafio da transformação de situações-limites na busca do Ser-Mais. Na compreensão Freiriana, as situações limite são constituídas por contradições, barreiras que o ser humano encontra em sua caminhada, diante das quais pode submeter-se ou rebelar-se e o Ser-Mais, refere à possibilidade do sujeito desenvolver suas potencialidades, interagir com o mundo e com os sujeitos nele inseridos, buscando ser melhor (OSOWISKI, 2010; VASCONCELOS; BRITO; 2011).

Mesmo compreendendo os danos físicos, psicológicos e morais que a vulnerabilidade social pode causar ao ser-humano, concordamos com Ramos (2010) ao refletir com base em conceitos Freireano que:

[...] embora todos os seres humanos nasçam condicionados por fatores materiais, econômicos, sociais, políticos, culturais e ideológicos, dotando-os de identidade e inserindo-os em um contexto com características próprias que são, indiscutivelmente, preponderantes em suas formações, tais condicionantes não se constituem como obstáculos insuperáveis. São

passíveis de transformação pela ação humana, dado justamente o caráter histórico do homem (RAMOS, 2010, p.220).

É importante ressaltar que, muito embora as políticas educacionais sofram influência do contexto sócio-político-econômico, das instituições formativas e dos territórios, conceituado por Mendes et al. (1993) e Santos e Silveira (2003) como espaço geográfico e político, este deve ser visto em constante construção, no qual a delimitação espacial não deve levar em consideração apenas seus aspectos geofísicos, mas também, as especificidades da população e do local, com o objetivo de implementar as estratégias de intervenção de forma contextualizada com as necessidades da comunidade e sua vulnerabilidade social.

O movimento ensino-aprendizagem que ocorreu no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem, realizado pela EFTS-SUS a partir da demanda da SSP e SESAB, exclusivamente à pessoas residentes em comunidades assistidas por BCS, por sua intenção em interferir na capacidade transformadora do aprendente, a partir do agir-educativo das educadoras, nos despertou o interesse em elegê-lo para o desenvolvimento da presente pesquisa.

O curso foi uma das ações de prevenção social voltadas à população vulnerável das áreas identificadas como críticas em termos de criminalidade e violência, de modo a reafirmar direito e dar acesso a serviços públicos indispensáveis, fruto de uma política pública de segurança - Pacto pela Vida (PPV) - constituída de forma integrada e pactuada com a sociedade. Articula o poder judiciário, ministério público, assembleia legislativa, municípios e União, cujo objetivo principal é a promoção da paz social (BAHIA, 2006, 2014).

Esse estudo encontrou convergência nos conceitos propostos por Freire (2011a, p.40), e na relação aqui efetuada com o movimento ensino-aprendizagem contidos em sua obra, tais como: a educação e sua contribuição na busca do Ser-Mais dos educando(a)s, na transposição dos muros burocráticos dos projetos para poder influenciar na vida das pessoas; a formação de técnicos em enfermagem e a estreita relação com tensões do trabalho em saúde, constituído historicamente por contradições ancoradas na dicotomia entre o fazer e o saber; propostas pedagógicas que encorajem o ensino e a aprendizagem de forma participativa e reflexiva; opções ideológicas e políticas inseridas nos currículos, na gestão, e na forma de organização dos espaços e tempos escolares e seu comprometimento com as camadas populares na tradução de uma escola que seja ao mesmo tempo séria, competente, justa, alegre e curiosa.

O objeto de estudo ter-se voltado a formação do TNME confere maior importância à este trabalho pelo fato desse profissional representar cerca de 80% dos trabalhadores em enfermagem no Brasil e na Bahia, tornando-se a maior força de trabalho em saúde do SUS.

Segundo dados do Conselho Federal de Enfermagem, no Estado da Bahia, os profissionais técnicos de nível médio com inscrição no conselho correspondem a 65.801 técnicos, seguidos de 15.480 auxiliares em enfermagem e de 30.143 enfermeiros. No Brasil, correspondem a 1.025.718 os técnicos e 436.317 os auxiliares em enfermagem, proporcionalmente em quantidade bem maior que os 448.947 enfermeiros, demonstrando a representatividade desses profissionais em nível nacional e regional (COFEN, 2013, 2016). Soma-se ao fato que esta categoria obteve maior crescimento nos postos de trabalho na área da saúde entre 2009 e 2012 (RADAR, 2013), e que, no processo de trabalho em saúde, desenvolve efetivamente, o cuidado direto ao usuário (CRUZ; ALMEIDA, 2010; RAMOS et al., 2009).

A formação de profissionais de enfermagem no Brasil tem sido uma demanda social inquestionável e de significativa importância, sobretudo se considerados o cenário de construção da chamada sociedade do conhecimento e o acelerado e desordenado crescimento de cursos e oferta de vagas nas instituições de ensino (nível médio e superior) e, ainda, as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, com a introdução de novas tecnologias que passam a exigir a formação de um trabalhador, mais qualificado, flexível, eficiente e polivalente.

Essa demanda foi parcialmente contemplada pelas políticas públicas de educação, reforçada no Plano Nacional da Educação (PNE) para o decênio de 2014-2024, principalmente no que tange oferta de no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional e na proposição de triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL, 2014).

Acrescido à relevância quantitativa desses profissionais nos serviços e sistemas de saúde, em estado da arte nacional sobre ensino aprendizagem em educação profissional, foram identificados 28 artigos; porém, somente cinco abordavam sobre a temática: Góes et al. (2015) as necessidades de aprendizagem dos alunos; Baroni et al. (2011) metodologias inovadoras na formação; Stutz et al. (2006) desafios do processo de aprendizagem; Frias et al. (2002) significado da avaliação do processo ensino-aprendizado; e Muramatsu et al. (1996) o processo ensino-aprendizado na técnica de mensuração intrauterina. Conclui-se do diminuto referencial bibliográfico sobre o tema.

Do mesmo modo, no estudo bibliométrico realizado junto à colaboradores (2014) e o estudo de Silva et al. (2013) que utilizaram, respectivamente, os resumos do Seminário Nacional de Diretrizes da Educação em Enfermagem (SENADEn) e as teses e dissertações dos

Programas de pós-graduação em enfermagem, também evidenciaram parca produção nessa área temática.

O mesmo ocorreu com a não identificação de registro de oferta do curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem em parceria com Secretarias de Segurança Pública e de Saúde, para comunidades assistidas por BCS por meio do PPV, em outra ET-SUS no território nacional.

Finalmente, diante dos aspectos levantados sobre o movimento ensino-aprendizagem, as ideias e conceitos de Paulo Freire, a vulnerabilidade social, as políticas educacionais e a habilitação profissional do técnico em enfermagem e a parceria EFTS-SUS com a SSP-SESAB, surgiram questões que vieram a nortear esta pesquisa: como se caracterizam os elementos da situação educativa - educadora-educando(a)- no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social? Como se configura o agir-aprendente do(a)s educando(a)s e o agir-educativo das educadoras?

A partir dessas indagações, tivemos como questão de pesquisa: Como se constituiu o movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social?

Face ao exposto, foi delimitado como objeto de estudo: movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social. Tivemos os seguintes objetivos geral e específicos:

Objetivo geral:

- Analisar como se constituiu o movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social

Objetivos específicos:

- Caracterizar os elementos da situação educativa no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social

- Aprender o agir-aprendente do(a) educando(a) e o agir educativo das educadoras no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem, para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social

- Descrever o agir-aprendente do(a) educando(a) e o agir educativo das educadoras no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social.

O ineditismo do estudo encontra-se na ação intersetorial entre as Secretarias de Segurança Pública e de Saúde do Estado da Bahia em parceria com a EFTS - Jorge Novis, cuja integração objetiva o fortalecimento de políticas públicas de redução de danos e desigualdades. A relevância do estudo é humana, científica e educativa, especificamente para área da saúde e enfermagem.

## **2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM SAÚDE E EM ENFERMAGEM: diálogo com o pensamento Freireano**

Educação profissional refere-se a processos/percursos que visam a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas para o desempenho de ocupações, profissões e ofícios, em diferentes campos e níveis de atuação, relativos à produção de bens e serviços, em uma sociedade historicamente situada. Consiste em processos/percursos de ensino aprendizagem que permitam ao indivíduo apropriar-se de conhecimentos teóricos e operacionais, desenvolver habilidades, destrezas, competências relativas a exercício de um ofício ou ocupação (MANFREDI, 2002; PEREIRA; LIMA, 2009).

Desde a idade média tem-se registro deste tipo de atividade, sendo por muito tempo caracterizada como uma aprendizagem profissional desqualificada, destinada aos órfãos e desvalidos (SAVIANI, 2007). Com a criação dos liceus de artes e ofícios em 1858, houve a tentativa de mudança da concepção do ensino técnico profissional, tentando deixar o caráter assistencial e elementar; contudo, mesmo após a instauração da República, com a criação de escolas de aprendizes e artífices estas foram destinadas aos “deserdados da fortuna”, mantendo o caráter excludente da formação (CAMPELLO; FILHO, 2009).

No Brasil, apenas a partir de 1950 é que começaram as mobilizações em torno da equivalência dos conteúdos do ensino profissionalizante, bem como na reforma do ensino, ecoando tardiamente na Lei n. 9.394/96, na qual consta pela primeira vez um capítulo específico sobre educação profissional. Posteriormente, o decreto nº 2.208 de 97 definiu os objetivos e orientações para a formulação de currículos, porém necessariamente paralela e complementar à educação básica. Somente com a revogação do decreto acima e instituição do nº 5.154 de 2004, foi possível restituir a possibilidade de articulação do ensino médio com a educação profissional, reverberando principalmente no final dos anos 80 em políticas públicas educacionais, no contexto nacional desenvolvimentista (CAMPELLO; FILHO, 2009; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006).

Quanto à educação profissional em saúde, foi legalmente constituída a partir da Lei nº 4.024 de 1961, influenciada pelo contexto nacional decorrente da necessidade de programas de saúde e de melhoria da organização sanitária, dando sustentação à noção dos recursos humanos em saúde, o que se repetiu ao final dos anos 80, com a chamada expansão e democratização da educação profissional no Brasil, em razão das expectativas de elaboração de uma nova política

pública para o setor, no âmbito de um projeto nacional de desenvolvimento (CAMPELLO; FILHO, 2009).

A composição do ensino na educação profissional pode ser integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio, seguindo as recomendações contidas nas Referenciais Curriculares Nacionais da área da Saúde, que preconizam ações integradas às necessidades individuais e coletivas, com base em modelo que ultrapasse a ênfase na assistência médico-hospitalar (BRASIL, 2000; PEREIRA; RAMOS; 2006).

Na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, os marcos foram a regulamentação do curso em 1966 e reconhecimento em 1986, com a Lei no 7.498, regulamentada pelo Decreto nº 94.406, de 1987, que dispôs sobre o exercício profissional da enfermagem (OGUISSO, 1997; SANTOS, 2005).

Assim como a educação profissional e em saúde, a educação profissional em enfermagem também é vista, muitas vezes, como sub-educação, reservada às classes menos favorecidas, destinando-se a desvalidos da sorte, assumindo um caráter assistencialista e servil, que tem marcado todo o seu legado (SANTOS, 2005). Neste sentido, percebe-se um desvirtuamento do conceito de educação, pois, “a educação deve preparar ao mesmo tempo para um juízo crítico das alternativas propostas pelas elites, e dar a possibilidade de escolher o seu próprio caminho” (FREIRE, 2016, p.20).

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio se configurou impregnada de ideologia de uma classe dominante, influências de grupos hegemônicos, com forte enfoque conteudista e compartimentalizada, mantendo intencionalmente, esses profissionais numa esfera de execução de procedimentos e não de pensamento e reflexão sobre a prática.

A educação como prática de domesticação e dominação implica a negação do homem, transformando-o em abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, bem como a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens; deve portanto, ser “[...] processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica [...]” (FREIRE, 2013, p. 10).

Nessa visão de mundo distorcida e excludente das pessoas, profissão e mundo, ainda é somada a estrutura didático-pedagógica de muitas instituições formadoras da educação profissional com práticas pedagógicas ambíguas e conteúdos dissociados da teoria e prática, distanciando-se do caráter libertador que a educação pode e deveria revelar (BAGNATO et al., 2007).

Desta forma, as ideologias vão constituindo um corpus e senso comum na profissão, por vezes velado em seus conteúdos formativos, espaços educacionais e currículo.

[...] as opções ideológicas e políticas dos que constroem o projeto estarão explicitadas no currículo, na gestão, enfim, na forma de organização dos espaços e tempos escolares. Mas essa opção política e ideológica precisa se comprometer com as camadas populares e que se traduza em um tipo de escola que seja ao mesmo tempo “séria, competente, justa, alegre e curiosa (FREIRE, 2011a, p.44).

Para tanto, é necessário lutar pela “liberdade”, que só é alcançada quando o(a)s educadore(a)s assumem o compromisso de fazer emergir o potencial humano de cada educando(a), transformando a educação num instrumento de libertação humana e não de domesticação (FREIRE, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em seus Princípios Norteadores sinalizam para a necessidade da formação integral do estudante na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional, abordando entre outros aspectos a indissociabilidade entre educação e prática social e entre teoria e prática, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem (BRASIL, 2012a). Nela é abordada também a interdisciplinaridade no currículo e na prática pedagógica com vistas à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades.

Nessa perspectiva, acredita-se que educação profissional técnica de nível médio em enfermagem deva ter como princípios a formação não adestradora, não fragmentada, possibilitando à jovens e adultos, na interação com a sociedade, elementos para discutir e compreender, além de viver a dinâmica e as relações sociais geradas nos processos e sistema produtivos.

Deste modo, concordamos com Freire (2013b) ao afirmar que não há prática educativa que não seja política, sem sujeitos -educador e educando-, fora do espaço-tempo pedagógico e da experiência gnosiológica que é a experiência do processo de produção de conhecimento em si. Não há prática educativa que não esteja envolvida em sonhos, que não envolva valores, projetos, utopias. Não há prática educativa sem ética.

Faz-se necessário, então, a leitura do mundo e o movimento dialógico educador(a)-educando(a), de modo a mediatizar o conhecimento a partir do vivido e não reproduzir o enfoque tecnicista associado aos profissionais técnicos de enfermagem.

É preciso respeitar a identidade cultural, linguagem, cor, gênero, classe, orientação sexual, capacidade intelectual do educando(a); ensiná-lo(a) a aprender, pois de nada serve uma educação bancária, onde o aluno memoriza quilos de conteúdo que não tem nenhuma importância para a sua vida; é necessário, portanto, habilidade do educador para estimular a criatividade da outra pessoa, pois, a partir dessa prática educacional, pode-se trazer uma contribuição inestimável à luta política, principalmente pela criação de estruturas pedagógicas que promovam a autonomia do(a) educando(a) (FREIRE, 2011a, 2014a).

A pedagogia da problematização e a dialogicidade, por privilegiarem uma proposta de reflexão e ação, apresentam-se como tendências de grande influência na prática educativa de saúde e em enfermagem, nas suas diversas categorias, por se mostrar mais apta a efetivar o perfil de cidadão, de profissional e de ser humano exigidos pelas transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, bem como as políticas educacionais e de saúde (PEREIRA, 2003).

Desta forma, para que o ser humano resgate sua humanização é necessário a superação das situações-limite, a partir da crença do inédito viável – “[...] crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que aqueles que fazem a história assim o queiram” (VASCONCELOS; BRITO, 2011, p.126).

Nesse sentido, para construção deste sonho possível, é necessário a promoção de uma educação que estimule a conscientização, que não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas a opção, decisão, compromisso, engajamento numa causa que dá sentido à existência.

Há que se destacar que, uma educação que promova a transformação da realidade depende do ensino e aprendizagem, visto que estão intrinsecamente conectados, não sendo possível o ato de ensinar, sem o ato de aprender.

Já dizia Freire (2011a, p. 23) “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e, quem aprende, ensina ao aprender”.

Destacamos que o autor não considerava a prática educacional como único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos. Contudo, sem ela, jamais haveria a transformação social, pois a educação propicia às pessoas maior clareza para “lerem o mundo” e, essa clareza, abre a possibilidade de intervenção política sempre difícil, possível e urgente (FREIRE, 2014a).

Essa dinâmica consiste em um ato político formador de consciência crítica em que a leitura da palavra implica na leitura crítica da realidade, leitura do mundo em que ambos,

educador(a) e educando(a) são sujeitos do ato de conhecer. Esse processo de formação política tem como ponto fundante o diálogo, como norte a realidade e possibilita a aprendizagem significativa em que a pessoa interage-intervém nas situações do cotidiano com vistas a modificá-lo numa constância da ação, reflexão, ação, enfim, a práxis educativa.

Assim, no contexto da educação libertadora proposta por Freire, o ensino-aprendizagem consiste numa relação recíproca na construção do conhecimento para “*Ser Mais*”, por meio do qual o ser humano curiosamente busca o conhecimento de si mesmo e do mundo, em prol de sua liberdade.

Segundo Freire (2013a), a educação libertadora, oposta à bancária, é também conhecida como problematizadora, caracterizada pela “não transferência” ou “depósito” de conhecimentos. Nela o educador é o mediador da aprendizagem, pois tem a função de estimular a curiosidade dos educando(a)s, propondo-lhes desafios, problemas e possibilidades na busca de soluções e da compreensão da realidade vivida.

Tendo como horizonte a liberdade decorrente de experiências respeitadas na educabilidade por parte do(a) educando(a) e educador(a), Freire introduz a autonomia como um processo de vir a ser. Processo, pois, é algo a ser construído, considerando a dinâmica da realidade em todas as suas dimensões, a partir de experiências estimuladoras. Estas experiências de aprendizagem possibilitam ao educando(a) conhecimentos dos mais variados, de modo a permitir a tomada de decisão com responsabilidade e consciência de si, do outro e do mundo.

Cabe destacar que o aprendizado e aplicabilidade destes instrumentais não dependem unicamente do(a) educador(a), mas é resultado da interação educador(a)-educando(a) e do contexto em que vivem. O(a) educando(a), em algum momento de sua vida, decodifica as informações recebidas, baseado(a) em estímulos vivenciais, transformando-as em conhecimento, aprendizagem, no seu tempo de aprender. Tal compreensão é fundamental para evitar equívocos quanto à potencialidade de aprendizado do(a) educando(a), ao mesmo tempo em que lança o desafio da construção de um processo educacional que busque sua autonomia e consequente “liberdade humana”, definida por Freire (2013b) como vocação ontológica que pode ser negada na injustiça, opressão, exploração e na violência.

É o resgate da individualidade na arte de conhecer, sem, no entanto, excluir a influência do grupo social na construção deste mesmo saber. Assim, na construção de sua autonomia o ser humano anseia por ser e “*Ser Mais*”, que refere a possibilidade do sujeito desenvolver suas potencialidades, interagir com o mundo e com os sujeitos nele inseridos, buscando ser melhor (FREIRE, 2013a).

O fato da natureza humana ser programada para “Ser Mais” não garante que por si só que esta potencialidade se concretize na existência humana, fazendo necessário a criação de espaços de ação-reflexão, reflexão-ação, que propiciem que o “Ser Mais” se emancipe, pois este, “inscrito na natureza dos seres humanos”, implica em que o ser humano tenha consciência de si enquanto tal possibilidade. Este espaço pode e deve ser a escola, a academia, mas, essencialmente, a vida enquanto espaço educativo, vida enquanto “[...] tempo de possibilidade, não de determinação” (FREIRE, 2011a, p. 75).

Dessa forma, é preciso operar uma proposta pedagógica contra-hegemônica, rompendo a organização e a execução de conteúdos e práticas docentes que reafirmem a dicotomia entre a teoria e a prática, de forma desarticulada à vida, a favor de uma educação emancipatória para a autonomia que requer uma formação, cada vez mais significativa e consciente, durante toda a vida dos indivíduos, reafirmando a importância da consistência do trabalho educativo numa perspectiva de democracia, conjunta e compromissada (FREIRE, 2011a, p. 58).

Portanto, a formação dos profissionais de saúde deve ser considerada como um projeto educativo que extrapole a educação para o domínio técnico-científico da profissão, estendendo-se pelos aspectos estruturantes de relações e de práticas em todos os componentes de interesse ou relevância social que contribuam para a elevação da qualidade de saúde da população, tanto no enfrentamento dos aspectos epidemiológicos do processo saúde-doença quanto nos aspectos de organização da gestão setorial e estruturação do cuidado à saúde (CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

Tendo a educação como meio e interface, e não como finalidade, poderá ser possível a emancipação do sujeito, lutando contra discursos hegemônicos e armadilhas ideológicas, que por vezes dão, equivocadamente, o caráter neutro à educação, anestesiando ou tornando míopes os sujeitos-objeto da formação profissional.

### **3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ENFERMAGEM EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: esperança-estratégia no âmbito da exclusão-inclusão social**

[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2011a, p.67).

A vulnerabilidade, numa definição lata, é o potencial para a perda constituído por elementos de exposição ao risco e de propensão à eles (CUTTER, 1996), produto de determinados contextos espaciais, socioeconômicos, demográficos, culturais e institucionais, pelo que a sua abordagem é sensível às condições locais e à dimensão temporal (KUHLCHE et al., 2011).

A vulnerabilidade pode ser de um indivíduo, família ou grupos sociais e refere-se à maior ou menor capacidade de controlar as forças que afetam seu bem-estar (BRASIL, 2006) e, as populações vulneráveis são aquelas que se encontram em risco, não simplesmente porque estão expostas aos perigos, mas como resultado da marginalidade em que vivem, fazendo das suas vidas uma emergência permanente (CUTTER, 1996).

No que se refere a vulnerabilidade social, está associada com a identificação de fatores e indicadores multidimensionais de exclusão e inclusão social, necessitando desta forma, de uma abordagem ampla e intersetorial.

A vulnerabilidade social articula-se intimamente com a ideia de risco, que associado a contextos de pobreza soma-se aos riscos naturais, de saúde, ligados ao ciclo de vida, sociais, econômicos, ambientais e políticos (BRONZO, 2009).

A vulnerabilidade social é uma situação em que o conjunto de características, recursos e habilidades que diz respeito a um determinado grupo social se revela insuficiente, inadequado ou com pouquíssima oportunidade de concretização e ascensão social, devido à falta de acesso a bens e serviços, oferecidos pela sociedade e pelo Estado, não sendo apenas do sujeito, mas também do contexto ao qual está inserido (VIGNOLI, 2001, 2006).

Exclusão-inclusão são faces da mesma realidade que compõe a vulnerabilidade social, que exige confronto entre interesses antagônicos, enfrentamento de conflitos e trabalho educativo com a população. É uma luta dioturna, conforme Freitas (2003), do que considera como um par dialético, cujo conteúdo só é revelado e a contradição resolvida se a abordagem for eleita em conjunto e não isoladamente por um dos pólos – incluir x excluir; a solução da

exclusão ou inclusão se dá pela resolução da contradição fundamental, a contradição entre trabalho e capital.

O fenômeno de exclusão social é um processo que abrange a todos com condições e níveis diferenciados. Além dos recursos financeiros e materiais, a exclusão social engloba aqueles que são limitados por uma causa ou uma diversidade de obstáculos, tais como: a discriminação, a falta de oportunidades de emprego local, baixas qualificações, doença crônica, medo do crime e isolamento geográfico (BARRY, 1998; RODRIGUES et al., 1999).

Os fatores de exclusão social são estabelecidos pela negação, a certos indivíduos ou grupos, da possibilidade de igualdade de oportunidades; já os fatores associados à inclusão social prezam pela equidade social (ALMEIDA, 1993).

A amplitude multidimensional da exclusão/inclusão social necessita de uma abordagem multifatorial e contextualizada, visto que para a transformação social é necessária uma dinâmica criativa e contínua de intervenção social na medida em que não existe um padrão de resposta e nem sempre uma intervenção aplicada a uma questão social de determinado lugar servirá para outro. Para tanto, é importante prestar atenção às diferentes formas de exclusão social para, posteriormente, seguir com a aplicação de políticas públicas com maior nível de sucesso e continuidade.

Neste aspecto, faz-se necessário que as estratégias de inclusão social sejam elaboradas a partir da demanda dos interessados e necessitados, de modo a não se caracterizar em programas assistencialistas não sustentáveis.

Para fins deste estudo, mesmo com o conhecimento que são várias as medidas para a minimização dos fatores que contribuem para o incremento ou minimizações dos danos das vulnerabilidades sociais, tomamos como referência a educação profissional em enfermagem, acreditando que a transformação da sociedade é realizada por mulheres e homens motivados pelo sonho possível e inédito viável, mediado pelo diálogo e movido pela Esperança. Tendo este objeto em vista, focamos o presente estudo no desenvolvimento do curso de habilitação técnica em enfermagem.

Esperança para Freire (2013a, p.10) é “necessidade ontológica do ser humano”, parte do ser-no-mundo dos seres humanos, alimento das buscas e lutas. Por isto, contextualiza-se no âmbito da educação profissional em enfermagem, principalmente pelo perfil ingresso e egresso, historicamente constituída por pessoas menos favorecidas economicamente e socialmente da população, muitas vezes encontradas em situação de vulnerabilidades individuais, coletivas e sociais.

No contexto de pessoas vulneráveis socialmente, a educação profissional materializa a esperança revestida na possibilidade de emprego, reconhecimento social e inclusão, à medida que ocorre a mobilização/movimento pelo estudo e escolarização, pois não há esperança na imobilidade e na paralisia (FREIRE, 2014b).

E, complementou Freire (2014b), estudar na perspectiva de trabalho e consequente remuneração financeira torna-se possibilidade de um amanhã diferente, construído e iniciado, revestido de Esperança de inclusão social de jovens e adultos, ainda que permeado por problemas financeiros e promessas além do que a educação pode proporcionar, desviando a atenção das causas dos reais problemas; ou seja, nem toda Esperança é igualmente geradora de uma realidade distinta, devendo preceder sempre da crítica, que é então seu elemento purificador, tão necessária ao ser humano quanto a água despoluída para a vida do peixe.

Homens e mulheres, como seres da Esperança, estão diante da possibilidade de criar outro futuro, de sonhar com melhorias das condições de vida presente e futura. Como base para o pensamento utópico na educação, constituindo-se como uma presença viva, experienciada como a antecipação de uma promessa que já começou a ser cumprida (ALVES, 1987; FURTER, 1996).

A esperança alimenta a busca de lutas e, baseada na ação, impede tanto a acomodação pragmática à realidade quanto a fuga para idealismos; a esperança advinda com a educação profissional em enfermagem para comunidades em vulnerabilidade social impulsiona e movimenta, possibilitando ir além das situações-limite, essas que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, geradoras de desesperança (FREIRE, 2000, 2014b).

A educação por meio da formação para a profissão pode contribuir para a busca do Ser-mais, transpondo os muros burocráticos dos projetos para poder de fato influenciar na vida das pessoas.

[...] a educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão *projetos* quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprendem que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber o que ainda não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem mulheres e homens, precisam estar-sendo. Se mulheres e homens simplesmente –fossem, não haveria porque falar em educação [...] (FREIRE, 2000, p.40).

Nessa mesma linha de pensamento, acreditamos com base em Borba e Lima (2011), que a exclusão social não pode ser um rótulo na vida de pessoas marginalizadas, e desta forma,

o combate à exclusão social requer a concepção e a implementação de planos estratégicos intersetoriais, integrando transversalmente as dimensões social, econômica (incluindo a tecnologia) e ambiental, com o intuito de garantir a sustentabilidade social e o desenvolvimento.

De tal forma, temos o entendimento que a educação profissional em enfermagem em contexto de vulnerabilidade social pode ser uma estratégia que possibilite a inclusão social, sendo necessário para tanto, ações que reforcem ou ajudem a elaborar políticas públicas sustentáveis, não assistencialistas, compreendendo os jovens-adultos como sujeitos de direitos e atores em seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Faz-se ainda necessário a abordagem de conceitos e contexto do Pacto pela Saúde (PPS) e Pacto pela Vida, como uma das ações Intersetoriais voltadas à redução de danos.

O PPS é um programa governamental constituído por um conjunto de reformas institucionais do SUS, encontrando-se pactuado entre as três esferas de gestão - União, Estados e Municípios. Tem como objetivo a equidade social a partir da melhoria dos serviços ofertados à população e a garantia de acesso. Engloba o Pacto em Defesa ao SUS, Pacto de Gestão do SUS e Pacto pela Vida (PPV) (BRASIL, 2006).

O Pacto em Defesa ao SUS expressa os compromissos entre os gestores do SUS com a consolidação do processo da Reforma Sanitária Brasileira e articula as ações que visem qualificar e assegurar os SUS como política pública. O Pacto de Gestão do SUS valoriza a relação solidária entre gestores e desenvolve-se do seguinte modo: definindo diretrizes e responsabilidades; contribuindo para o fortalecimento da gestão nos eixos da descentralização, regionalização, financiamento, planejamento, programação Pactuada Integrada, regulação da Atenção à Saúde e Regulação Assistencial, participação e Controle Social, Gestão do Trabalho na Saúde e Educação na Saúde. Sempre valorizando o fortalecimento da gestão compartilhada e solidária (BRASIL, 2006).

O Pacto pela Vida compõe um conjunto de compromissos sanitários considerados prioritários, expressos em objetivos de processos e resultados que apresentam impacto sobre a situação de saúde da população, inspirado no Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), que preconizava a conjugação de esforços entre diversas áreas do Estado em prol da redução de índices de criminalidade, constituindo-se como grande impulsionador da compreensão de que a segurança pública é uma questão transversal, que demanda intervenção de várias áreas do poder público, de maneira integrada, não apenas com repressão, mas também com prevenção (BRASIL, 2006).

Adotando os fundamentos do PRONASCI, preconiza ser uma nova política pública de segurança, construída de forma pactuada com a sociedade, articulada e integrada com o Poder Judiciário, a Assembleia Legislativa, o Ministério Público, a Defensoria Pública, os municípios e a União e a partir de experiências consideradas exitosas, como nos estados de Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará, além de Bogotá e Medellín, na Colômbia.

O programa PPV foi instituído na Bahia em 2011, e, tal como os demais programas de segurança pública ditos ligados à cidadania, o PPV relaciona atividades policiais a ações sociais e estipula atividades ditas de prevenção social voltadas para a população identificada como vulnerável, em áreas críticas em termos de criminalidade. As ações executadas pelo conjunto das Secretarias de Estado objetivam reafirmar direitos e possibilitar acesso a serviços públicos indispensáveis e muitas vezes ausentes nas referidas áreas (BAHIA, 2014; BRASIL, 2006).

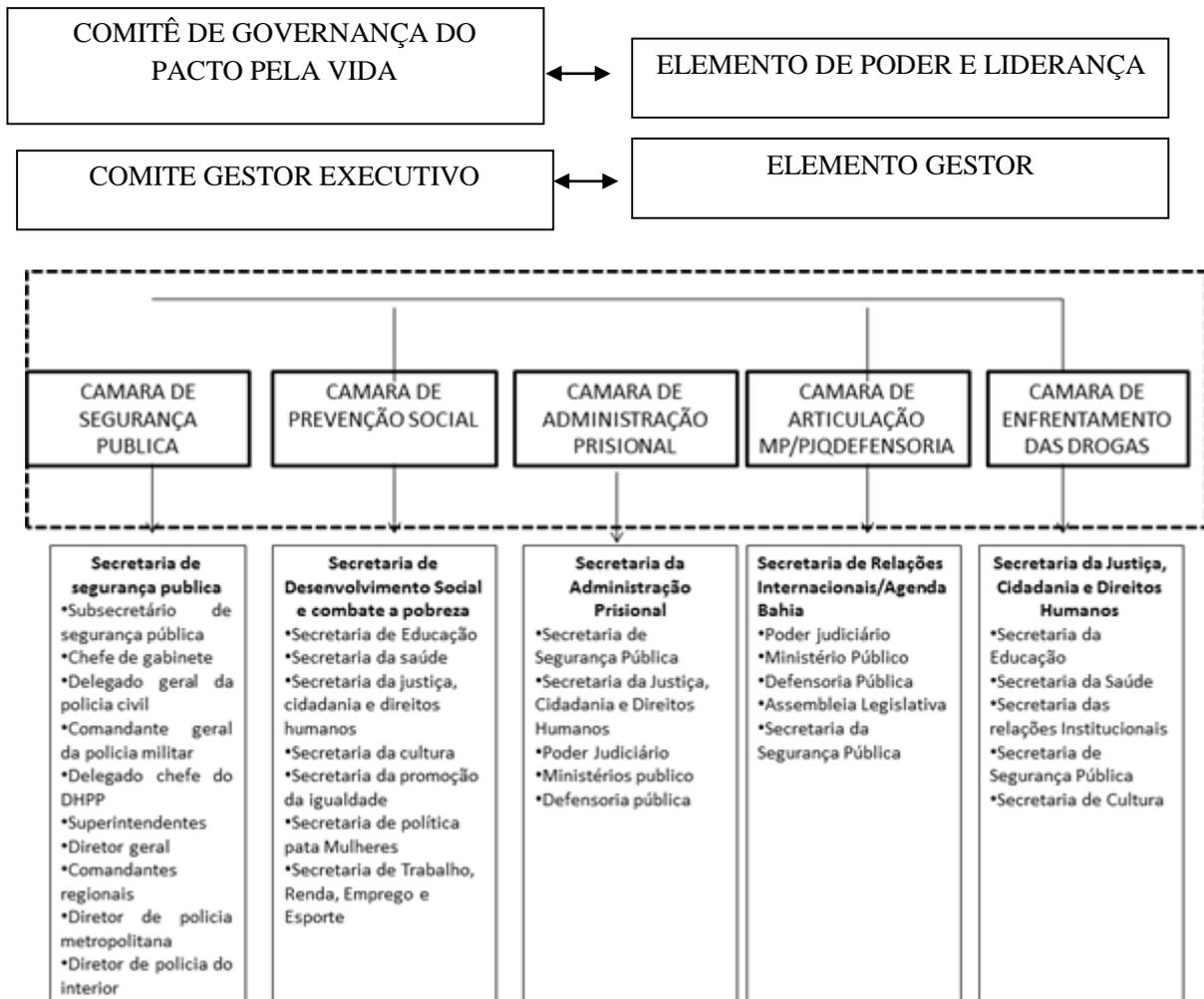
No âmbito social, o programa PPV prevê ações de prevenção social voltadas para a população vulnerável das áreas identificadas como críticas em termos de criminalidade, de modo a reafirmar direito e dar acesso a serviços públicos indispensáveis. A exemplo tem-se a unidade móvel de serviços de atendimento ao cidadão (SAC), educação especial do programa Saúde em Movimento e oferta de cursos de capacitação profissional.

No que tange à educação e formação, no regulamento do PPV, a responsabilidade na Educação na Saúde já é apontada para Estados e municípios, na promoção e articulação junto às Escolas Técnicas de Saúde de uma nova orientação para a formação de profissionais técnicos para o SUS, diversificando os campos de aprendizagem (BRASIL, 2006, p.29).

O Programa PPV, dentre suas características principais apresenta um novo modelo de gestão com a criação de diversas instâncias que se relacionam, chamadas de Câmaras Setoriais. Desse modo, a constituição do PPV engloba: Câmara de Segurança Pública, Câmara Setorial de Prevenção Social, Câmara Setorial de Articulação dos Poderes, Câmara Setorial de Administração Prisional e Câmara Setorial de Enfrentamento ao Crack.

Para o desenvolvimento das ações intersetoriais, conta com o envolvimento das seguintes secretarias estaduais: Secretaria da Administração Penitenciária e Ressocialização; Secretaria de Comunicação Social; Secretaria da Cultura; Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza; Secretaria da Educação; Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos; Secretaria de Política para Mulheres; Secretaria da Promoção da Igualdade; Secretaria de Relações Institucionais; Secretaria da Saúde e Secretaria do Trabalho, Renda, Emprego e Esporte, conforme descrito na figura 1 abaixo:

**Figura 1** - Organização das Câmaras Intersetoriais do programa Pacto pela Vida.



**Fonte:** Adaptado do programa Pacto pela Vida, Bahia (2014).

A liderança do Pacto é feita diretamente pelo Governador da Bahia juntamente com treze Secretarias de Estado, objetivando, principalmente a redução de crimes violentos letais intencionais (CVLI) e crimes violentos contra o patrimônio (CVP). O programa PPV é estruturado a partir de Áreas Integradas de Segurança Pública (AISP), que são unidades territoriais de implementação de planos integrados de ação das polícias civil e militar, e as Bases Comunitárias de Segurança (BCS), que objetivam promover a convivência pacífica em localidades identificadas como críticas (BAHIA, 2011, 2014).

A escolha para implantação de uma BCS em um bairro considera a estatística criminal frente ao número de habitantes e a localização estratégica de organizações criminosas. Como parte das ações do PPV, realizaram-se oficinas de escuta ampliada, instituindo o Sistema de Defesa Social.

A proposta das BCS é de aproximar a polícia dos moradores e aumentar a sensação de segurança nas áreas de risco, configurando-se como referência para a execução de ações sociais transversais em seu entorno, com objetivo de redução de índices de violência e criminalidade, promoção da segurança e a convivência pacífica, melhorando a integração das instituições de segurança pública com a comunidade local (BAHIA, 2014; BRASIL, 2006).

No Estado da Bahia, até o ano de 2015 foram instaladas 17 BCS, sendo 11 na capital e 6 no interior do Estado. As BCS podem ser consideradas como instrumento da política pública de segurança pública, inspirada na filosofia do policiamento comunitário, onde o policiamento é executado em estrutura fixa na localidade de risco, para o apoio operacional e administrativo, propiciando o desenvolvimento de ações, contando com a participação da comunidade.

Nessas BCS são oferecidos cursos de capacitação, pré-vestibular do programa Universidade para Todos, de alfabetização para jovens e adultos, ações de saúde e mutirões para serviços como emissão de documentos e cadastramento no programa Bolsa Família. Também dispõe de um Centro Digital de Cidadania (CDC), que oferece acesso à computadores conectados à internet, para moradores do bairro. As necessidades locais são delimitadas em conjunto com a comunidade e classificadas por eixos de trabalho: assistência social, educação, cultura e formação profissional, esporte e lazer, Infraestrutura e saúde.

No âmbito da educação profissional, podemos apresentar a iniciativa da SESAB por intermédio da EFTS - Jorge Novis, no que tange à oferta de cursos técnicos em enfermagem e de saúde bucal, os quais atenderam às demandas dos moradores das comunidades do Calabar e do Complexo de Amaralina. Dessa forma, constitui-se numa ação que precedeu dos moradores, transpondo a esfera dos projetos para a ação-intervenção.

### 3.1 MOVIMENTO ENSINO-APRENDIZAGEM: perspectiva Freiriana

Na sociedade contemporânea, marcada pela imprevisibilidade, mudanças e incertezas, o movimento de ensinar a aprender se reveste de novas e variadas faces, de modo a satisfazer as necessidades e demandas advindas do(a)s educadores (as), educando(as) e do meio.

A educação pode ser entendida como fenômeno histórico, social e coletivo, considerando os sujeitos - educadores(as) e educando(a)s - como seres históricos determinados, mas também determinantes da e na realidade social em que se inserem.

Freire (2007) abordou que nós somos seres programados para ensinar e aprender, visto que um implica o outro sem que jamais um prescindia do outro. Ensino e aprendizagem são

ações que envolvem educadores(as) e educandos(as), mediatizados pelo meio social e histórico que vivem e, desta forma, são termos concomitantes, biunívocos com inevitável interseção, pois, na perspectiva da educação libertadora, tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes (FREIRE; SHOR, 2011).

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende; de um lado porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha [...] o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2009, p.127).

Na perspectiva Freiriana, a base da relação discência/docência impede de olhar qualquer um dos componentes isoladamente. O conhecimento produzido nesse movimento mediado pelo diálogo não possui hierarquia ou submissão. E, reafirma que a pedagogia democrática se materializa pela ação do professor libertador que convida os alunos para a transformação, a partir do modo dialógico e não autoritário, visto que docência não existe sem discência, as duas se implicam e explicam, e os sujeitos nelas envolvidos, apesar das diferenças que os distinguem, não se reduzem à condição de objeto um do outro (FREIRE; SHOR, 2011).

Apesar da direção do olhar para discência-docência ser único, compreendemos as especificidades inerentes à condição do educador e aprendiz no movimento ensino-aprendizado. Na ótica do educador reconhecemos as exigências e necessidades daquele que ensina -por ser também aprendiz-, a saber: preparo científico, de preparo físico, emocional e afetivo.

Pensar o aprendizado como uma ação que envolve emoções é uma ousadia; principalmente, quando essas emoções ou o amor causam resistência à realidade social e política na qual vivem os “ensinantes-aprendizes”; considere que os “ensinantes” são também “aprendizes”, porque, enquanto se ensina, se aprende (FREIRE, 2009).

Portanto, pensar o ensino-aprendizado na perspectiva Freiriana significa a “mediação pedagógica libertadora” que ele propõe. Em seus escritos, Freire prefere utilizar o termo círculos de cultura, considerando a troca e o diálogo proporcionados por essa técnica, ao invés de aula expositiva, predominante na Pedagogia Tradicional e “bancária”, que falha na desvinculação da técnica com o contexto social.

O termo “pedagogia tradicional” ou “educação bancária”, segundo Freire (2013a), tem seus pressupostos assentados na narração alienada e dominante, na perspectiva de educar para

a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, concluso, mantendo a reprodução da consciência ingênua e da acriticidade.

Sartori (2010, p.135), ao refletir sobre este termo coloca que:

[...] a educação bancária, nesse sentido, repercute como um anestésico, que inibe o poder de criar, próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que se insere a escola, o aluno.

No que se refere à aula expositiva, Freire (2011b, p.54) chama atenção que, “[...] na perspectiva de um educador anti-bancário não seria uma aula no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido. Deste modo, não condenou a aula e a exposição de ideias pelo educador, reconhecendo que nem todos os tipos de aulas expositivas são “bancárias”, chamando atenção da intencionalidade dos educadores, que podem tornar a realidade obscura, quer dando aulas expositivas ou coordenando discussões ou iluminar a realidade mesmo com as aulas expositivas, valorizando o conteúdo, o dinamismo da aula e a abordagem do objeto cognoscentes, a fim de orientar os estudantes para a sociedade de maneira crítica (FREIRE; SHOR, 2011).

Saviani (1983) aborda que, na perspectiva de uma concepção pedagógica crítica e libertadora, não existe preferência por determinadas técnicas de ensino e condenação de outras. Uma pedagogia que busque a vinculação contínua e permanente entre educação e meio social deve estar empenhada no bom funcionamento da escola e, portanto, interessada em técnicas de ensino que produzam aprendizagens substanciais para os alunos. Tais técnicas devem se situar acima dos procedimentos didáticos chamados tradicionais, gerando-se a partir das contribuições que os mesmos podem proporcionar a um ensino transformador. São técnicas que estimulam a atividade e iniciativa dos alunos, sem dispensar a iniciativa do professor, ao mesmo tempo em que podem favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente.

Autores do campo da educação referem-se às técnicas de ensino como estratégias pedagógicas ou métodos de ensino ou estratégias de ensino (ANASTASIOU; ALVES, 2012; KUETHE, 1978; NOVAK, 1999; VIEIRA; VIEIRA, 2005).

Anastasiou e Alves (2012) entendem que, as estratégias pedagógicas referem-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados com vistas à consecução de objetivos.

Para Vieira e Vieira (2005), estratégia de ensino é uma organização ou arranjo sequencial de ações ou atividades de ensino que são utilizadas durante um intervalo de tempo com a finalidade de levar os alunos a realizarem determinadas aprendizagens; definem o termo estratégia de ensino/aprendizagem como um conjunto de ações do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem preestabelecidas.

Pela variedade de definições do termo, concordamos com Anastasiou e Alves (2012) ao versarem que, independente da nomenclatura das técnicas de ensino, é necessário que o educador considere o projeto político pedagógico, tenha coerência com os pressupostos institucionais, a visão de homem-mulher e de profissional que se pretende desenvolver.

Freire (2013b) salientou que, embora no processo de construção de conhecimento haja uma dimensão individual (o(a) educando(a) é o sujeito das suas própria aprendizagem), existe também uma dimensão social no mesmo. Precisamos de outros para conhecermos melhor e, o diálogo entre educador(a) e educando(a) assume um papel importante.

De acordo com Freire e Shor (2011), o ensino dialógico se contrapõe ao ensino autoritário, transformando a sala de aula em ambiente propício à reelaboração e produção de conhecimentos.

Na aula expositiva dialógica o professor toma como ponto de partida a experiência dos alunos relacionada com o assunto em estudo. Os conhecimentos apresentados pelo professor são questionados e redescobertos pelos alunos, a partir do confronto com a realidade conhecida. Ao contrário do que ocorre na aula expositiva tradicional, a aula expositiva dialógica valoriza a vivência dos alunos, seu conhecimento do concreto, e busca relacionar esses conhecimentos prévios com o assunto a ser estudado. O fundamento dessa nova dimensão da técnica é que somente partindo-se do concreto é possível chegar a uma compreensão rigorosa da realidade (FREIRE; SHOR, 2011).

O diálogo foi o correspondente lógico e pedagógico do pacifismo e da luta pelos direitos humanos, pela igualdade e pela aplicação universal da aprendizagem. Na obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2013a), o diálogo foi apresentado como espaço de ação e reflexão, uma dimensão inesperada para que se ocorra a superação do senso comum. As palavras geradas pelo diálogo são transformadoras do mundo dos “dialogantes” e do mundo que os cerca, da realidade vivida e partilhada.

Entretanto, não existe diálogo se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens. Sendo assim, para o diálogo se estabelecer é preciso que haja ação e reflexão, ou seja,

práxis verdadeira, compromisso com a palavra. Se não for assim, a palavra acaba por se tornar um ativismo, ação pela ação, ou então a reflexão se torna um emaranhado de palavras sem sentido e sem reflexão (FREIRE, 2013a, p. 80). Desta forma, ensinar e aprender não podem se realizar sem o exercício do diálogo, pois é impossível ensinarmos conteúdo sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade (FREIRE, 2009).

O diálogo abre possibilidade para a leitura de mundo do(a) educando(a), que não é única e, precede a leitura da palavra (FREIRE, 2013b). Assim, o papel pedagógico e político do(a) educador(a) está na troca de saberes e interlocução, de modo a realizarmos re-leituras do mundo a partir de nós mesmos, como seres em ação, inacabados, incompletos e inquietos no contexto sócio-cultural que nos constituíram e constituem (FREIRE, 2013b; OSOWSKI, 2010).

O antidiálogo, que implica em uma relação vertical de A sobre B, é o oposto de tudo isso, é acrítico, desesperançoso, não efetiva a comunicação e sim, realiza comunicados (VASCONCELOS; BRITO, 2011). Para Freire, o antidiálogo representa a falta de comunicação entre o professor e o aluno, configurando uma relação de verticalidade, constituindo uma “educação antidiálogo”, conforme expõe:

[...] a educação do antidiálogo mata o poder criador não só do educando mas também do educador, na medida em que este se transforma em alguém que impõe ou, na melhor das hipóteses, num doador de “fórmulas” e “comunicados”, recebidos passivamente pelos seus alunos” (FREIRE, 2011a, p.69)

O antidiálogo interrompe a leitura crítica e reflexiva de mundo, a qual possibilitaria o despertar de situações-limites a serem ultrapassadas e rompidas pelos “atos-limites”. Situações limites são contradições e barreiras expressas em realidades opressoras e desumanizantes, e que produzem uma força esmagadora, marcando as vidas por um cotidiano feito de possibilidades não experimentadas. Os atos limites são atitudes assumidas a fim de romper as situações limites, mediados por esperança (FREIRE, 2016).

No sentido dialógico-libertador, o agir-educativo do(a) educador(a) deve ser mediado pelo diálogo, a partir da leitura de mundo dos educando(a)s, de forma a contribuir para o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre as situações limites que marcam o cotidiano e a realidade do(a)s educando(a)s. Na mesma direção, ser educando(a), na perspectiva dialógica, é reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer na relação com o outro sujeito (educador), igualmente capaz de conhecer. Desta forma, o(a) educando(a) torna-se realmente educando(a) na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos -

objetos cognoscíveis-, e não na medida em que o educador deposita nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (FREIRE, 2014b, p.47).

É a partir de uma educação libertadora, embasada nas experiências progressistas, que poderá ser possível a emancipação social na construção de caminhos alternativos para projetos inovadores em educação, ressignificando o tempo de possibilidades e não de determinismos, e desta forma, assumir a luta pelo inédito viável. Assim, torna-se imprescindível a criticidade, que, para Freire (2016), é a capacidade do educando e do educador refletirem a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la.

A prática e os saberes da experiência dos sujeitos são os pontos de partida – “seu aqui” para chegar ao “lá” (FREIRE, 2014b, p.59). Nessa perspectiva, a responsabilidade das mediações pedagógicas recai sobre o educador, na sua contribuição imprescindível, na postura de incompletude e respeito às diferenças para o aprender e sobre o sujeito educando, nas condições objetivas e no contexto sócio-histórico em que vive (FREIRE, 2011b).

Pelo exposto, entendemos que na perspectiva Freireana o movimento de ensino-aprendizagem do(a) educador(a)-educando(a) considera as intencionalidades dos envolvidos, situados em determinado contexto histórico e cultural; e para tanto, deve ser precedido pelo estímulo ao diálogo crítico e reflexivo, mediatizado pela leitura de mundo, de forma a contribuir para o despertar de situações-limites e para a busca do Ser-Mais dos educando(a)s, na constituição da cidadania a serviço da transformação social.

## **4 REFERENCIAL TEÓRICO-FILOSÓFICO DE PAULO FREIRE: considerações gerais**

[...] honrar um autor é sobretudo estudá-lo e revê-lo criticamente, retomar seus temas, seus problemas, seus questionamentos [...] (GADOTTI, 2007, p.87).

A escolha por Paulo Freire para conduzir o caminho teórico do movimento de ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem em contexto de vulnerabilidade social em comunidade em vulnerabilidade social considerou tanto o seu referencial teórico quanto de vida, na ideia-concreta da “esperança- realizadora”, presentes na pedagogia da libertação e teoria emancipadora desenvolvida na sua obra.

O pensamento de Paulo Freire nos abala e ao mesmo tempo nos sustenta; abala porque incomoda nossa segurança e nos sustenta porque anuncia algo solidamente novo (ALMEIDA, 2009).

Sua história de vida, de educador e político, andante do sertão do nordeste pernambucano para o mundo, na busca da compreensão de seus próprios pensamentos, o fez confrontar e unir pensamentos com outros educadores filósofos e práticas sociais. A seguir, faremos uma breve apresentação da história de Paulo Freire e em seguida, apresentaremos os contributos Freireanos no campo da educação.

### **4.1 DA SOMBRA DA MANGUEIRA PARA O MUNDO: conhecendo a história de Paulo Freire**

Nascido entre duas guerras, Paulo Freire sofreu as dificuldades da família numa grande capital nordestina e aprendeu com ela a ter força de vontade, permeada por esperança e criatividade, para transformar as carências sociais e pessoais em alavancas que o levaram adiante no modo de interpretar a educação, a escola e a relação com o outro.

Formou-se em direito na Faculdade de Direito do Recife e encaminhou a vida profissional para o magistério e teve a oportunidade de assumir a direção de departamento de educação e cultura do Serviço Social da Indústria (SESI). Entrou em contato com a alfabetização de adultos com ideias inovadoras, associando a educação ao cotidiano do trabalhador e postulando seus primeiros conceitos acerca da necessidade do adulto conhecer sua realidade para poder inserir-se de forma crítica e atuante na vida social e política.

Liderou em 1963, em Angicos, Rio Grande do Norte, um programa que alfabetizou 300 pessoas em um mês e em 1964 e coordenou o Programa Nacional de Alfabetização (FREIRE, 2014a). Com o golpe militar, o método de alfabetização proposto foi considerado uma ameaça à ordem nacional pelos militares, sendo preso e exilado no Chile e Suíça, retornando ao Brasil em 1979.

À época, compreendeu o desenho político e econômico do Brasil - o reflexo das influências nos métodos pedagógicos associados ao discurso humanista impregnado de ideologia assistencialista e voltado às elites. Acrescentou à sua composição e visão de mundo o contexto social norte-americano e Europeu, fruto da Guerra Fria, emergindo o existencialismo de Heidegger na sua obra como suporte à compreensão do homem-mundo.

A vida e a obra de Paulo Freire confundem-se, pois ele não escreveu sobre coisas abstratas ou distantes, do que ouviu falar; escreveu sobre o óbvio, o cotidiano, sobre aquilo que se via (que ele via), que se observava (que ele observava), que se escutava (que ele escutava) e o que se sentia (o que ele sentia) todos os dias (FREIRE, A., 2008).

Sua contribuição nas propostas educativas é fruto híbrido e original, constituído a partir do pensamento dialético de Marx, das propostas cristãs de Emanuel Mounier e da fenomenologia de Merleau-Ponty. Em entrevista à Cortella (1992), Freire revelou a proximidade ao pensamento de Marx, Mao e Guevara e como os autores o inspiraram na busca do pensar-agir transformador, inclusive permitindo-o ler melhor os evangelhos, pois apresentam a dor do povo e a miséria “[...] fui a Marx e não descobri razão nenhuma para não continuar minha camaradagem com Cristo”; intitulou-se desta forma como homem de fé, cristão. E nessa coerência de pensamento afirmou “[...] jamais entendi, desde criança, como é possível conciliar a fé no Cristo e a discriminação racial, de sexo, de classe, de nação[...]” (FREIRE, 2006, p.86).

Além das influências marxistas e cristãs, vale destacar na obra de Freire a dos psicólogos construtivistas, como Piaget e Vygotsky relacionado à concepção dialógica de educação, em que o educando é o sujeito e o construtor do seu próprio conhecimento; à articulação do ensino de novos conhecimentos com os anteriormente adquiridos pelos educandos; e, à relação íntima e profunda entre a leitura da palavra e a leitura do mundo (VYGOTSKI, 2005). Dessas influências, Freire abordou que “[...] é impossível ensinarmos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de

um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem” (FREIRE, 2009, p.105).

Desta forma, no terreno fértil dessas teorias que Freire cultivou, os fundamentos de suas ideias e método, permeados pelos conceitos libertação, diálogo, conscientização. A concepção educacional de Paulo Freire fundamenta-se, pois, em pressupostos construtivistas e socialmente contextualizados. É caracterizada, a nível do método, por uma prática dialógica reflexiva; e, a nível dos conteúdos, por ser a partir da realidade conhecida dos educandos(as).

[...] a educação dialógica, problematizadora e conscientizadora implica um diálogo mediatizado pelo mundo, entre dois sujeitos cognoscentes-educador/educando e educando/educador, onde os educando(as) são sujeitos ativos na construção do seu próprio saber, agentes em busca permanente de novos conhecimentos que tornem a natureza e a realidade social cada vez mais inteligíveis (FREIRE, 2009, p.136).

A relevância teórica e humana do pensamento e ação de Freire foi traduzida em mais de 20 idiomas, o que lhe rendeu títulos de doutor honoris causa em 34 universidades de quatro continentes, nas áreas da educação popular de adultos e da organização curricular, em países ou regiões marcadas pela opressão e pelas desigualdades educacionais e econômicas. Seus textos atingem um público vasto e cada leitor corre o risco de reter apenas o que concerne diretamente ou o que seus próprios marcos de referência lhe permitem captar.

[...] Se for latino-americano compreenderá Freire em função de sua experiência de luta política ou de sua prática de movimento social [...] se for católico, identifica-se-á com a orientação humanista e se sentirá em terreno familiar graças às influências manifestas dos filósofos que marcaram seu pensamento. Se for marxista, reconhecerá uma problemática típica à qual se acostumou graças às correntes contemporâneas do pensamento. Se for pedagogo, encontrará ênfases de libertação que caracterizam as tendências progressistas da pedagogia contemporânea. Somente aqueles que são um pouco de todas essas personagens ao mesmo tempo, ou que tenham passado por essas diferentes “fases” e sofrido essas diferentes “influências”, podem realmente compreender a intenção de Freire e a totalidade de seu recurso intelectual (OLIVEIRA; DOMINICE, 2014, p.302-303).

Nesse entendimento, três grandes linhas teóricas permeiam suas reflexões: o humanismo cristão, sobretudo em suas primeiras obras; uma forte e consistente leitura e apropriação da fenomenologia Hegeliana e, posteriormente, sem apresentar descontinuidade ou contradição, às linhas de pensamento anteriores, elementos do marxismo.

A sua relevância e da sua obra é mundialmente reconhecida, evidenciada pela publicação numerosa de livros traduzidos em diversos países, atuação em função de professor em várias universidades norte-americanas, latino americanas, africanas, neozelandesas e asiáticas. Assessorou os governos de diversos países da América Latina, Ásia e África e cerca de trinta universidades de diferentes países (Estados Unidos da América, Canadá, Inglaterra, Bélgica, Suíça, Itália, Espanha, Portugal, Brasil, Bolívia e El Salvador); concederam-lhe doutoramento *Honoris Causa*. Além disso, foram-lhe atribuídos vários prêmios, distinções e homenagens pela UNESCO, Organização dos Estados Americanos e incluído em 1993 ao Prêmio Nobel da Paz (GADOTTI, 1996).

A influência da obra de Paulo Freire como educador tem sido maior na América Latina, porém tem-se ecoado em outros contextos e continentes, difundida inclusive pelos Institutos Paulo Freire, sediados em 18 países diferentes. Na educação progressista britânica, tem tido um considerável impacto no pensamento e na prática educacional com as noções pertinentes a aprendizagem centrada no estudante, negociação, *empowerment* dos aprendentes e diálogo; no contexto lusitano, o trabalho de Freire em *literacia* e pedagogia tem importância crescente do ponto de vista teórico e de significância política, representando um dos poucos modelos emancipatórios de aplicação prática (ALLMAN, 1997).

Freire conseguiu fazer uma síntese pessoal original entre humanismo e dialética, o que confere um caráter muito atual a seu pensamento (GADOTTI, 1996). Mostrou-se permeável ao seu tempo, às carências de sua região, ao futuro do país e também de vários países, tendo sido fortemente influenciado pelo quadro sociopolítico. As suas obras refletem e traduzem a voz rouca ou grito de homens e mulheres em situações-limites de opressão.

#### 4.2 CONTRIBUTOS DO PENSAMENTO FREIREANO SOBRE A EDUCAÇÃO

As obras de Paulo Freire têm como pano de fundo o processo pedagógico libertador. Pedagógico pois estabelece a educação como um processo possível ao compartilhar conhecimentos vivenciados com o mundo e do mundo, em coletividade. Libertador porque permite conhecer o objeto cognoscível criticamente e, neste movimento, libertam-se na transformação e constituição de si mesmos e do mundo.

Originariamente, o referencial pedagógico proposto por Freire é utilizado para alfabetização de adultos, porém, mais do que simplesmente um método de ensino, a forma de alfabetização proposta por Freire remete-nos a uma teoria do conhecimento, a uma filosofia de

educação (GADOTTI, 1991). A proposta de educação pensada por Freire ultrapassa os limites de uma teoria, porquanto ela pode ser entendida como forma de compreender o mundo, refletir sobre ele, transformando a realidade a partir de uma ação consciente (SAUPE, 1998).

Sobre o processo metodológico, é o próprio Freire (2013a) quem comentou que a ideia sempre fora levar a termo uma alfabetização ligada à democratização da cultura e que fosse uma experiência na qual o conteúdo da aprendizagem fosse compatível com o cotidiano do trabalhador, com a sua existência, ou seja, que fosse instrumento também do educando, não apenas do educador.

Um dos aspectos fundamentais da sua obra consiste na não dicotomização entre teoria e prática e na necessidade de articulação permanente entre ambas, até atingir a práxis, “[...] que é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2013a, p.122).

Por suas concepções e conceitos fundamentados em uma proposta reflexiva, a sua obra tem se revelado importante subsídio teórico para os estudos com abordagens educativas, inclusive na área da saúde e em especial na enfermagem e na medicina (GOMES et al., 2014; MIRANDA et al., 2004).

Educadores e interessados ressignificam e adequam seu referencial pedagógico, principalmente os Círculos de Cultura, de modo a tomá-lo como possibilidade nos espaços de ensino e aprendizagem. Segundo Freire (2016, p.50), círculos de cultura “[...] são unidades de ensino que substituem a escola tradicional, reúne um coordenador com algumas dezenas de homens do povo, num trabalho de conquista da linguagem”.

Para Gadotti (1991), é imprescindível que os participantes deste círculo tomem parte dele de maneira livre e crítica, que assumam a liberdade como uma maneira de ser, que nas discussões sejam seres individuais concretos e reconheçam-se a si mesmos como criadores de cultura. O autor distingue no método, três momentos: o primeiro no qual acontece a investigação, através do levantamento de palavras ou temas geradores; o segundo momento, a tematização, que compreende a codificação e descodificação dos temas geradores - é a fase da tomada de consciência-; e o terceiro momento, a problematização, em que os limites e as possibilidades das situações existenciais concretas, captadas na primeira etapa, são desvelados criticamente, visando à superação das “situações-limites”.

Para Freire (2013a), ao cumprir as etapas, os homens exteriorizam sua visão de mundo e, em comunhão, tendem a avançar rumo à superação dos desafios, com percepção crítica da situação concreta, representada pela tomada de consciência da situação existencial

compartilhada, que desencadeia ação, a qual por ser reflexiva é a própria práxis que, por sua vez, sendo transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação.

A teoria e a práxis de Freire cruzaram as fronteiras das disciplinas, das ciências e dos espaços geográficos, além da América Latina. Suas reflexões foram aprofundando o tema que ele perseguiu por toda a vida - a educação como prática da liberdade -. Suas abordagens se transbordaram para outros campos do conhecimento, criando raízes nos mais variados solos, fortalecendo teorias e práticas educacionais, bem como auxiliando reflexões não só de educadores, mas também de médicos, terapeutas, cientistas sociais, filósofos, antropólogos e outros profissionais (FREIRE, 2014a; GADOTTI, 1996).

Assim é que, as propostas de Freire partem das fontes culturais e históricas dos indivíduos, onde educadores-educandos, como seres curiosos, constroem, em parceria, uma relação dialógica, num itinerário que questiona a natureza do conteúdo temático, de forma que, além da apreensão ocorre a possibilidade de produção conjunta de conhecimento.

O caráter dialógico do seu pensamento tornou-se instrumento para a construção da pedagogia crítica, constituída pela idéia-força do inédito viável, que se elabora não na fronteira entre o ser e o nada, mas entre o Ser e o Ser-Mais (ALMEIDA, 2009).

Continua muito atual, em especial a resposta que deu à questão da aprendizagem a partir de quatro intuições originais: ênfase nas condições gnosiológicas do ato educativo; defesa da educação como ato dialógico; noção de ciência aberta às necessidades populares; e, planejamento comunitário e participativo. O mesmo em relação ao seu método de ensino-aprendizagem a partir das necessidades dos educandos e não de categorias abstratas, entrelaçando quatro momentos interdependentes: leitura do mundo, o que implica o cultivo da curiosidade; compartilhar o mundo lido, o que implica o diálogo; a educação como ato de produção e de reconstrução do saber; e, a educação como prática da liberdade (GADOTTI, 1996).

A educação como prática da liberdade não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimento técnico; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a perpetuação dos valores de uma dada cultura.

[...] a educação como prática da liberdade é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica onde educador e educando, no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que se mediatizam (FREIRE, 2013b, p.78).

Exatamente foram essas ideias, conceitos, pensamentos e propostas de Freire que nos instigaram à realização deste estudo. Por intermédio da sua obra, que traduz o seu otimismo-crítico pedagógico e princípios como a problematização, articulação teoria e prática, diálogo, diversificação de cenários de ensino-aprendizagem, metodologias ativas, educação orientada por problemas relevantes à sociedade e educando(a)s e, avaliações formativa e processual, encontramos inspiração e sustentação para analisar o movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional técnica em enfermagem.

Analogamente, na educação profissional na área da saúde e em enfermagem, podemos também escutar a voz rouca ou emudecida das pessoas menos favorecidas, não valorizadas socialmente e por vezes marginalizadas nas categorias profissionais. Isto porque, apesar das mudanças ocorridas nas formulações de políticas educacionais e em metodologias de ensino-aprendizagem, esse nível de formação ainda é reconhecidamente fragilizado, desde a concepção à execução das propostas educacionais, de modo que, apesar dos sujeitos-educandos estarem mais inquietos da realidade vivida, não é suficiente para mudar a realidade excludente.

Freire (2014b) abordou que, a mera consciência da realidade injusta, embora necessária, é insuficiente para sua transformação. O fato é que seres humanos não lutam contra forças incompreensíveis, com importância desconhecida, cujas formas concretas e contornos históricos não percebam. A realidade somente será modificada quando os oprimidos se derem conta das mudanças possíveis e das suas possibilidades de participação efetiva nas mesmas. É imprescindível “fundir”, na práxis, a consciência da realidade com a ação, já que ambas iluminam-se e orientam-se mutuamente. Portanto, a prática educativa é, simultaneamente e dialeticamente, reprodutora e desmascaradora da realidade.

Desta forma, é justamente por meio da educação que se abre a possibilidade de denúncia desse mundo violento e feio e do anúncio de que é perfeitamente possível a construção coletiva de um mundo mais belo, solidário, onde todas as pessoas tenham a oportunidade de ser felizes (FREIRE, 2013a, 2014b).

Pelo exposto, escolhemos a proposta Freiriana pelas características motivadoras, em que homens e mulheres passam a ter uma concepção mais crítica de si e de sua situação no mundo, a partir de um processo político. Acreditamos que a proposta de educação dialógica e problematizadora do referencial de Freire possa proporcionar um partilhar de conhecimento vivenciado entre os diversos atores no processo educativo em saúde, através de uma linguagem mediada e desveladora da sua realidade.

## 5 OPÇÃO METODOLÓGICA: construindo um caminho

[...] ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social (FREIRE, 2013b, p. 104).

Neste capítulo estão apresentados os passos metodológicos necessários para atender ao objeto, com a apresentação do tipo de estudo escolhido e as técnicas e instrumentos que foram utilizados, buscando analisar o movimento ensino-aprendizagem de educadoras e educando(a)s no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem em contexto de vulnerabilidade social.

### 5.1 TIPO DE ESTUDO

Esta pesquisa é do tipo exploratória e documental, com abordagem qualitativa, cujo método utilizado foi o estudo de caso. Encontra-se fundamentada no referencial teórico-filosófico de Paulo Freire por entender que se adequa ao objeto de estudo, ou seja, o movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional técnica em enfermagem que referencia a adoção de princípios da pedagogia problematizadora.

A pesquisa exploratória permitiu aprofundar o conhecimento sobre o movimento ensino-aprendizagem que ocorreu no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educandos(a)s em contexto de vulnerabilidade social.

A opção pela abordagem qualitativa se deu por se tratar de um estudo cujo objeto abrangeu grupos sociais, fatos vivenciados, ideias, interações, conteúdos de falas, documentos, significados e interpretações que o ser humano elabora de seu contexto social, de si e dos outros (FORTIN, 2009; MINAYO, 2014; TRIVIÑOS, 2015), além de permitir reunir significado e intencionalidade diante das transformações sociais da vida (FLICK, 2009), como as que acreditamos ter ocorrido no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem em contexto de vulnerabilidade social.

Para atender este objeto, optamos pelo estudo de caso por se tratar de um método aplicado em situações que desejam estudar um fenômeno singular e que possua valor em si

mesmo. O interesse pelo caso decorreu de sua unicidade, mesmo que posteriormente possam surgir evidências de semelhanças com outros casos ou situações (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

A escolha pelo método foi definida ao intencionar estudar o objeto de forma aprofundada, onde e como ele ocorre, especialmente porque não há definição clara entre os limites do fenômeno e o contexto. É uma oportunidade de ver o que os outros ainda não viram, de refletir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de ativar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer, mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos (ALVES-MANZOTI; JUDITH, 2006; STAKE, 1978, 2000).

O estudo de caso, segundo Stake (2007), pode ser intrínseco, instrumental ou coletivo. Utilizamos o estudo de caso intrínseco por se tratar de uma determinada atividade e precisarmos aprender sobre este caso em particular, uma vez que o método se propõe a particularizar o objeto de estudo, não permitindo uma generalização dos resultados.

Pelo exposto, a escolha por este método permitiu a análise detalhada de um caso singular, com as especificidades e nuances que o objeto - movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educandos(a)s em contexto de vulnerabilidade social – exige, visto que aprofunda nas questões relativas ao agir-educativo das educadoras e do agir-aprendente do(a)s educando(a)s.

## 5.2 CENÁRIO DA PESQUISA

O cenário para o desenvolvimento deste estudo foi a Escola de Formação Técnica em Saúde, Professor Jorge Novis.

A EFTS - Jorge Novis situa-se na cidade de Salvador- Bahia, no Bairro da Federação. Apoiada pela Lei 8080/90, que trata sobre o ordenamento de recursos humanos para o SUS, foi concebida em novembro de 1994 por meio da Lei 6.660/94 e inaugurada em agosto de 1996. Está vinculada à Secretaria Estadual de Saúde da Bahia/SESAB por meio da Superintendência de Recursos Humanos (SUPERH). Dedicar-se à missão de promover a educação profissional em saúde, em conformidade com os princípios do SUS, na perspectiva de melhoria da qualidade da assistência prestada aos usuários (BAHIA, 2016).

Com a visão de tornar-se um Centro de Referência, ordenador da educação profissional de nível técnico em saúde para o Estado da Bahia (BAHIA, 2007, p.07-08), a Escola objetiva atender as demandas locais de formação técnica dos trabalhadores que já atuam, preferencialmente, nos serviços de saúde, por meio de cursos de habilitação, qualificação e

atualização, na perspectiva de melhoria da qualidade da assistência prestada aos usuários. Os cursos são oferecidos de forma descentralizada, de modo a atender os municípios do estado da Bahia, e centralizada, quando ocorrem na capital (BAHIA, 2007; BARBOSA, PINTO, 2014).

O Projeto Político Pedagógico da EFTS – Jorge Novis encontra-se alicerçado em um conjunto de valores/princípios que configuram a sua identidade e expressam a sua função, a saber: educação como ação transformadora; valorização profissional; incentivo à cidadania; compromisso com a melhoria da qualidade de atenção prestada à saúde da população; garantia de acesso ao processo de profissionalização a todos os trabalhadores da saúde; oportunidade de acesso àqueles que buscam a educação profissional em saúde como forma de acesso ao trabalho; consideração da prática de trabalho e experiência de vida do aluno como elementos norteadores do processo pedagógico; autonomia dos sujeitos; compromisso em trabalhar a humanização como eixo transversal com vistas a melhorar as práticas de saúde; o compromisso profissional; o trabalho em equipe e a ética nas relações interpessoais e gestão participativa (BAHIA, 2007, p.08).

Consoante com a Política Estadual de Gestão do Trabalho e Educação Permanente no Estado da Bahia de 2011-2015, a EFTS-Jorge Novis responsabiliza-se pelo processo de formação do pessoal de nível médio do SUS e para o SUS e pelo ordenamento dos campos de prática da SESAB no Estado (BAHIA, 2012). Suas ações incluem planejamento da formação desse pessoal, regulação da formação realizada pelas diversas escolas e cursos técnicos em saúde no Estado e a realização de cursos de formação técnica em áreas estratégicas, para a melhoria da qualidade das ações e serviços de saúde (BAHIA, 2016).

No âmbito do Plano Estadual de Saúde, a EFTS-Jorge Novis desenvolve seis ações estratégicas: 1) Formação e desenvolvimento de pessoal no SUS-Ba; 2) Formação técnico-político e pedagógica das docentes que atuam nos cursos oferecidos pela EFTS- JORGE NOVIS; 3) Implementação, monitoramento e avaliação de processos educativos em parceria com os municípios; 4) Realização de estudos/pesquisas na área de formação técnica; 5) Organização da rede de educação-trabalho; 6) Implementação de ensino à distância nos processos educativos (BAHIA, 2016).

Ainda no bojo das suas funções, implementa trabalhos em rede para formulação de ações de educação permanente, junto aos diversos setores técnicos da SESAB, Diretorias Regionais de Saúde e Municípios, por meio do Conselho Estadual de Secretários Municipais de Saúde, mobilizando gestores, trabalhadores e usuários do SUS, com vistas à reorientação das práticas de saúde e melhoria da atenção à saúde da população.

Oferece os seguintes cursos: habilitação de técnico em enfermagem e saúde bucal; formação em agente comunitário de saúde; vigilância sanitária e ambiental; atualização de técnico laboratorial de saúde pública, materno infantil e formação de formadores dos cursos da EFTS - Jorge Novis (BAHIA, 2016).

As aulas teóricas ocorrem na sede da escola, em Salvador-Bahia e nas unidades descentralizadas, localizadas nas regiões de saúde do Estado, como: centro-leste, centro-norte, extremo-sul, leste, nordeste, norte, oeste, sudoeste e sul (BAHIA, 2012). Para o desenvolvimento de atividades práticas são utilizadas as unidades de saúde do estado e do município.

Os cursos descentralizados são acompanhados pela equipe de supervisoras, locadas conforme a região de saúde: na região centro-leste, na cidade de Itaberaba; centro-norte, em Jacobina e Irecê; extremo-sul, nas cidades de Eunápolis e Teixeira de Freitas; leste, nas cidades de Salvador, Santo Antônio de Jesus, Amargosa e Cruz das Almas; região nordeste, nas cidades de Alagoinhas e Cícero Dantas; no Norte, em Paulo Afonso, Juazeiro e Senhor do Bonfim; região oeste, nas cidades de Ibotirama, Barreiras e Santa Maria da Vitória; região sudoeste nas cidades de Itapetinga, Brumado, Vitória da Conquista, Boquirá, Caetitê e Guanambi e região sul, nas cidades de Gandu, Ilhéus, Itabuna, Jequié (BAHIA, 2016).

Palas especificidades do aluno/trabalhador do e para o SUS, a EFTS-Jorge Novis procura articular educação e saúde, trabalhando com as dimensões do cuidado, gestão, formação e participação social. Nessa perspectiva, busca contribuir com a política de desprecarização das relações de trabalho, integrando os seus processos educativos às ações de gestão do SUS (BAHIA, 2016).

Tanto nos cursos centralizados quanto descentralizados, a EFTS-Jorge Novis presta apoio técnico e político-pedagógico para sua execução, coerente à concepção pedagógica que tem como referência o Projeto de Formação de Pessoal de Nível Médio pelas Instituições de Saúde (PROFAPS). Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) tem como referência o trabalho como princípio educativo e a integração ensino-serviço com objetivo de resignificar as práticas e questionar o modelo hegemônico de atenção à saúde.

Pelo exposto, nos cursos técnicos da EFTS-Jorge Novis, as propostas pedagógicas são trabalhadas em torno das dimensões dos saberes - aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer, com o intuito de promover a capacidade de desenvolver a liberdade de decisão e autonomia desses profissionais para intervirem no seu processo de

trabalho, compreendendo o SUS enquanto um projeto em construção permanente que tem como referência a Reforma Sanitária Brasileira, ainda em curso (BAHIA, 2007).

No que tange à estrutura administrativa da EFTS-Jorge Novis, o grupo gestor é composto por diretora, assessora técnica, secretária escolar, coordenadora pedagógica, coordenador de ações estratégicas e desenvolvimento institucional, gerente administrativo, gerente de modernização técnico-administrativo e gerência de projetos e pesquisas.

A EFTS-Jorge Novis integra a Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS), composta por 40 escolas, distribuídas nas cinco regiões geográficas do Brasil, coordenadas pela Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde do Ministério da Saúde (BAHIA, 2016).

As Escolas Técnicas e Centros Formadores de Recursos Humanos do SUS estão distribuídas da seguinte maneira: Região Norte, são sete ET-SUS nos estados do Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Roraima, Rondônia e Tocantins; na Região Nordeste, são doze escolas em nove estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe; na região Centro-Oeste, cinco escolas, distribuídas no Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Tocantins; na Região Sudeste, encontram-se treze escolas nos estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo; e a Região Sul possui quatro ET-SUS, distribuídas nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

A RET-SUS é uma rede governamental criada pelo MS, Conselho Nacional de Secretários de Saúde (Conass) e pelo Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems) para fortalecer a formação do pessoal de nível médio que atua na área da Saúde. NO seu bojo conduz a estratégia de articulação, troca de experiências, debates coletivos e construção de conhecimento na área de Educação Profissional em Saúde. Fundamenta-se em objetivos que exprimem: compartilhar informação e conhecimento; buscar soluções para problemas de interesse comum; difundir metodologias e outros recursos tecnológicos destinados à melhoria das atividades de ensino, pesquisa e cooperação técnica, tendo em vista a implementação de políticas de recursos humanos para profissionais de nível médio em saúde; e, promover a articulação das instituições formadoras de trabalhadores de nível médio em saúde no País, para ampliar sua capacidade de atuação em sintonia com as necessidades ou demandas do SUS (BRASIL, 2009).

A Coordenação Geral da RET-SUS fica a cargo da Coordenação de Ações Técnicas em Educação em Saúde do Departamento de Gestão da Educação na Saúde (Deges) da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) do Ministério da Saúde.

Tem ainda uma Comissão Geral de Coordenação, como instância deliberativa, e uma Secretaria Executiva, instalada na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).

A partir da descrição da EFTS- Jorge Novis como cenário da pesquisa, abordando os aspectos históricos da sua fundação, os cursos e locais de oferta, princípios e estrutura administrativa, foi possível situá-la como cenário para que pudéssemos analisar o movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social.

### **5.2.1 O contexto de vulnerabilidade social do caso**

Para analisar o movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educandos(a)s em contexto de vulnerabilidade social, fomos em busca de informações de aspectos geográficos e sociais das comunidades do Complexo da Amaralina, de onde os educandos foram selecionados para este curso, e também fizemos uma breve retrospectiva das ações da SSP e SESAB por meio da EFTS- Jorge Novis, para identificar e contextualizar os cursos técnicos em saúde que ocorreram por meio da iniciativa com o programa PPV.

As primeiras BCS implantadas foram as dos bairros do Calabar e do Alto das Pombas (27/04/2011), seguida das BCS do Complexo de Amaralina: Nordeste de Amaralina (27/09/2011), Santa Cruz/Vale das Pedrinhas (27/09/11) e Chapada do Rio Vermelho (27/09/2011) (BAHIA, 2015).

Das propostas pela SSP à SESAB que envolveram a EFTS- Jorge Novis, identificamos a oferta dos cursos para técnico em saúde bucal e em enfermagem nos anos de 2011 com término em 2013 e no final de 2013 com término em 2015, definidos a partir de reuniões entre moradores e Secretarias Estaduais de Saúde e da Segurança Pública.

Esses cursos tiveram como objetivo promover ações de cidadania a partir da expansão do conhecimento da sala de aula para as comunidades, o que fez a EFTS- Jorge Novis ampliar o escopo principal, a atuação na formação de trabalhadores inseridos no SUS, e passar a contribuir para a formação de pessoas vindas de locais com histórico de violência (SALOMÃO, 2012).

O primeiro curso foi oferecido para as comunidades do Calabar e do Alto das Pombas, com a oferta de 15 alunos de cada localidade, tendo ocorrido a inscrição de mil e seiscentas

pessoas, para o total de 30 vagas, e a conclusão do curso por 24 estudantes (SALOMÃO, 2012); o segundo curso foi destinado às comunidades do chamado Complexo de Amaralina, que compreende o Nordeste de Amaralina, Santa Cruz/Vale das Pedrinhas e Chapada do Rio Vermelho, no final do ano de 2013 (BAHIA, 2014).

Enquanto pesquisadores, o conhecimento dessa parceria da SSP e SESAB aconteceu somente ao nos aproximarmos da EFTS-Jorge Novis por meio das pesquisas desenvolvidas nos âmbitos do PPSUS e GEPASE, o que corresponde ao ano de 2014, quando esse curso já tinha aproximadamente, oito meses em andamento.

Como não existia estudos que abordassem os cursos técnicos em enfermagem a partir dessa proposta intersetorial, e o curso à época ainda estivesse com cerca de oito meses, decidimos pelo caso – movimento ensino-aprendizagem na habilitação profissional de técnicos em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social -, com o intuito de apreender o agir-aprendente do(a)s educando(a)s e agir-educativo das educadoras.

Deste modo, tivemos a oportunidade de acompanhar educadoras, educando(a)s, coordenação pedagógica e gestores da escola por cerca de 13 meses, isto é, de agosto de 2014 a outubro de 2015. A finalização do curso ocorreu em dezembro desse mesmo ano, contudo, não acompanhamos essa etapa pois neste período encontrava-me em estágio de doutoramento no exterior.

Para entender o contexto de vulnerabilidade social do(a)s educando(a)s, foi importante conhecer o contexto de implantação das BCS na cidade de Salvador e as comunidades nas quais foram selecionado(a)s educando(a)s para o curso, correspondendo às que compõe o Complexo de Amaralina: Nordeste de Amaralina, Santa Cruz/Vale das Pedrinhas e Chapada do Rio Vermelho.

As BCS implantadas em Salvador foram adaptadas das propostas das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) do estado do Rio de Janeiro. Revelaram a intenção de combater o tráfico de drogas e outros tipos de crimes na localidade. São estratégias inseridas no programa PPV com o objetivo de redução da violência e da criminalidade, com ênfase na diminuição dos crimes contra a vida.

A adoção ao policiamento comunitário pelas BCS no Estado da Bahia deveu-se ao momento histórico de crescimento dos índices de violência conforme registraram os anuários estatísticos das instituições que acompanham a evolução dos fenômenos sociais. Segundo o Mapa da Violência 2012, à época, a Bahia apresentou um crescimento de 450,8% de crescimento das taxas de homicídio no período compreendido entre 1999 e o ano de 2010, e

739,4% de crescimento dos casos de homicídio, nesse mesmo período, contabilizados na Capital do Estado e sua região metropolitana (WAISELFISZ, 2012).

Diante desse contexto, surgiu a necessidade de uma ação estatal que contemplasse o enfrentamento do problema da violência com o maior espectro de atuação possível, de forma integrada e participativa, selando esforços institucionais das diversas esferas e da própria sociedade civil organizada (SILVA, 2014). Daí surge o Programa PPV, aprovado pela Lei Estadual nº 12.357, de 26 de setembro de 2011, no bojo da criação do Sistema de Defesa Social do Estado da Bahia, onde os policiais foram qualificados com a metodologia de polícia comunitária, nos moldes do sistema japonês *Koban*.

O termo *Koban* é originário da junção de dois termos japoneses: *Ko*, que significa troca, e *Ban*, que quer dizer vigilância; desta forma, o *Koban* é um sistema que opera por meio da vigilância ininterrupta, realizada por troca, caracterizado pela presença constante de policiais em determinada região, baseado em um posto policial de serviço, e revezando-se em sistema de escala diuturna, atuando de forma integrada com a comunidade e privilegiando as ações preventivas (SILVA, 2014). O patrulhamento é feito a pé, em bicicletas, veículos motorizados e embarcações (BRANDÃO et al., 2009).

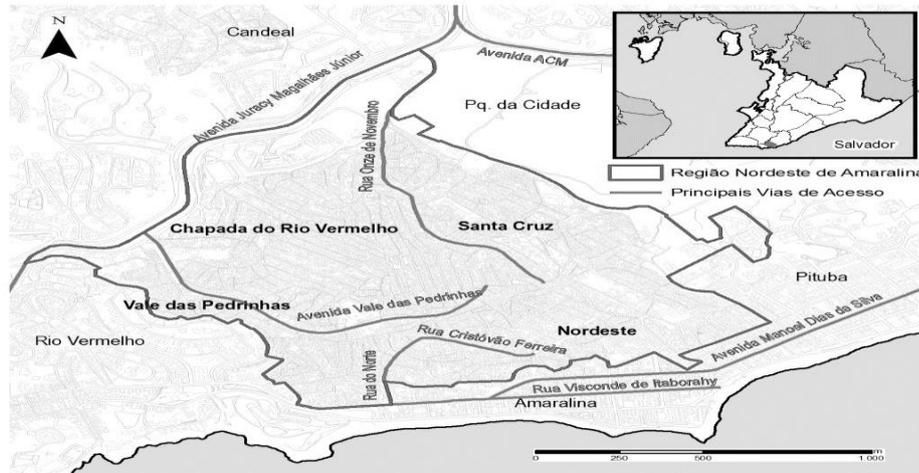
Com esta proposta, foi implantado o policiamento comunitário por meio das BCS na região do complexo da Amaralina, um dos bairros mais antigos de Salvador, originado da antiga colônia de pescadores do Rio Vermelho e Amaralina.

A região fica localizada no Sul da Cidade de Salvador, entre as localidades da Pituba, Rio Vermelho, Brotas e Amaralina; caracteriza-se por habitações humildes espalhadas por suas inúmeras ruas e travessas, algumas delas ladeiras íngremes. Santa Cruz, apesar do nome católico, abraça todas as religiões: Testemunhas de Jeová, Batista, Candomblé, Evangélica.

Possui postos de saúde e escolas municipais e estaduais de ensino fundamental e médio. Não há universidades. O comércio nessa região se destaca pelo grande número de estabelecimentos e a diversão dos moradores direcionam-se às atividades culturais e esportivas nos dois campos de futebol do bairro, localizados próximos à base comunitária da Polícia Militar.

De acordo com dados da Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza, o Nordeste de Amaralina é habitado por cerca de 300 mil pessoas, significando alta densidade demográfica; mais de 30 mil famílias recebem até meio salário mínimo e estão inscritas no Bolsa Família; a população do bairro é jovem, com 55% dela com idade até 29 anos (BAHIA, 2014). A figura 2, apresenta a localização do Complexo do Nordeste de Amaralina:

**Figura 2** - Localização do Complexo do Nordeste de Amaralina. Salvador, 2016.



**Fonte:** Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER); Sistema de Informações Geográficas Urbanas do Estado da Bahia

Pelo exposto, consideramos que a apresentação do caso no cenário da pesquisa, com a descrição do contexto e da forma que se deu a aproximação, foi um elemento essencial para situar a vulnerabilidade social do(a)s educando(a)s nesse estudo. Dessa maneira, confere sentido e subsídios para a análise do movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem, considerando quem no contexto, de onde vieram o(a)s educando (a)s e, a escolha dessa comunidade como cenário das práticas.

A seguir, apresentamos os aspectos éticos que conduziram essa pesquisa.

### 5.3 ASPECTOS ÉTICOS

Este estudo cumpriu as exigências éticas definidas pela Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta normas e diretrizes para o desenvolvimento de pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012b).

Após a realização do Exame de Qualificação I, procedemos os ajustes no projeto e a seguir encaminhamos ofício para a diretora da Escola de Formação Técnica- Jorge Novis, solicitando anuência para realizar a pesquisa, e acesso a documentos institucionais, tais como: Projeto Político Pedagógico, plano de curso, módulos, instrumentos de avaliação, ficha de cadastro discente, relatório sobre a construção de indicadores e critérios de avaliação, edital de seleção do curso e outros documentos que contribuíssem para a análise do movimento de ensino-aprendizagem no curso de habilitação técnica em enfermagem para comunidade em contexto de vulnerabilidade social.

A seguir, submetemos o projeto de pesquisa à tramitação na Plataforma Brasil para análise e monitoramento do Sistema Comitê de Ética em Pesquisa e Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP).

De posse do parecer favorável do CEP sob o protocolo nº 882039, CAEE 38132214.9.0000.0057, entregamos a cópia do projeto para a diretora da ET-SUS e, aguardamos o encaminhamento por meio de comunicação interna, para a apresentação formal da pesquisadora do estudo às educadoras e educanda(o)s do curso, de maneira a explicitar detalhadamente a proposta do estudo e agendar o primeiro encontro para realização da coleta das informações.

A participação dos colaboradores da pesquisa não apresentou riscos físicos, mas em alguns momentos causou desconforto ao falar sobre questões pessoais de sua família e de aprendizagem, sendo que a(o) participante não foi obrigada(o) a responder às perguntas, principalmente quando considerava ser uma informação muito íntima ou desconfortante ou ao entender que não devia falar.

Para evitar ou minimizar possíveis efeitos ou condições adversas, nos comprometemos a realizar a entrevista em, no máximo, meia hora, em ambiente reservado e confortável, providenciar água ou interromper a entrevista caso fosse preciso. As colaboradoras ficaram com uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); a outra via ficou com a pesquisadora que se comprometeu em guardar pelo prazo de cinco anos.

Seguindo as recomendações do CNS, o TCLE (Apêndice –A) foi elaborado de forma clara, objetiva, com dados de identificação dos responsáveis pela pesquisa, objetivos, justificativa, local onde a pesquisa seria realizada, os possíveis riscos e os prováveis benefícios; destacando a garantia do sigilo quanto a identidade, privacidade, proteção da imagem, anonimato e, a não estigmatização dos colaboradores.

No TCLE foram disponibilizados os contatos telefônico e de endereço eletrônico da pesquisadora, para situação de desistência da(o)s colaboradora(e)s em qualquer fase da pesquisa. Foi solicitada a permissão para gravação das entrevistas, reprodução das informações coletadas por meio de divulgação em trabalho acadêmico como a tese, artigos em revistas e apresentações em eventos científicos, sendo autorizado por toda(o)s a(o)s participantes.

Para a garantia do anonimato das colaboradoras, utilizamos a numeração pela ordem crescente de realização da entrevista, a partir do algarismo arábico 1, seguida das iniciais EDD para educadoras e EDC para educanda(o)s.

Buscamos assegurar que as informações obtidas fossem utilizadas unicamente para o intuito proposto, não sendo utilizada para outra finalidade que resultasse em prejuízos de qualquer ordem para a(o)s colaboradora(e)s da pesquisa.

As entrevistas e análise documental ficarão em posse do grupo de pesquisa GEPASE, ao qual este estudo está vinculado, guardado em caixa arquivo identificada e protegida, e após período de 5 anos o grupo decidirá entre continuar mantendo a sua guarda ou se o material será queimado.

A coleta de dados foi realizada pela própria pesquisadora, que não obteve remuneração para a elaboração da pesquisa, assim como as entrevistadas que não tiveram benefícios financeiros por sua colaboração.

A divulgação e o retorno da pesquisa à comunidade ocorrerá somente com o intuito de trazer benefícios ao que tange à produção científica e divulgação de resultados à sociedade, sendo considerado o princípio da não-maleficência.

#### 5.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

Após a autorização conferida pelo CEP, foi facultado o acesso da pesquisadora à sala de aula do curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem em contexto de vulnerabilidade social, à sala dos professores e à sala de pesquisa da instituição; houve permissão para acesso aos computadores e arquivos com informações referentes ao curso: seleção (edital), material didático, avaliações e fichas de registro discente.

Na oportunidade, foi disponibilizado às educadoras, coordenações da EFTS e do curso, o resumo do projeto de pesquisa, juntamente ao termo de consentimento conforme orientado por Stake (2007, p. 75), a fim de minimizar desconfortos que pudessem surgir no decorrer da pesquisa, visto que, segundo o autor, “[...] embora muitas vezes as pessoas aquiesçam imediatamente se um superior concedeu a permissão, deve ser entregue uma breve descrição escrita do trabalho de caso pretendido e se for solicitado, planos extensivos”.

Após essa primeira aproximação no campo, me foi permitida conhecer a estrutura física e material do curso e sua proposta pedagógica bem como o acesso à sala de aula sendo apresentada a turma pela coordenadora pedagógica.

Na oportunidade, me apresentei discorrendo sobre minha formação profissional, e o interesse sobre a educação profissional em enfermagem realizada pela EFTS-Jorge Novis,

especialmente para o curso destinado às pessoas residentes em comunidades em contexto de vulnerabilidade social.

Informei que estaria observando em alguns momentos a dinâmica do dia-dia da sala de aula, comportamento e a maneira de se expressar do(a)s educando(a)s e educadoras e que agendaria com as pessoas interessadas um momento para realização de entrevista.

A partir desta apresentação formal, passei a transitar pela EFTS-Jorge Novis e frequentar momentos de aula teórica, de modo a me familiarizar com a(o)s educando(a)s e educadoras, ser cumprimentada e questionada quanto à finalidade do estudo.

Deste modo, entendemos o funcionamento do curso e elaboramos os instrumentos para a coleta de dados, seguindo Stake (2007, p.75) ao afirmar que “[...] o investigador não deverá esperar que as pessoas admirem o seu trabalho e raramente deverá apresentar o pedido de acesso e autorização usando como justificação que o estudo irá resolver um problema ou melhorar o bem-estar social”.

A coleta de informações foi iniciada após consentimento institucional das participantes e após aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa, realizada entre dezembro de 2014 e outubro de 2015.

A coleta de informações correspondeu ao momento no qual são aplicadas as técnicas e os instrumentos previamente elaborados para a realização da pesquisa de campo, a qual exigiu da pesquisadora, segundo orientação de Marconi e Lakatos (2010), empatia, conhecimento, preparo, habilidade, perseverança e registro rigoroso das informações coletadas.

Nesta pesquisa, a coleta de informações desenvolveu-se em quatro momentos distintos e complementares. O primeiro momento teve o objetivo de familiarização e contextualização com o caso e se deu a partir de conversas com coordenação pedagógica e gestora da escola, somado à leitura de documentos e da página institucional da EFTS- Jorge Novis; o segundo momento ocorreu com a organização, coleta de informações, acesso e autorização aos materiais do curso, tais como projeto político pedagógico, plano de curso, materiais didáticos, relatórios e orientações do modelo de avaliação; o terceiro momento foi de observação do agir-aprendente do(a)s educando(a)s e agir-educativo das educadoras; e, o quarto momento foi destinado para entrevistas com as educadoras e educando(a)s.

Segundo Stake (2007c, p. 65-86), a etapa de coleta de informações contempla a organização da recolha de dados, acesso e autorizações, observação e descrição de conceitos, entrevista e análise de documentos não existindo um momento exato para começar a coleta dos

dados “[...] ela tem início antes do compromisso de realizar o estudo com a contextualização e familiarização com os outros casos e primeiras impressões”.

Sendo assim, seguimos as etapas de coleta de informações propostas por Stake (2007), enfrentando como dificuldade o reagendamento das entrevistas com as educadoras e educando(a)s, por motivos relatados como timidez em ser entrevistado e ter os conteúdos das falas gravados e falta de tempo; isto nos fez criar estratégias de oferta de horários diferenciados para realização das entrevistas: antes do início das aulas e no intervalo, visto que ao término da aula referiam pressa, principalmente por conta dos afazeres domésticos e trabalho.

## 5.5 FONTES DE INFORMAÇÕES

As fontes de informação documental que subsidiaram a realização desta pesquisa totalizaram em três. Constituíram-se de: materiais didáticos (módulos) do curso, disponibilizados em três volumes, Plano de Curso, Projeto Político Pedagógico, instrumento de avaliação por indicadores e critérios; a outra fonte refere-se aos participantes da pesquisa - educando(a)s e educadoras; a terceira fonte foi o diário de campo.

Sobre as fontes de informações, Yin (2010) considera que a evidência do estudo de caso pode vir de fontes como documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante, histórias de vida, técnicas projetivas, testes psicológicos, filmes, fotos, vídeos, entre outras.

As variadas fontes de informações escolhidas nesse trabalho seguiram as orientações também de Minayo (2014) ao abordar que o método de estudo de caso necessita da utilização de múltiplas fontes de informações para construir um banco de dados ao longo da investigação e criar uma cadeia de evidências relevantes durante o trabalho de campo.

A seguir, descreveremos detalhadamente as fontes de informações utilizadas nesse estudo de caso.

### 5.5.1. Documentos

Os documentos foram utilizados para subsidiar a análise das categorias empíricas e aspectos concernentes à observação. Para tanto, elaboramos um quadro matriz para coleta documental, contendo os seguintes itens: título do material, conteúdo e anotações (Apêndice-B).

De posse do roteiro de coleta, identificamos os três módulos do curso nos quais continham a descrição dos conteúdos programáticos e as estratégias pedagógicas a serem abordadas nos momentos de aulas teóricas. Esses módulos possuíam temas, organizados em unidades temáticas, com a respectiva descrição das habilidades, conhecimentos e atitudes a serem desenvolvidas, e orientações para os alunos e instrutor.

A análise documental proporcionou identificar as temáticas do curso, as abordagens e estratégias pedagógicas, aumentando a evidência de outras fontes (YIN, 2010), que no caso da pesquisa foi a observação do agir-aprendente do(a)s educando(a)s e do agir-educativo das educadoras. A documentação é uma complementaridade às demais fontes de evidência pois pode complementar informações que não puderam ser observadas diretamente, constituindo-se uma técnica de coleta de dados que deve ser apreciada em função da riqueza de informações aparentes e ocultas que delas podem ser extraídas (STAKE, 2007).

O uso de documentos em pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social e político, além de favorecer a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

Dessa forma, consideramos que a análise documental do conteúdo programático do curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem contribuiu para o entendimento das intencionalidades na seleção dos conteúdos, na condução do agir-educativo das educadoras e do agir-aprendente do(a)s educando(a)s no movimento ensino-aprendizagem.

### **5.5.2 Participantes**

Os participantes do estudo foram educando(a)s e educadoras do curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem, para moradores do Complexo de Amaralina, constituído pelos bairros do Nordeste de Amaralina, Santa Cruz e Chapada do Rio Vermelho.

Das 30 pessoas aprovadas no curso, 07 desistiram por motivos de saúde, questões financeiras ou por não se identificarem com o curso. No momento da coleta existiam 23 estudantes, dos quais 12 aceitaram participar do estudo.

Os educando(as) que não aceitaram participar do estudo alegaram desconforto em participar da pesquisa pelo fato da entrevista ser gravada e não se sentirem à vontade ou por difícil compatibilização de horários das atividades acadêmicas e as de pesquisa ou

constrangimento em falar sobre o curso. Mesmo com novas tentativas, a partir de convites individuais e coletivos, inclusive com a leitura do instrumento da pesquisa, não obtive êxito.

Os critérios de inclusão estabelecidos para o(a)s educando(a)s foram: estar matriculado e frequentar regularmente o curso; de exclusão, ausentar-se no momento da coleta quer seja por motivos de doença ou problemas pessoais. Os 12 educandos que participaram da pesquisa referenciaram sentir-se importantes e ativos no processo da pesquisa, indo ao encontro de Camponogara et al. (2007) ao afirmarem que, quando há estabelecimento de empatia entre entrevistador e entrevistado, e também deste último para com a temática da pesquisa, isso resulta de alguma forma em grande satisfação, o que faz com que os participantes entrevistados manifestem agradecimento pela oportunidade de responder ao instrumento de pesquisa, afirmando que esta possibilitou a reflexão sobre seu cotidiano.

No que se refere às educadoras, o curso dispunha do total de sete profissionais; contudo, após submetidas aos critérios para exclusão: férias ou licença médica no período da coleta, resultou em cinco educadoras.

Após a etapa de aproximação com os participantes da pesquisa, apresentamos o roteiro da entrevista semiestruturada, que foi elaborado de forma a contemplar aos objetivos da pesquisa e também aberto ao contexto apresentado, pois, segundo (STAKE, 2007, p. 67), “[...] é importante a elaboração de um formulário de recolha de dados que não só tenha espaço para registrar a informação, mas que chame também a atenção para os problemas de interesse imediato”.

Com referência à entrevista semiestruturada, Minayo (2014) e Fortini (2009) caracterizam-na como aquela em que o colaborador fala livremente sobre o tema proposto de forma ampla, encontrando-se guiada por um roteiro de questões que o pesquisador deseja abordar, as quais estão fundamentadas nos objetivos da pesquisa. É uma técnica de coleta de dados que ocorre através da interação direta entre a pesquisadora e a colaboradora, sendo enriquecedora para a coleta de informações de ideias, hábitos, culturas, formas de pensar e agir, interpretações e percepções de uma realidade social, na perspectiva dos informantes, possibilitando a interação social (FORTIN, 2009; GIL, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2010; MINAYO, 2014).

O roteiro da entrevista semiestruturada foi elaborado contendo duas partes: para as educadoras e para o(a)s educando(a)s (Apêndice-C). Para as educadoras, a primeira parte continha perguntas quanto a caracterização das participantes: gênero, estado civil, tempo de graduação, curso de pós-graduação e outras capacitações e a segunda parte com questões

destinadas à caracterização do agir-educativo: descrição das atividades didáticas teórico e práticas (planejamento e execução da aula, avaliação), facilidades, dificuldades e especificidades no desenvolvimento deste curso. Para o(a) educando(a), a primeira parte conteve perguntas quanto ao gênero, idade, estado civil, número de filhos, local de trabalho, renda mensal familiar. A segunda parte com questões de aproximação sobre a seleção e ingresso ao curso, a motivação pelo curso, como ocorreram os momentos de aula teórica e prática, como percebe a experiência e conhecimento adquirido no curso, as influências no seu cotidiano e quais as facilidades e dificuldades enfrentadas no curso.

Foi considerado como facilitadores à realização das entrevistas a presença da entrevistadora em diversos momentos do curso como aulas teóricas, momentos de integração e nos intervalos das aulas. Os fatores limitantes estiveram associados ao relato de excesso de compromissos do(a)s entrevistado(a)s, tanto educadoras como educando(a)s, limitando o tempo da entrevista, este fato não impediu que a mesma fosse contemplada com as informações necessárias ao estudo.

### **5.5.3 Observação e diário de campo**

Nesse estudo, foi utilizada a observação não-participante, também intitulada de observação simples, visto que, como pesquisadores, observamos de maneira espontânea os fatos ocorridos, como um espectador.

Com essa técnica, os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação, reduzindo a subjetividade que permeia todo o processo de investigação social; o registro da observação deve ser realizado no momento em que esta ocorre e pode assumir diferentes formas; a mais frequente consiste na tomada de notas por escrito ou na gravação de sons ou imagens (GIL, 2008).

Para subsidiar a análise do movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educandos(a)s em contexto de vulnerabilidade social, foi elaborado um roteiro de observação (Apêndice- D) com os seguintes itens: data e local da observação, tema da aula/discussão, disposição/posicionamento do professor na sala de aula, disposição/posicionamento do mobiliário, agir educativo das educadoras e agir aprendente do educando. Foi reservado espaço para registro de situações relevantes por parte da pesquisadora.

As observações ocorreram em cinco dias alternados, entre os meses de dezembro de 2014 e fevereiro de 2015, ou seja com cerca de onze a quatorze meses do curso. Foi observado presencialmente o agir aprendente e educativo de cinco educadoras e doze educando(a)s, durante quatro horas, por dia, totalizando 20 horas.

Para o registro das observações foi utilizado o diário de campo no intuito de subsidiar a apreensão do agir-aprendente do(a)s educando(a)s e o agir-educativo das educadoras no movimento ensino-aprendizagem. O diário de campo foi outra fonte de informações utilizada nessa pesquisa e teve como base o exercício da observação direta dos comportamentos culturais de um grupo social; possibilitou relacionar os eventos observados ou compartilhados e acumular assim os materiais para analisar as práticas, discursos e posições dos entrevistados; também para colocar em dia as relações que foram nutridas entre o pesquisador e os pesquisados.

Segundo Weber (2009), o diário de pesquisa de campo permite não somente descrever e analisar os fenômenos estudados, mas também compreender os lugares que serão relacionados pelos observados ao observador e esclarecer a atitude deste nas interações com aqueles.

Desta forma, tratando-se de um estudo de caso intrínseco, foi necessário prestar atenção e descrever os contextos e espaço físico, no sentido de proporcionar ao leitor a sensação de estar lá, assim, “[...] a situação física deverá ser bem descrita: as entradas, as salas, a paisagem, os corredores, o seu local no mapa, a decoração [...] é fundamental para a apreensão dos significados pela maioria dos investigadores e dos leitores” (STAKE, 2007, p. 79).

O registro foi feito concomitante com a observação, na própria sala de aula e na sala reservada aos docentes, seguindo a recomendação de Stake (2007, p. 79) “[...] o observador investigador deve arranjar um recanto sossegado para escrever a observação enquanto ela ainda está fresca”.

Estas observações permitiram captar informações que foram complementares às entrevistas e análise documental, de forma a subsidiar a análise do movimento ensino-aprendizagem no curso em questão.

## 5.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Nesta pesquisa, o processo de análise foi contínuo, dinâmico, reflexivo, flexível e metódico, com vistas a melhor aproveitar da multiplicidade de fontes de informações disponíveis e acessadas. A análise dos dados no estudo de caso tem por objetivo apresentar os

elementos relevantes que estão inseridos na situação escolhida, e para tanto, foi realizada a análise articulando os dados provenientes das diferentes fontes de informações em busca de aspectos repetidos, confirmados ou divergentes.

Inicialmente foram concluídas 4 horas e 77 minutos e 53 segundos de transcrição das educadoras e 3 horas e 19 minutos e 76 segundos dos educandos. Nessa etapa foi utilizado o programa de gravação do telefone celular, *voice recorder*, disponível gratuitamente. Posteriormente, submetemos as narrativas à análise de conteúdo de Bardin (2011, p.44) que a define como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens [...]

A análise de conteúdo relaciona a estrutura semântica e a estrutura sociológica com os aspectos sociais e psicológicos envolvidos, e com o contexto onde a interação ocorreu (MINAYO, 2014). Pressupõe três tipos de unidades: de contexto, de registro e de enumeração. A unidade de contexto é a porção mais extensa de conteúdo que é demarcada pelo pesquisador, ou seja, o parágrafo; a unidade de registro ou unidade de sentido é a menor parte de um todo que está incluída numa categoria e pode ser uma palavra, frase, tema, unidade de informação e a unidade de enumeração se refere à frequência e ao percentual dessas unidades nas narrativas (BARDIN, 2011; MINAYO, 2014).

Neste estudo, optamos pela análise de conteúdo temática, a qual possibilitou a descoberta de núcleos de sentido, levando desta forma à constituição de categorias e subcategorias, que na opinião de Bardin (2011) é utilizada quando se pretende estudar ideias, opiniões, vivências, valores, atitudes.

A análise temática se baseia em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. As etapas propostas pela autora são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

a) Primeira etapa: pré-análise

Nesta etapa foram desenvolvidas as operações preparatórias para a análise propriamente dita. Os dados coletados foram organizados em um corpo documental, que sofreu uma leitura flutuante ou de primeiro plano para, a seguir, atingir níveis mais aprofundados, de modo a garantir dados significativos e representativos para o alcance dos objetivos propostos. Consistiu em um processo de escolha dos documentos ou definição do *corpus* de análise; formulação das hipóteses e dos objetivos da análise; elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final.

Na pré-análise procuramos organizar o material proveniente das entrevistas, para dar seguimento às outras etapas da análise. Inicialmente, foi realizada a leitura flutuante do conteúdo das 17 entrevistas narradas pelas educadoras e educando(a)s.

Desse modo, foi possível explorá-lo com a finalidade de verificar se guardava relação com o objeto da pesquisa, constituindo-se, assim, o *corpus* do agir- aprendente e agir-educativo no movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social.

#### b) Segunda etapa: exploração do material ou codificação

Consistiu no processo por meio do qual os dados brutos, após transformados sistematicamente e agregados em unidades de contexto e registro, permitisse a descrição mais próxima das características pertinentes ao conteúdo expresso nas narrativas. Além disso, a análise documental se deu simultaneamente, de modo a facilitar o tratamento das informações, já que também foi utilizada uma técnica que visou representar o conteúdo de um documento diferente de seu formato original, agilizando as consultas.

Nesta etapa, foram efetuadas releituras exaustivas de todo o conteúdo do *corpus* da pesquisa, buscando suas similaridades, representatividades e significados para ao final encontrarmos as unidades de contexto (UC) que, para Bardin (2011), servem de unidade de compreensão para codificar a unidade de unidade de registro de modo a compreender a significação exata da unidade de registro.

Para tanto, inicialmente decomparamos os recortes da transcrição das entrevistas em Unidades de Registro e, de acordo as similaridades, definimos as categorias e subcategorias, as quais possibilitaram a apreensão das unidades de contexto (UC) que constituíram o *corpus* da pesquisa.

As UC foram organizadas em um quadro de análise constituído de três colunas: a primeira para enumerar as unidades, a segunda com as unidades de análise destacadas a partir das entrevistas e a terceira para identificar o tema que emergiu para serem codificadas.

Em seguida, agrupamos as UC por similaridade temática e nomeamos as categorias e subcategorias, possibilitando o processo de análise dos resultados da pesquisa.

Nesta fase foram obedecidos os critérios da análise de conteúdo: a exaustividade de todo o conteúdo das entrevistas; o critério da representatividade do conteúdo; respeitado para que expressasse o universo escolhido; o critério da homogeneidade, buscando-se dentro da singularidade do conteúdo das entrevistas as similitudes existentes; o critério da pertinência do conteúdo das entrevistas aos objetivos da pesquisa e aos pressupostos iniciais, como orientação para atender a imprevisibilidade do que poderia ser encontrado; e, a referenciação dos índices, pela delimitação do contexto, considerando que cada narrativa foi obtida com instrumentos e em condições similares (BARDIN, 2011).

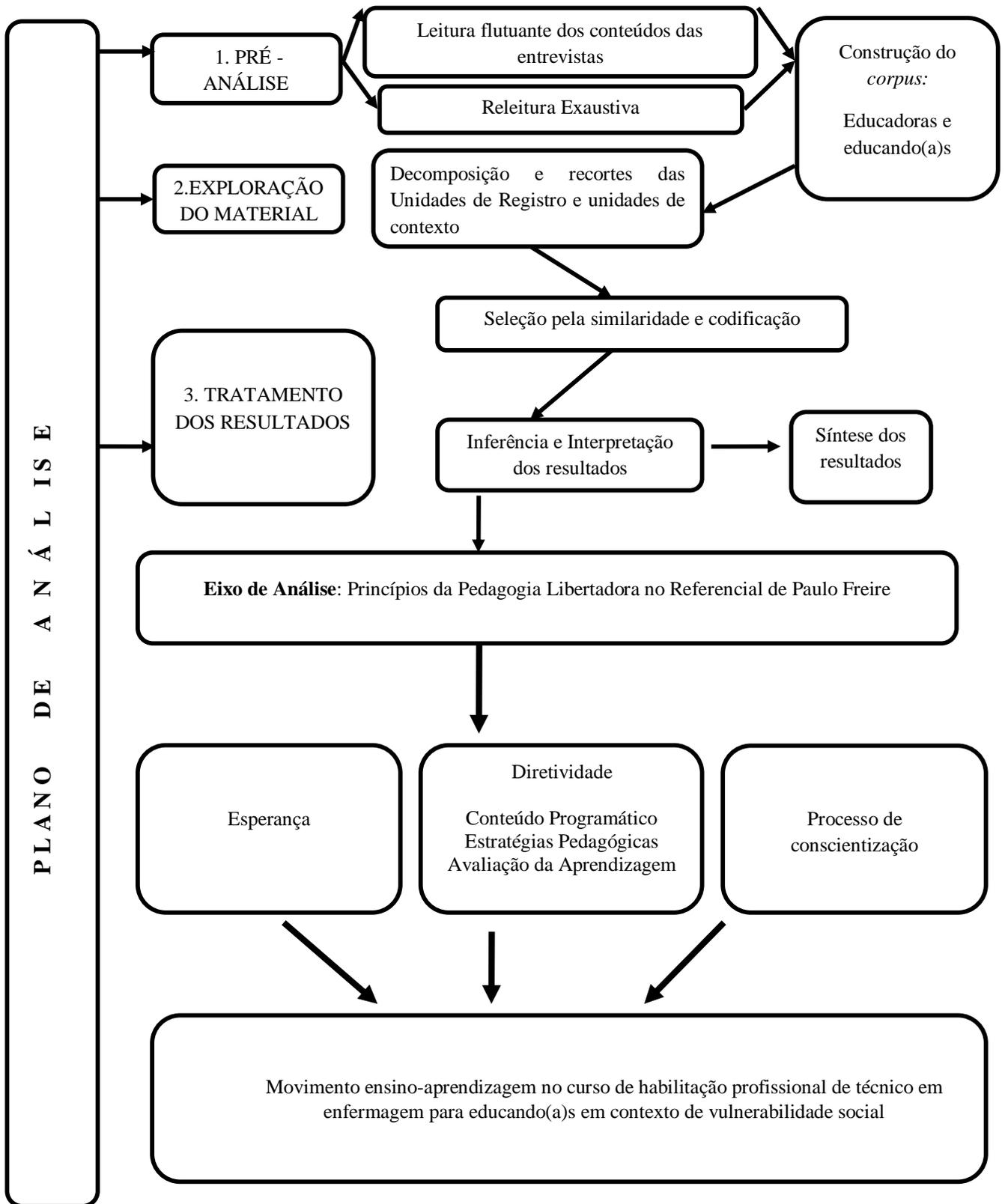
#### c) Terceira etapa: tratamento dos resultados – inferência e interpretação

Buscou-se nesta etapa colocar em relevo as informações fornecidas pela análise e apresentar o resultado final do estudo, os dados significativos e fidedignos, em que o pesquisador, à luz da literatura, propôs as interpretações, por meio de quantificação simples (frequência) ou mais complexa, como a análise fatorial e apresentação dos dados em diagramas, figuras, modelos, entre outros. Segundo Bardin (2011), esta etapa refere-se ao procedimento analítico propriamente dito, ou seja, atribuição de sentidos e análise qualitativa das categorias.

Essa etapa foi realizada mediante a interpretação dos resultados, considerando o referencial de Paulo Freire e de outros autores, acrescido das inferências das autoras, fundamentadas no referencial bibliográfico e em experiências de vida e profissional, permitindo que a análise ultrapassasse o caráter descritivo em busca do caráter analítico para orientar na elaboração das categorias.

Desta forma, o agir-aprendente e o agir-educativo das educadoras no movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social foi desenhado, conforme ilustrado na síntese do plano de análise, sintetizado na Figura 3.

**Figura 3 – Síntese do Plano de Análise**



Fonte: Minayo, 2014; Bardin, 2011; Freire, 2013b; 2014a; 2014b.

## **6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Com fundamento no objeto e objetivos propostos para esta pesquisa, as informações que resultaram da análise de conteúdo das entrevistas realizadas com os participantes das entrevistas revelaram o movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social.

Apresentamos nesse item os resultados da análise e discussão desse estudo, inicialmente com a caracterização dos elementos da situação educativa – educando(a)s, educadoras - e, a seguir, com as categorias empíricas, a fim de analisar o movimento ensino-aprendizagem no referido curso.

A análise e discussão dos resultados estiveram fundamentados em Paulo Freire especificamente no significado do movimento ensino-aprendizagem como elemento de propulsão para o Ser-Mais na vida do(a)s educando(a)s. Ainda na fundamentação teórica, autores que tiveram Paulo Freire como um dos seus pilares centrais e outros do campo da educação e da sociologia, no sentido de aprofundar a discussão de determinados enfoques com a percepção dos mesmos.

O movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social foi construído processualmente pelos elementos da situação educativa, educando(a) e educadoras, a partir de objetos de conhecimento, que neste estudo foram considerados como conteúdos programáticos, em um determinado espaço-tempo pedagógico.

Essa construção processual pelos elementos da situação educativa nos orientou a iniciar a apresentação dos resultados com a caracterização socioeconômica do(a) educando(a)s e das educadoras.

### **6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ELEMENTOS DA SITUAÇÃO EDUCATIVA**

#### **6.6.1 Elemento da situação educativa: educando(a)**

Os aspectos socioeconômicos do(a)s 12 educando(a)s que participaram do movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social, estão sintetizados no Quadro 1:

**Quadro 1-** Caracterização socioeconômica do(a)s educando(a)s do curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social. Salvador, 2016.

Educando	Gênero	Idade	Estado civil	Filho	Renda familiar (Salário mínimo)	Trabalho anterior	Trabalho atual
EDC -1	F	23	Casada	Não	1	Serviços gerais e atendente	Não
EDC -2	F	38	Casada	Não	1	Cuidadora de idosos	Não
EDC -3	F	36	Casada	2	1,5	Caixa de supermercado, promotora de vendas, como auxiliar de serviços gerais, balconista.	Não
EDC -4	M	25	Casado	Não	3 à 4	Balconista farmácia	Balconista farmácia
EDC -5	F	36	Casada	1	4	Babá	Babá
EDC -6	F	32	Casada	1	1	Educadora em escola primária	Não
EDC -7	F	25	Casada	1	2	call center	Não
EDC -8	F	42	Casada	1	1	call center	call center
EDC -9	F	27	Casada	1	2	call center e vendedora de cosméticos em domicílio	Não
EDC -10	F	26	Casada	0	1	Manicure	Manicure
EDC -11	F	20	Casada	1	1	call center	Não
EDC -12	F	28	Casada	1	2,5	Doméstica e vendedora de loja de roupas	Não

**Fonte:** Própria autora.

Identificamos a predominância do gênero feminino, por haver um único educando. Nas pesquisas realizadas por Dias et al. (2013) e Costa et al. (2013), respectivamente nos estados do Paraná e Minas Gerais, o sexo feminino em uma escola técnica também predominou, com 97% e 87%. A predominância do sexo feminino da amostra reproduz a característica histórica da enfermagem, ou seja, profissão exercida, organizada e estruturada quase que exclusivamente por mulheres (LOPES; LEAL, 2005).

A idade média do(a)s educando(a)s foi de 29,8 anos, semelhante ao estudo de Dias et al (2013), de 31,5 anos. Quanto ao estado civil, todo(a)s declararam-se casado(a)s e oito d(o)s participantes possuíam filhos. Este é o retrato de educando adulto, com família constituída e que somada às demandas desse contexto realizam um curso presencial, no horário matutino, de segunda a sexta-feira. São frequentes as dificuldades enfrentadas para a conciliação das atividades – família, estudo -, que foram compreendidas pelas educadoras e coordenação pedagógica do curso ao permitirem, ocasionalmente, a presença de filhos na sala de aula com

as mães, com o intuito de minimizar a evasão e possibilitar a assiduidade nas aulas. A exemplo do recorte da fala a seguir da educanda:

*[...] no 2º semestre eu tive que trazer meu filho pra escola [...] ele tava na escolinha e não se adaptou nessa escola e a partir do segundo semestre a coordenação autorizou que eu trouxesse meu filho pra escola, me ajudou muito nisso [...] mais pra mim era difícil [...] porque me concentrar, você sabe que não é um ambiente pra criança. Não é. Então você querer que uma criança fique quieta, pra você assistir à aula. Não é, praticamente impossível. Então eu tive esse tipo de dificuldade entendeu?! De tá com meu filho na sala de aula e tá prestando atenção, estudar pra prova, tudo isso aí é difícil [...]*  
(EDC 6)

A presença de filhos é um dado associado às questões de gênero, pois a predominância de mulheres nos cursos de graduação e técnico em enfermagem é uma realidade, visto que, por tradição, a mulher é responsável pelo cuidado e educação dos filhos e, por vezes, poderá estar ausente ou necessitará abandonar as aulas (COSTA et al., 2013).

Observamos o desconforto da educanda-mãe nos momentos em que precisou se ausentar da sala de aula para dar assistência ao filho e o incômodo causado pela criança em alguns educandos por atrapalhar na concentração e condução das discussões na aula. Porém, essas situações foram contornadas pelas educadoras e principalmente pela coordenadora pedagógica, de modo a não causar maior desconforto para a educanda-mãe, e não permitir que essa situação se tornasse impeditiva para a frequência no curso.

Em relação à renda familiar do(a)s educando(a)s, variou em torno de um a quatro salários mínimos, cuja fonte de renda muitas vezes foi proveniente do benefício da aposentadoria recebido pela genitora ou sogra e do Bolsa Família. Essa condição financeira fez com que os educandos buscassem emprego em turno oposto ao curso, a fim de compatibilizar com as aulas que ocorriam diariamente pelas manhãs.

No momento da entrevista, somente uma educanda estava empregada como operadora de telemarketing (*call center*); as demais educandas referiram atuação em atividades informais e esporádicas, como manicure e babá. Quanto às ocupações exercidas anteriormente ao curso, as mais citadas foram: vendedora/balconista e *call center*. Semelhante à pesquisa de Costa et al. (2013), as entrevistadas deste curso não tiveram contato com outras profissões técnicas da área da saúde.

Vale ressaltar que a EFTS- Jorge Novis subsidiou o(a)s educando(a)s com vale transporte, material didático e fardamento; porém, foi referenciado pelas educandas a

necessidade de uma ajuda de custo, devido à situação de subemprego ou baixa renda que se encontravam, como apresentado nos recortes abaixo.

*[...] outra coisa que eu reforço, eu acho que esse curso deveria dar uma ajuda de custo pra gente [...] é muito difícil, eu não tenho casa [...] moro de aluguel em uma casa emprestada” (EDC 1) / [...] no meu caso a minha renda, eu tenho o bolsa família” (EDC 3)*

A caracterização do(a)s educando(a)s nos possibilitou compreender que eles/elas enquadram-se àquela inerente ao alunado da educação profissional em contexto de vulnerabilidade social, tendo em vista os dados econômicos e sociais coletados, os quais confirmam essa fragilidade.

Ao lado da caracterização do(a) educando(a) como elemento da situação educativa, o levantamento bibliográfico dos dados de caracterização em pesquisas similares nos permitiram concluir que o contexto de vulnerabilidade social interfere no movimento de ensino-aprendizagem.

Caracterizar o(a)s educando(a)s nos possibilitou estabelecer conexões entre o seu contexto de vida e processo formativo, de modo a entendê-los como seres em busca de Ser-Mais.

Deste modo, consideramos que é condição *sine qua non* conhecer o contexto sócio-histórico-econômico-cultural dos sujeitos em aprendizagem de modo a possibilitar o planejamento e a implementação de ações e projetos educativos coerentes e viáveis com o contexto de vida e expectativas dos educandos de modo a fornecer subsídios para avaliação, formulação e implementação de políticas públicas, entre gestores, executores e formadores no âmbito da educação profissional principalmente em enfermagem.

### **6.1.2 Elemento da situação educativa: educadora**

As cinco educadoras que participaram do movimento-ensino aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem em contexto de vulnerabilidade social estão caracterizadas no Quadro 2:

**Quadro 2** - Caracterização das educadoras do curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social. Salvador, 2016.

<b>Caracterização</b>	<b>EDD -1</b>	<b>EDD -2</b>	<b>EDD -3</b>	<b>EDD -4</b>	<b>EDD -5</b>
Gênero	F	F	F	F	F
Estado civil	Casada	Casada	Casada	Casada	Casada
Idade	42	40	35	39	58
Profissão	Enfermeira	Enfermeira	Enfermeira	Enfermeira	Enfermeira
Tempo de graduação	15	16	14	14	33
Tipo de vínculo	Estatutária	Estatutária	Estatutária	FESF	Estatutária
Tempo de trabalho na EFTS- Jorge Novis	2 anos e 5 meses	3 anos e 4 meses	3 anos e 2 meses	2 anos e 6 meses	19
Local de trabalho	EFTS- Jorge Novis e Hospital	EFTS- Jorge Novis e PSF	EFTS- Jorge Novis e Hospital	EFTS- Jorge Novis	EFTS- Jorge Novis
Pós-graduação	Enfermagem nas urgências e emergências e UTI	Saúde pública com ênfase em PSF	Caminhos do cuidado	Enfermagem nas urgências e emergências	Enfermagem médico-cirúrgica

**Fonte:** Própria autora.

Foi identificado que todas as educadoras do curso são do gênero feminino, casadas, enfermeiras e com idade entre 35 e 58 anos, semelhante a estudo realizado por Pianucci (2006), essas características apresentam o perfil de profissional de meia idade, na sua totalidade enfermeira, que desenvolve atividade profissional há mais de uma década, que atua como docente na EFTS há menos de três anos, com exceção de uma educadora.

Em relação ao vínculo empregatício, quatro das educadoras são estatutárias e uma tem contrato de serviço temporário por intermédio da Fundação Estatal de Saúde da Família. Essa situação nos leva a esclarecer que o corpo docente das EFTS e das ET-SUS é constituído por profissionais da área da saúde, e no caso do curso, por enfermeiras, lotadas por meio de concurso público, indicação do serviço ou editais públicos, sem uma política clara de gestão docente por meio da integração ensino-serviço.

Essa característica administrativa das ET-SUS atende as ações educacionais descentralizadas nos estados e municípios, na qual o quadro de trabalhadores é originalmente da Secretaria de Saúde, sem que o quadro docente seja permanente, utilizando a força laboral dos serviços que recebem os cursos, sem plano de carreira próprio como docente (BORGES et al., 2012).

Identificamos também que duas educadoras acumulam duplo vínculo empregatício; uma na rede hospitalar e outra na atenção primária, o que pode causar desgaste do profissional e dificultar a dedicação nas questões vinculadas à docência. Essa informação coaduna com as

pesquisas de Backes et al., (2014) na quais 65,6% das enfermeiras e educadoras mantêm duplo vínculo empregatício.

Podemos inferir que é comum a dupla jornada de trabalho de enfermeiras e professoras devido à baixa remuneração e ausência de plano de carreira, o que reflete na desvalorização dessas categorias profissionais no nosso país, que exercem suas funções de forma precarizada. Consequente a isso, destacamos que a formação continuada dessas docentes restringiu-se à uma semana pedagógica, com carga horária de 40 horas, na qual foram abordados o método problematizador e conceitos de avaliação evidenciando pouca ênfase na capacitação pedagógica.

Entretanto, a maioria das docentes é especialista em áreas assistenciais, hospitalar e atenção primária, como no estudo de Gubert e Lenise (2011) em Santa Catarina, que revelou ênfase da formação docente nas áreas técnica e assistencial. Por outro lado, Franzoni (2013), em pesquisa realizada no interior do Estado de São Paulo, evidenciou que 21,9% das participantes possuíam licenciatura; 51,1% especialização em formação docente; 28,1% mestrado; 12,5% doutorado e 3,1% pós-doutorado, o que indica que a formação técnica pode abrigar uma equipe de professores com as mais altas titulações.

Além das questões de fragilidade na formação continuada docente, os gestores de escolas técnicas acreditam que a falta de regulamentação da atividade docente em serviço influencia negativamente na continuidade das ações da ET-SUS, bem como a inexistência de plano de cargos e salários, até em locais onde o Estado prevê a docência por servidores públicos. Os gestores sinalizam para as necessidades de regulamentação específica para o exercício da atividade docente e constituição de plano de carreira específico (BORGES et al., 2012).

Pelo exposto, a formação docente não é um problema recente nas ET-SUS no contexto de formação de trabalhadores no e para o SUS, e se repete com as educadoras nos cursos direcionados à comunidade em contexto de vulnerabilidade social.

Há necessidade de repensar a carreira docente, o perfil do(a) educador(a) que se tem e que se pretende numa ET-SUS, que se propõe à formação de pessoas do serviço e da comunidade, de modo a fortalecer a formação técnica em saúde.

Para Freire (2014a), a formação do educador deveria caminhar para a sua completude como ser humano e como profissional, sendo portanto, uma necessidade pedagógica e uma opção política; o professor tem direito à formação continuada além das inovações tecnológicas, contemplando também a visão ampla e profunda da realidade.

A caracterização das educadoras nos revelou pouco incentivo à capacitação docente continuada e a inexistência da carreira docente na EFTS/SESAB, semelhante ao apontado em outros estudos que envolveram outras ET-SUS. A capacitação que deve ser entendida mais do que um treinamento, mas sim a busca de conhecimentos e apropriação de procedimentos, ou seja, oportunizar o ato cognoscentes relativo a determinados procedimentos, necessários ao bom desempenho de dada ação ou tarefa (FREIRE, 2011c). O que nos levou a inferir que a insuficiente capacitação docente continuada pode interferir no movimento ensino-aprendizagem, quer seja nesse curso técnico em enfermagem ou em outros cursos da EFTS, pelo falta de subsídios teóricos e/ou descontinuidade das práticas educativas.

## **6.2 CATEGORIAS DA PESQUISA EMPÍRICA**

Este item apresenta o movimento de ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem em contexto de vulnerabilidade social. Nesse movimento de ensino-aprendizagem, torna-se necessário compreender as intencionalidades da situação educativa e dos seus elementos, no sentido de refletir sobre os questionamentos de Freire (2005, p.45) ao nos inquietar “[...] quais conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor e contra quem? Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados?”

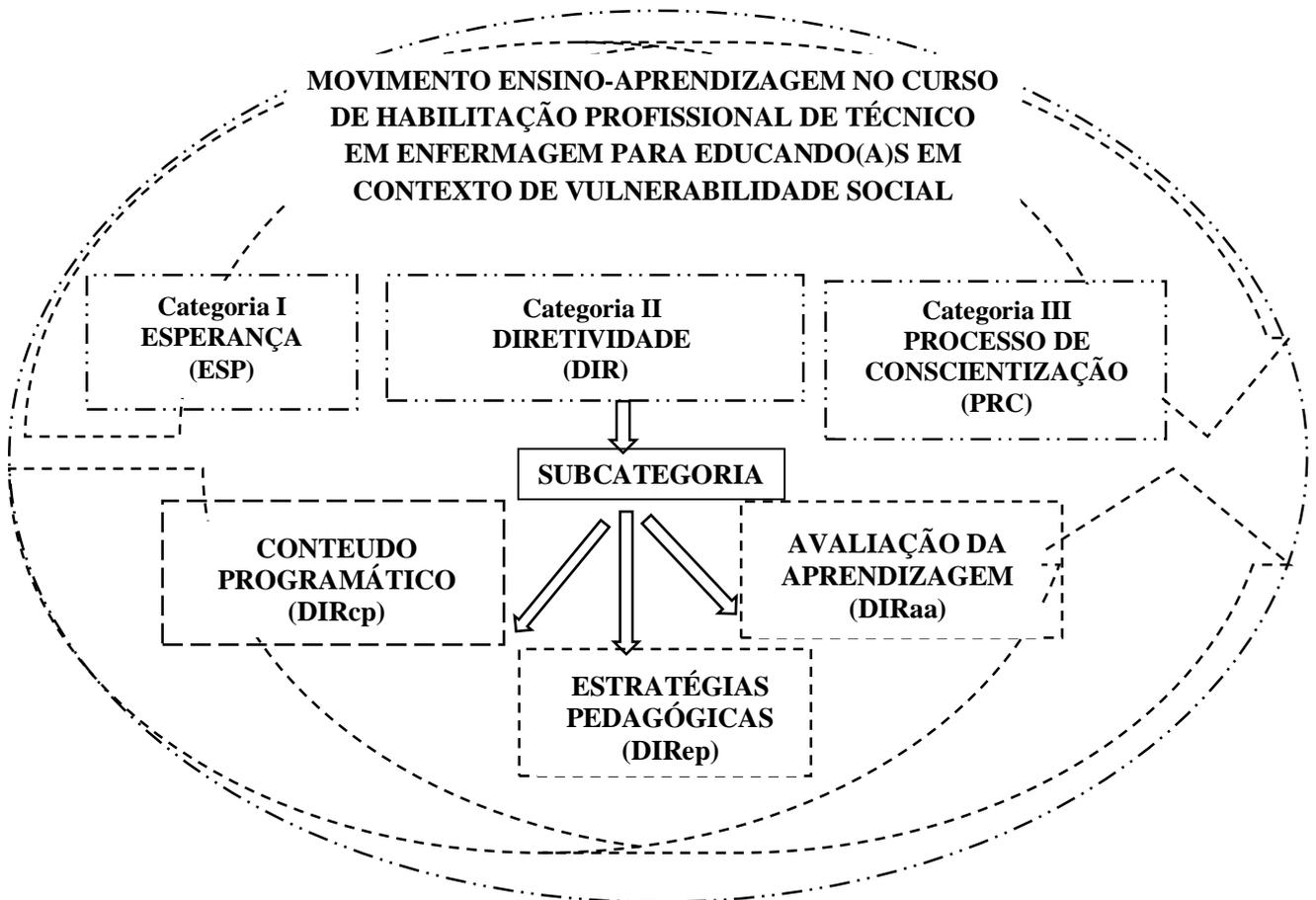
Para Freire (2001), o ato do conhecimento se dá numa triangulação enriquecedora entre educador, educando e o conteúdo e, portanto, o ensinar e o aprender não se constitui em uma relação direta sujeito-objeto, mas se prolonga, numa relação entre sujeito-objeto-sujeito.

A figura 4, apresenta em síntese as categorias construídas a partir das entrevistas com (a)s participantes da pesquisa e nos levam em direção ao objeto do estudo. A Categoria I – Esperança -, originada das entrevistadas do(a)s educando(a)s; a Categoria II – Diretividade, constituída das subcategorias I: estratégias pedagógicas originada das falas das educadoras e educando(a)s; a subcategorias II: Conteúdo Programático e III: Avaliação da Aprendizagem, provenientes somente das falas das educadoras e, a Categoria III – Processo de Conscientização, originada das falas do(a)s educando(a)s.

A análise e discussão das categorias e respectivas subcategorias foram feitas de maneira a dar coerência ao movimento ensino-aprendizagem ocorrido no curso, o que nos levou a iniciar a análise e discussão pela Categoria Esperança, seguida da Categoria Diretividade e suas subcategorias e por fim, a Categoria Processo de Conscientização.

As Categorias e subcategorias são apresentadas pela figura a seguir:

**Figura 4** – Síntese das categorias e subcategorias do movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social, Salvador, 2016.



**Fonte:** Dados da pesquisa empírica, Salvador, 2015-2016.

### 6.2.1 Categoria I - Movimento ensino-aprendizagem: mediatizado pela Esperança

Nesta categoria foram englobados os discursos do(a)s educando(a)s com base na percepção do(a)s mesmo(a)s, no que se refere a sua percepção a partir desse curso.

No movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social, a Esperança foi revelada pelo(a)s educando(a)a em suas falas e representa a possibilidade de Ser-Mais a partir da ação de cursar e concluir o curso em questão.

Esperança é força motriz do sonho, porém não se basta em si mesma. Por isso, para Freire (2014b) a Esperança vem do verbo “esperançar” e não do verbo “esperar”, e neste sentido, considera que a esperança deve vir juntamente com a ação e não na imobilidade, pois

só assim, poderá ser possível alcançar a mudança desejada e necessária. Homens e Mulheres como seres de Esperança, estão diante da possibilidade de sonhar com um inédito viável, criar e recriar um futuro.

Por vezes é necessário educar a Esperança para que de ingênua se torne crítica, sendo necessário à mesma ancorar-se na prática, para tornar-se história concreta. Por esta razão, conclui que “não há esperança na pura espera” (FREIRE, 2014b, p. 8).

Esperança não se confunde com alienação, com ilusão dos sentidos, mas tem um ingrediente de utopia e de sonho que motiva a caminhada humana. Esperança também não se confunde com fatalismo; está relacionada à leitura de mundo, significação da história e do futuro que seres humanos podem esperar.

Ter esperança é poder divisar o inédito viável isto é, enxergar a novidade como possibilidade para este mundo (FREIRE, 2014b) e, foi nesse sentido, que os educandos abordaram a Esperança a partir de um projeto e vida e de reconhecimento.

Para o(a)s educando(a)s, a Esperança veio acompanhada de projeto de vida: os discursos deixaram perceber que fazer este curso pode ser um processo disparador para outros planos e projetos que por vezes encontravam-se adormecidos. Estudar como uma situação possível, num contexto de vida onde prosseguir os estudos não faz parte da referência familiar:

*[...] antes eu que não pensava que ia voltar a estudar agora já vejo que pode ser possível [...] (EDC10) / [...] na minha família não tem ninguém que seguiu depois da escola [...] então eu fico como importante [...] (EDC11)*

O prosseguimento dos estudos tem uma representação de continuidade de planos, de exercer outras profissões, de fazer uma faculdade, graduação, chegar a outros lugares. A etapa profissionalizante assume para eles um lugar de degrau para ajudá-los a chegar onde querem:

*[...] esse curso pode ser mais um degrau pra me ajudar a chegar onde eu quero [...] que é a fisioterapia (EDC6) / [...] penso futuramente quando acabar aqui, fazer logo uma faculdade, buscar uma graduação [...] (EDC4)*

*[...] se hoje eu tivesse a oportunidade de fazer um superior, eu fazia enfermagem [...] (EDC 9) / [...] ainda vou fazer enfermagem e esse curso vai me dar uma noção, vou usar depois [...] (EDC 12)*

Pelos discursos percebemos que a educação profissional é associada a uma etapa para dar sequência aos estudos/ formação; desta forma, ocupa um lugar à margem/ inferior ao ensino superior. Canário (1999) afirma que a formação profissional não pode ser entendida como

circunscrita a uma primeira etapa, prévia à entrada no mercado de trabalho, mas como um processo inerente à globalidade do percurso profissional.

Portanto, deve-se priorizar uma aprendizagem e não uma educação ao longo da vida, isto porque a aprendizagem ao longo da vida quebra uma visão estanque da educação, dividida por modalidades, ciclos, níveis, etc. Ele articula a educação como um todo, independentemente da idade, independentemente de ser formal ou não-formal (GADOTTI, 2016).

O princípio de que a Educação e a aprendizagem se estendem por toda a vida, se confundem com a própria vida, e vão além dos espaços formais de aprendizagem e não podem ser controladas pelos sistemas formais de ensino. Nos obriga a termos uma visão mais holística da educação, inclusive compreendendo as re-formulações de conceitos tão difundidos como o da “educação ao longo da vida”, proposta pelo Relatório Jacques Delors (UNESCO, 2010a), com seus quatro pilares: aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser, passando a aprendizagem a ser uma responsabilidade individual e a educação um serviço, e não um direito.

Para Gadotti (2016, p.03), esse “*ethos*” mercantil deslocou a educação para a formação e a aprendizagem “[...] a visão humanista inicial foi substituída nas políticas sociais e educativas por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações em contrário”. Ainda para Canário (2003), a “educação ao longo da vida” foi se reconceituando ou desvirtuando, a partir do receituário da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial, acomodando-se à racionalidade econômica, substituindo a educação ao longo da vida por uma “formação profissional ao longo da vida”.

A temática de aprendizagem ao longo da vida tem ganhado espaço nas agendas governamentais mundiais como da UNESCO, onde destaca-se o programa *Technical Vocational Education and Training*, que se insere nas Aprendizagens ao Longo da Vida (ALV) e compreende a formação, educação e desenvolvimento de competências relativas a uma ampla gama de áreas profissionais, produção, serviços e meios de subsistência e inclui aprendizagem baseada no trabalho e na formação contínua e desenvolvimento profissional que pode levar a qualificações (TRIPNEY; HOMBRADOS, 2013).

Os discursos também evidenciaram que a educação profissional técnica esteve associada à possibilidade de emprego melhor ou mesmo concurso público, como vistos nos recortes das falas a seguir:

*[...] na minha vida pessoal, estou aqui estudando pra fazer um concurso público [...] (EDC5)/[...] vou poder me qualificar, conseguir um emprego melhor, não é?! [...] (EDC8)/[...]querer mudar profissionalmente [...] (EDC4)*

A concepção de escolaridade e emprego está muito associada à impregnação do discurso ideológico neoliberal, que relaciona a educação/escolaridade-emprego em torno da noção de empregabilidade: assim, quanto melhor e maior a sua escolaridade, mais “empregável” se torna o sujeito. Transfere dessa forma para o indivíduo a responsabilidade sobre sua educação e qualificação e a possibilidade de permanecer empregado. Nesse contexto, é importante destacar a percepção da qualificação profissional como processo educativo que é parte da formação humana e sinalizar que, como instrumento contra hegemônico ao capitalismo, ela deve ser vislumbrada também na sua relação com a cultura (PEREIRA; RAMOS, 2006).

Há que se ter cautela na associação da escolaridade à empregabilidade, visto que a relação entre formação e mundo do trabalho não é linear. Situação que Canário (2003) já refletia ao abordar os dois traços principais sobre formação e mundo do trabalho: o primeiro que consistia na passagem de uma procura otimista de educação para uma procura desencantada e, o segundo, na passagem de uma relação de formação/trabalho baseada na previsibilidade, para uma relação baseada na incerteza.

A Esperança revestida em projeto de vida também veio acompanhada do “ser agente transformadora”, no próprio bairro, e de ser funcionária na própria comunidade. Esta afirmativa indica o vínculo da educanda no seu contexto social e de vida, e no desejo de transformar a realidade em que vive.

*[...] eu vou conseguir ser um agente transformador, lá no meu bairro [...] muitas pessoas querem migrar pra longe, mas eu quero continuar o projeto, lá no bairro mesmo[...] quero ser funcionária de lá [...] eu acho que eu posso sim ajudar a transformar meu bairro [...]eu consegui transformar uma vida estudando, imagine quando eu me formar, quantas vidas né, através do conhecimento eu vou poder transformar? [...] (EDC1) /[...] vou querer ajudar no que for possível [...]no caso, eu particularmente, a minha comunidade [...] porque eu gosto, eu já trabalhei lá em projetos na comunidade [...] (EDC5)*

O fato do planejamento do curso ter sido elaborado prevendo que as educadoras utilizassem como cenários de aprendizagens a própria comunidade e território do(a)s educando(a)s possibilita a criação e fortalecimento de vínculos e a transformação social. Freire (2014b) entende a esperança como ingrediente fundamental para o desenvolvimento da vida em sociedade. De acordo com ele, a esperança tem uma dimensão política muito forte, pois implica compreender criticamente a realidade para transformá-la.

A partir dos discursos vemos a vontade dos educandos em ajudar as pessoas, colaborar com a saúde, aconselhar e orientar a partir do conhecimento adquirido:

*[...] vou poder ajudar muita gente entendeu?! [...] vou poder colaborar com a saúde das pessoas [...] vou poder aconselhar [...] vou poder participar assim de uma certa forma, orientando [...] (EDC8)*

Essa atuação colaborativa na visão do(a)s educando(a)s traz também Esperança de Reconhecimento, principalmente no próprio ambiente de convivência – bairro -, associado à confiança das pessoas:

*[...] eu sou uma gente de lá, eu tenho confiança nas pessoas, tenho credibilidade [...] aquela menina mora ali sabe?! É uma pessoa daqui do bairro mesmo [...]sabendo que tem um profissional dentro da comunidade parece que dá uma sensação de conforto [...] então é uma relação de confiança (EDC1)*

O reconhecimento deriva do fato das antigas formas de pertencimento comunitário, baseadas no status e na honra, definido como um processo de retribuição simbólica assentado em julgamentos sobre o fazer da pessoa, com posição nuclear em processos de construção identitária e nos processos de construção de significados. É um termo polissêmico variando a compreensão nas esferas da identificação, reconhecimento do outro, reconhecer e ser reconhecido na intersubjetividade, e não se restringe a relações de trocas econômicas, mas incorpora o fato de que, nas relações com o outro, a generosidade, o desinteresse, a doação de si, possuem importante valor antropológico (BENDASSOLLI, 2012).

O reconhecimento das pessoas da comunidade, do mesmo bairro, vem associado ao conceito de confiança e solidariedade, pois as pessoas podem contar com o conhecimento do(a) educando e também de sua intervenção, caso seja necessário. Dessa forma, o(a) educando(a) ao reconhecer as especificidades do seu território, das pessoas e coletividade, passa a construir e firmar sentimentos de pertença e recriar formas de convivência na comunidade.

Barbosa et al. (2011, p.50) afirmaram que “[...] o futuro egresso busca, além do emprego a inserção na sociedade para a sua valorização enquanto profissional de saúde”. O técnico em enfermagem representa utilidade social, o que pode ser comprovado nas falas, quando o(a)s educando(a)s afirmam que ao saberem que “fulana” faz o curso esta pessoa já é reconhecida em sua comunidade, passando a ser percebida desta forma para a família e os vizinhos.

*[...] todo mundo lá diz fulana faz o curso de técnico [...] (EDC7) [...] ai as pessoas vem na casa / [...]parece que a gente ganha um certo valor pra família e para os vizinhos [...] (EDC10) / [...] eu sei que a vizinha sabe que*

*eu sei tirar pressão, que se tiver um curativo eu sei fazer até de pinça [...]quando estudo anatomia e medicação ou quando falo pra minha mãe e minhas irmãs o que eu fiz no estágio elas ficam me achando importante [...] (EDC12) / [...] tem gente que me chama até de doutora quando visto branco para ir pro estágio?! [...] (EDC11)*

O fato de estudar ou continuar os estudos leva à valorização por si próprio, da família e comunidade que mesmo sem distinguir as categorias profissionais da enfermagem, dão sentido de importância ao educando e ao curso, como se este fosse ao nível da graduação em enfermagem ou mesmo de uma universidade pública.

*[...] as pessoas percebem né que a gente tá estudando enfermagem, parece até que é universidade [...] (EDC11) / [...] parece até que estou fazendo uma universidade e publica [...] as pessoas percebem que a gente tá estudando enfermagem [...] (EDC10) / [...] as pessoas passam a olhar com outros olhos, vê você estudando, trabalhando [...] que você é diferenciado [...] (EDC4)*

Na Esperança de Reconhecimento, a educação e o conhecimento são as instrumentos para se alcançar o reconhecimento perante a sociedade/ comunidade e a possibilidade de ascensão social, tornando desta forma o “sonho possível”.

Na perspectiva, a Esperança de Projeto de Vida e de Reconhecimento do(a)s educando(a)s do curso técnico em enfermagem foi acompanhada do “sonho possível”, que, na concepção de Freire (2014a) diz respeito à atitude frente situações que podem ser modificadas, projetadas, na perspectiva do amanhã e não somente sonhar na impossibilidade.

Desta forma, acreditamos que o sonho possível do(a)s educando(a)s pode ser um movimento transformador e esperançoso, pois, seguindo a concepção de Freire (2014a, 2014b), não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. A partir dos discursos do(a)s educando(a)s, relacionamos Esperança à projeto de vida, com base em expressões como: continuar a estudar, mudar de profissão, cursar uma graduação e ser um agente de transformação no próprio contexto de vida-social. A Esperança também teve enfoque no reconhecimento quando referenciam a mudança da visão das pessoas da própria comunidade que passaram a referenciá-los como profissional da área da saúde, digno de confiança, adquirida pela referência que o curso pôde lhes conferir.

### **6.2.2 Categoria II - Movimento ensino-aprendizagem: mediatizado pela Diretividade**

No movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social, a diretividade foi

revelada como segunda categoria empírica, com três subcategorias; foram evidenciadas, pela similaridade de núcleos de significado: conteúdo programático, estratégias pedagógicas e avaliação da aprendizagem.

A diretividade constitui o caminho viável que pode ser dado à educação para que ela possibilite ao educando emancipar-se, considerando sempre as suas manifestações e representações (SARTORI, 2010a). É uma compreensão crítica, intencional, d(n)a prática educativa, em relação direta com a politicidade, o que a possibilita assumir características conservadoras ou libertadoras, intrínsecas ao movimento de ensinar e aprender (FREIRE, 2013a).

A diretividade conservadora, - ou ideopolítica - desprivilegia, discrimina, acentua as injustiças sociais, desumaniza, aliena e bloqueia a formação de uma consciência crítica frente ao mundo; enquanto que a diretividade libertadora busca contribuir com o processo de humanização e possibilita a relação entre teoria e prática, mediante os saberes construídos no ciclo de conhecimento (FREIRE, 2013a). Ao considerar a educação uma necessidade ontológica do ser humano. A diretividade pode contribuir para uma formação humana num sentido humanizador ou opressivo, mesmo no entendimento da educação como uma necessidade ontológica do ser-humano.

Toda educação carece de uma diretividade, explícita ou implícita, voltada para conservar o *status quo*, ou para buscar caminhos que contribuam com a transformação social. Sem a clareza dessa diretividade, a função docente poderá mover-se no repasse de conteúdos, transformando o educador em especialista n(d)a transmissão.

A diretividade está relacionada intimamente com os questionamentos explícitos ou velados do: para quem, para quê, como, o que e pelo porquê. Freire (2011b) adverte sobre a força - ideologia - dos conteúdos, visto que a existência de conteúdo a ser ensinado e apreendido envolve o uso de estratégias pedagógicas - métodos, técnicas e materiais - em função dos objetivos, sonhos, utopias e ideais.

A seguir, apresentaremos as subcategorias que constituíram a diretividade do movimento ensino-aprendizagem do curso de habilitação técnica em enfermagem para comunidade em contexto de vulnerabilidade social, iniciando pelo conteúdo programático.

#### 6.2.2.1 Subcategoria I –Diretividade do movimento ensino-aprendizagem mediatizada por conteúdo programático

Essa subcategoria refere-se ao conteúdo programático como elemento que contribui para o movimento ensino-aprendizagem enquanto elemento que subsidia a diretividade no movimento ensino-aprendizagem.

Nessa primeira subcategoria, o conteúdo programático foi um elemento da situação educativa que integrou o movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social.

Segundo Freire (2005), o conteúdo programático possibilita a diretividade na aprendizagem desde que provoque e favoreça nos sujeitos uma leitura crítica e reflexiva da realidade, de modo a desvelar a razão dos inúmeros problemas sociais do contexto no qual estão inseridos. Para tanto, os conteúdos precisam ser problematizados em um processo dinâmico e dialógico com os temas e situações reais da vida, a fim de compreendê-las e propor soluções viáveis.

Com esse entendimento, Saul e Silva (2009, p. 236) ressaltam a importância de compreender o conteúdo programático como um “[...] acervo científico acumulado pela humanidade a serviço do esclarecimento crítico necessário à emancipação dos sujeitos”. Não pode ser pedaços de uma realidade, desconectados da totalidade. Daí a importância de se propor ao aprendente aspectos e situações significativas de sua realidade, cuja análise crítica permita reconhecer a interação de suas partes, para que então eles(as) possam compreender a totalidade e os conteúdos passam ganhar significado (FREIRE, 2005).

O conteúdo programático não é um conjunto de informações que deva ser depositado no(a)s educando(a)s em programas organizados por gestores(as) ou professores(as). Muito pelo contrário, porque parte e nasce do(a)s educando(a)s, em diálogo com o(a)s educadore(a)s, e porque reflete seus anseios e esperanças” (FREIRE, 2001, p. 102-103).

O conteúdo programático dos cursos das ET-SUS considera a realidade do aluno nas experiências de ensino, para que ele se sinta desafiado a buscar novos conhecimentos e estratégias, desenvolvendo com isso sua criatividade, criticidade e competência com capacidade para compreender a realidade e suas possibilidades de transformação (SIQUEIRA; LEOPARDI, 2016, p.121).

O conteúdo programático do curso de habilitação técnica em enfermagem da EFTS, incorpora questões técnicas da enfermagem e questões de políticas de saúde, tomando por base a contextualização com o SUS.

Sua elaboração esteve sob a responsabilidade de uma equipe composta por corpo técnico de educadoras, coordenação pedagógica e consultoria. Encontra-se organizado em três

módulos. Engloba carga horária total de 1800 horas, distribuídas em momentos de concentração e dispersão, como vemos a seguir no quadro 3:

**Quadro 3** - Carga-horária de dispersão, concentração e total do curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem, EFTS- Jorge Novis. Salvador- Bahia, 2016.

Formação Técnica em Enfermagem	Módulos	Carga Horária		
	Módulo I	Concentração	Dispersão	Total
			304	90
	Módulo II	Concentração	Dispersão	Total
			496	310
	Módulo III	Concentração	Dispersão	Total
		400	200	600
Total de carga horária dos módulos		1200	600	1800h

**Fonte:** Estrutura do curso técnico em Enfermagem da EFTS, segundo o plano de curso, por Camarão e Pinto, 2014, p.280.

Os três módulos englobam temas centrais, distribuídos em unidades temáticas e subtemáticas, distribuídas em quinze unidades didáticas, conforme ilustrado no quadro 4.

As unidades didáticas são desenvolvidas em sala de aula, em unidades de saúde da atenção primária como Unidade Básica de Saúde, Unidade de Saúde da Família e na atenção terciária como o hospital e suas unidades assistenciais; creches, escolas, associações, sindicatos, asilos, fábricas e empresas.

O módulo I, com carga horária de 394 horas (304 h de concentração e 90h de dispersão), enfoca como tema central: analisando o processo saúde-doença, políticas públicas de saúde, processo de trabalho em saúde e de enfermagem; e, como subtemas: processo saúde-doença, cidadania e políticas públicas de saúde, educação permanente, comunicação e informação em saúde, vigilância em saúde, processo de trabalho, planejamento e fundamentos de enfermagem.

Os conteúdos do módulo I possibilitam o educando conhecer a estrutura e a organização do sistema de saúde vigente no país; os princípios éticos e de cidadania; hábitos e medidas geradoras de melhores condições de vida da população e manutenção da própria saúde; riscos físicos, químicos, biológicos e psicológicos que possam causar doenças ao trabalhador e as ações preventivas para recuperação desses agravos; ações de promoção à saúde buscando a melhoria da qualidade de vida no âmbito familiar e comunitário, a estrutura e ações da

vigilância à saúde; educação permanente; planejamento e o processo de trabalho em saúde e de enfermagem.

O módulo II encerra uma carga horária de 806 horas (496h de concentração e 310h de dispersão). Fundamenta-se no seguinte tema central: promovendo, protegendo e recuperando a saúde de indivíduos e grupos específico; contém como subtemas: saúde do adulto; saúde da mulher; saúde da criança e do adolescente; saúde do idoso e saúde mental.

O módulo III, com carga horária de 600 horas (400h de concentração e 200h de dispersão), desenvolve o seguinte tema central: participando do planejamento local, das atividades de educação permanente e de vigilância em saúde na atenção básica e na assistência de alta complexidade; são discutidos os subtemas: unidade de terapia intensiva; exames complementares e procedimentos especializados; serviços e tratamentos especiais; populações vulneráveis e educação permanente, planejamento e pesquisa.

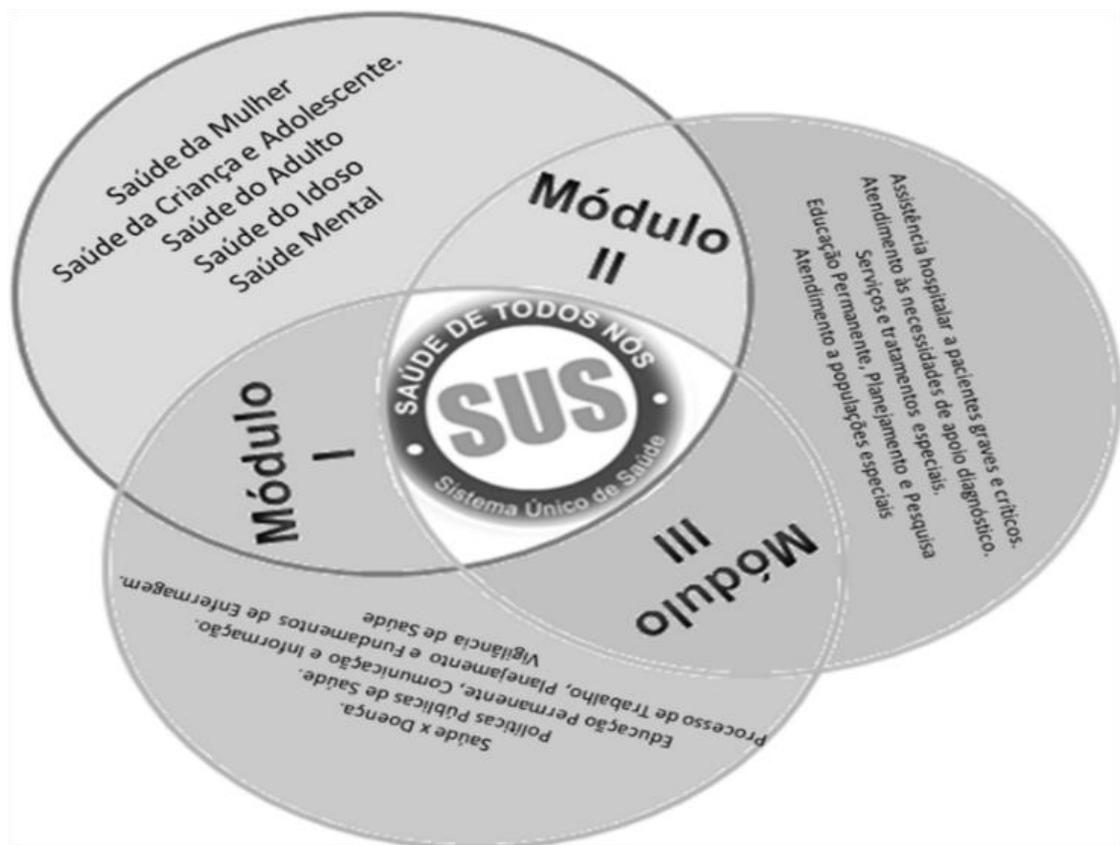
**Quadro 4** – Tema central dos módulos e subtemas das unidades do curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem, EFTS- Jorge Novis. Salvador- Bahia, 2016.

<b>Módulo I</b>						
Analisando o processo saúde-doença, políticas públicas de saúde, processo de trabalho em saúde e de enfermagem, para o desenvolvimento de ações de promoção e proteção à saúde, como estratégia de transformação e organização das práticas sanitárias e ambiental						
<b>Unidade I</b>	<b>Unidade II</b>	<b>Unidade III</b>	<b>Unidade IV</b>	<b>Unidade V</b>		
Processo Saúde-Doença	Cidadania e Políticas Públicas de Saúde	Educação Permanente, comunicação e informação em saúde	Vigilância em Saúde	Processo de Trabalho, Planejamento e Fundamentos de enfermagem		
<b>Módulo II</b>						
Promovendo, protegendo e recuperando a saúde de indivíduos e grupos específicos						
<b>Unidade I</b>	<b>Estágio</b>	<b>Unidade II</b>	<b>Unidade III</b>	<b>Estágio</b>	<b>Unidade IV</b>	<b>Unidade V</b>
Saúde do Adulto		Saúde da Mulher	Saúde da criança e adolescente		Saúde do idoso	Saúde mental
<b>Módulo III</b>						
Participando do planejamento local, das atividades de educação permanente e de vigilância em saúde na atenção básica e na assistência de alta complexidade						
<b>Unidade I</b>	<b>Unidade II</b>	<b>Unidade III</b>	<b>Unidade IV</b>	<b>Unidade V</b>	<b>Estágios</b>	
UTI	Exames complementares e procedimentos especializados	Serviços e tratamentos especiais	Populações vulneráveis	Educação permanente, planejamento e pesquisa		

**Fonte:** Elaborado pela própria autora. Adaptado do PPP- EFTS, BAHIA, 2007.

A condução desses módulos é realizada pelas educadoras e segue os seguintes princípios do currículo integrado; os conteúdos guardam entre si relação de interdependência; são flexíveis e adaptáveis às situações adversas; possibilitam a criatividade do(a)s educando(a)s e educadoras, e podem ser constantemente avaliados e melhorados, de acordo com as experiências vivenciadas (BAHIA, 2009). Deste modo, a fragmentação curricular, tão comum nos currículos, inclusive de outras ET-SUS (SIQUEIRA; LEOPARDI, 2016) é desafiada à medida que os conteúdos são trabalhados na perspectiva do currículo integrado.

**Figura 5** - Visão integrativa da organização curricular do curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem da EFTS- Jorge Novis, segundo Bahia (2009, p.14).



**Fonte:** Bahia, 2009; p.14.

Com relação aos módulos II e III, os conteúdos programáticos do curso encontram-se voltados para situações que fazem parte do contexto de vulnerabilidade social do(a)s educando(a)s, a exemplo da abordagem de situações de violência associadas a causas externas: violência nos agravos sociais - álcool e outras drogas, maus tratos, exploração sexual, violência doméstica, trabalho infantil, populações vulneráveis como a indígena, negra e mulheres; disfunções genéticas como anemia falciforme e albinismo; população em situação de rua;

dependentes químicos; profissionais do sexo, populações carcerárias e LGBT (abordando a homofobia, transfobia e lesbofobia), com o enfoque nas políticas governamentais, assistência à saúde e o cuidado de enfermagem.

A elaboração prévia do material didático e conteúdo programático, sem a participação do(a)s educando(a)s, foi de encontro ao princípio norteador para a construção de um currículo crítico que atenda aos pressupostos da educação libertadora proposta por Freire (2005).

Os fundamentos teóricos da educação libertadora de Paulo Freire, têm a intenção de assegurar aprendizagens que propiciem aos estudantes a construção de novos conhecimentos, permitindo instrumentalizarem-se na luta pela melhoria das condições de existência. Nesse pensamento, construção de uma teoria curricular emancipatória e eticamente comprometida com a humanização torna-se premente, ao contribuir com uma visão ampla de currículo, percebendo-o como um dos mecanismos de veiculação da ideologia de uma sociedade que materializa-se nas ações dos envolvidos no processo educativo. Dessa forma, a prática curricular é compreendida como uma totalidade sociocultural complexa, que envolve todas as interações do espaço escolar (MENEZES; SANTIAGO, 2010, 2014).

Todavia a EFTS- Jorge Novis organiza e estrutura seus tempos e espaços pedagógicos de modo a alcançar o perfil profissional do técnico em enfermagem, envolvendo a articulação de competências profissionais levando em conta as três dimensões do saber: Saber, Saber Ser e Saber Fazer, de certa forma minimiza a distância entre o discurso e a prática.

O perfil do egresso do curso de habilitação de técnico em enfermagem na EFTS, envolve a articulação de nove competências profissionais a saber:

1. Desenvolver em equipe ações de promoção da saúde e prevenção de riscos e agravos, visando à melhoria da qualidade de vida da população;
2. Realizar ações de observação, coleta e registro das informações pertinentes aos cuidados de enfermagem, interagindo com a equipe, usuário e com seus familiares;
3. Realizar procedimentos e técnicas de enfermagem e relacioná-las às suas finalidade, seus efeitos e riscos;
4. Reconhecer situações de urgência e emergência e realizar ações que busquem a preservação da vida;
5. Organizar o próprio trabalho, considerando a natureza, finalidades, os resultados e os riscos das ações a serem realizadas;
6. Atuar em equipe no desenvolvimento das atividades de planejamento e avaliação das unidades de saúde;
7. Realizar ações de enfermagem a pacientes em estado grave/crítico, inclusive àqueles submetidos a tratamento intermediário pelo uso de terapias especiais e equipamentos de alta complexidade a nível hospitalar, ambulatorial e domiciliar;
8. Realizar procedimentos de conservação dos equipamentos utilizados no atendimento a pacientes graves/críticos, assegurando suas condições de uso e funcionamento;
9. Atuar no desenvolvimento das atividades de educação permanente voltadas para a equipe e trabalhadores da unidade de saúde (BAHIA, 2009, p.13).

Pelo exposto, as competências esperadas para o(a)s educando(a)s ao concluir o curso estão alicerçadas nos conteúdos programáticos, nos quais verificamos coerência na sequência da abordagem dos assuntos, tendo o sistema de saúde brasileiro e seus aspectos de promoção e prevenção como eixo central, permeando os ciclos vitais e suas especificidades.

Destacamos a condução educativa fundamentada na prática dialógica, o que favoreceu a apreensão dos conteúdos programáticos, não se traduzindo em repetições e depósitos de informações, tão criticadas na chamada educação bancária anunciada por Freire.

#### 6.2.2.2 Subcategoria II – Diretividade do movimento ensino-aprendizagem mediatizada por estratégias pedagógicas

Nessa segunda subcategoria, reunimos as unidades de registro em conformidade com o que foi revelado nas falas do(a)s educando(a)s e educadoras, ao identificar similitudes e convergências nos núcleos de significados que nomeamos de estratégias pedagógicas. Partimos do entendimento de Vieira e Vieira (2005) ao definirem estratégias pedagógicas como ações do professor e/ou do aluno que possibilitam o desenvolvimento de competências de aprendizagem predeterminadas. Essas ações podem ser denominadas de métodos, técnicas, meios ou estratégias de ensino-aprendizagem (ANASTASIOU, ALVES, 2012; BERBEL, 1998; KUETHE, 1978; SAVIANI, 1983), que podem ser individuais ou coletivas e ocorrer em diversos espaços e tempos pedagógicos.

As estratégias pedagógicas são meios utilizados por educandos e educadoras para o desenvolvimento de competências, mediante aquisição de conteúdos programáticos nos momentos de concentração e de dispersão.

O curso de habilitação técnica em enfermagem adota os conceitos de competência técnica e competência transversal para a formação em saúde. A competência técnica direciona-se ao aprender a pensar, aprender a aprender e aprender a fazer; encontra-se voltada ao reconhecimento e definição de problemas e soluções, prevenção e inovações no processo de trabalho. A competência transversal tem o enfoque no desenvolvimento de capacidades individuais ligadas à sociabilidade e trocas interpessoais; objetiva o exercício de aprender a ser (RAMOS, 2002).

Para o alcance dessas competências no curso de habilitação técnica em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social, a estratégia pedagógica mais

utilizada foi a aula expositiva dialogada, como referido pelas educadoras e observado pela pesquisadora. As aulas expositivas dialogadas aconteceram com a utilização do recurso do programa de computador *power point*; somava-se às aulas, as atividades propostas em cada unidade no módulo. Ainda presenciamos e foi relatada a realização de atividades na comunidade, nas escolas e postos de saúde do bairro e a organização da feira de saúde; ao lado disso, o estímulo das educadoras à pesquisa pela *internet*, nas bases de dados (pesquisa); dinâmicas de grupo, rodas de conversa, seminários, apresentação de trabalhos, discussão em grupo, exposição de materiais no laboratório, exibição de filmes, leitura de textos, questionários, músicas, dramatização, fantoches e a problematização, como descrito nas falas a seguir:

*[...] aulas expositivas em power point [...] discussão em subgrupos A gente trabalha com a problematização, com a teoria de Paulo Freire [...] EDD2 [...] ações educativas na comunidade [...] EDD1/ [...] atividades na comunidade ou em postos de saúde [...] / [...] busca de conteúdos pela internet, pelas bases de dados [...] momento expositivo, dinâmica, rodas de conversa [...] / dinâmicas, seminários, apresentação de trabalhos [...] EDD3/ [...] a gente usa material no laboratório [...] EDD4; EDD3 / exposição dialogada, roda de conversa, filme, pesquisa, entrevistas, leitura de textos, questionários, músicas, teatro, fantoches, seminários [...] EDD5/ [...] A gente trabalha o tempo todo com a problematização [...] EDD4; EDD1; EDD2*

O(a)s educando(a)s mencionaram a dinâmica, dramatização, trabalhos escritos, mural, teatro, apresentação de assuntos de forma lúdica ou *power point*, exercícios, discussões, vídeos, música, exposição de materiais, como exemplificados nas unidades de registro abaixo:

*[...] a gente trabalha com muita dinâmica [...] muita dramatização, ele mexe muito com aquela coisa do fictício [...] (EDC1) / [...] a gente também tem trabalho, muito trabalho escrito [...] mural, até teatro [...] (EDC10) / a gente vai estudar sobre o assunto e apresentar em forma de Power Point ou de forma lúdica [...] (EDC6) [...] exercício, discussão, um monte de coisas [...] (EDC12) / [...] tem vídeo [...] traz material de centro cirúrgico, tem música, é diferente [...] (EDC11)*

Vale ressaltar que houve a oportunidade da pesquisadora, de forma presencial, acompanhar cinco momentos distintos de aula expositiva dialogada, proferida pelas educadoras; a condução de orientação para feiras de saúde na comunidade e até mesmo na estação rodoviária; ou seja a pesquisadora presenciou a condução dessas estratégias de ensino-aprendizagem.

Deste modo, muito embora as estratégias pedagógicas tenham sido predefinidas no PPP, acreditamos que, no sentido de ajudar no desenvolvimento do conteúdo programático por

parte das educadoras, estas mostraram-se com certa autonomia durante a operacionalização do curso, ao realizar adaptações nas estratégias de acordo com o retorno ou não do(a)s educando(a)s. Pela observação do movimento do agir-educativo das educadoras, presenciamos que as estratégias pedagógicas, muito embora predefinidas, somaram-se à prática docente problematizadora e não a limitaram. No nosso entendimento, ocorreu interação e coerência entre estratégias e pedagogia problematizadora.

Ao analisar o Plano de Curso, e tendo em vista o elenco de estratégias pedagógicas que engloba, percebemos que as mesmas têm o intuito de articular elementos da construção coletiva dos conhecimentos. São referenciados como estratégias pedagógicas:

[...] debates, chuva de ideias, construção de painéis e cartazes, apresentação de vídeos e músicas, estudo dirigido (análise de casos), dramatizações, demonstrações práticas e simulações, articulação com os serviços e a comunidade através de feiras de saúde e outros, além da fundamentação teórica através de textos de apoio e momentos de dispersão na comunidade e em instituições de saúde [...] (BAHIA, 2009, p.15).

Pelo discurso das educadoras e educando(a)s, notamos que foram empregadas as estratégias pedagógicas indicadas no Plano de Curso, quer sejam as individuais ou coletivas. Estratégias pedagógicas coletivas como debates, chuvas de ideias, dramatizações, construções de painéis, estimulam os educandos a exporem seus posicionamentos frente uma temática, o que possibilita importante aspecto atitudinal a ser incentivado e desenvolvido nos ambientes de aprendizagem.

Com as estratégias pedagógicas coletivas é possível exercitar o comprometimento do(a) educando(a) no que tange aos papéis e responsabilidades com os integrantes do grupo e aprender com o processo de construção e pactuação e, para tanto, as educadoras precisam ter domínio das estratégias, de modo a não propor a organização em grupos apenas porque está determinado no programa de aprendizagem, mas pela avaliação crítica da necessidade dessa ou outra estratégia (ANASTASIOU; ALVES, 2012). Para tanto, suscitam habilidade e diretividade na condução, visto que as contribuições dos educandos podem e devem gerar discussões, divergências e reflexões individuais ou coletivas.

As estratégias utilizadas pelas educadoras e educando(a), preestabelecidas no plano de curso, ocorreram nos espaços-pedagógicos de sala de aula, serviços de saúde, comunidade e escola, sustentadas pelo referencial da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1982) (BAHIA, 2007, 2009).

As estratégias pedagógicas adotadas no movimento ensino-aprendizagem encontraram na sala de aula um ambiente confortável e propício. Por meio da observação descrevemo-la como ampla, com iluminação natural e artificial, climatizada, com paredes brancas e limpas; ao centro, o quadro branco, uma mesa com aparelho de multimídia, computador e *flipchart* e, ao redor, carteiras escolares individuais. Vimos que a disposição do mobiliário em sala de aula e das cadeiras em círculo, ao contrário de enfileiradas, proporcionou que estratégias pedagógicas como a roda de conversa, discussões e dinâmicas ocorressem de maneira produtiva, visto que o círculo das cadeiras favoreceu o olhar, a escuta para o outro, - colega e educadora-, a comunicação verbal, não verbal e a possibilidade de desconstrução da centralidade da figura da educadora.

Esse espaço-pedagógico apresentou-se como confortável e acolhedor para que ocorresse o movimento ensino-aprendizagem, ao oferecer condições para o bem-estar de educando(a)s e educadoras, possibilitar a curiosidade, minimizar o cansaço, facilitar o aprendizado e a interação. Para Freire (2013c), o estético, a necessária boniteza, o cuidado com que se trata do espaço se relaciona com o estado de espírito indispensável ao exercício da curiosidade. Isso pode ser evidenciado nas falas do(a)s educando(a)s:

*[...] começa mesmo pela arrumação em sala, cadeiras em círculo, nenhuma é uma atrás da outra como aquele padrão de escola [...] um olha pro outro, um consegue ouvir melhor a fala, olhar, vê quem é que tá falando naquele momento [...] (EDC3)/ [...] as professoras colocam em roda e todos têm que falar, mesmo que não queira falar, fala pouco, mas fala [...]bota a gente pra pensar nas coisas que acontece com a gente [...] (EDC11)/ [...] as discussões são realizadas sempre em roda ou em grupos centrado no conhecimento do aluno [...] (EDD5)*

Para Cavalcanti e Gayo (2005), o ambiente de atividades voltadas para a educação de adultos deve ser diferente do adotado pela pedagogia clássica; sugerem os autores que na disposição física não haja lugar especial para o professor e que todos estejam em círculo numa sala ou em volta de uma mesa de trabalho e sempre com o processo centrado no aluno, não no professor.

A organização do espaço pedagógico, -sala de aula-, proporcionou que as estratégias pedagógicas, como a discussão e roda de conversa, fluíssem com naturalidade, de modo que o(a)s educando(a)s se sentissem à vontade e seguros para as discussões, a exemplo das falas a seguir:

*[...] a gente fica à vontade, não há pressão, é uma coisa que te deixa tranquilo, mas que também te leva a raciocinar [...] a gente fica à vontade (EDC1)/ [...] a professora tá sempre do nosso lado, passa aquela segurança [...] (EDC8)*

Pelas falas das educadoras e educando(a)s identificamos a estratégia pedagógica “chuva de ideias”, ao vermos que eles constroem/elaboram conceitos sobre o tema a ser trabalhado e em sequência seguem com as aulas expositivas e dialogadas, como exemplificamos com expressão afirmativa da educadora e educando(a)s:

*[...] a gente cria os conceitos das coisas tirando do que a gente sabe e a partir daí a gente cria o conceito [...] joga todo o conhecimento que a gente tem depois cria o conceito [...] abre espaço pro aluno tá debatendo [...] EDD03*

*[...] vê primeiro o conteúdo que a pessoa têm, o conhecimento da pessoa, pra depois vir falando da teoria / [...] eles não lançam pra gente já a teoria aumenta até o poder de argumentação das pessoas de tá podendo debater os assuntos e trocar experiência [...] (EDC4) / [...] a gente é levado a expor o que a gente já conhece e já sabe, e o professor só faz complementar com o que a gente não falou, caso a gente não cite [...] (EDC7)*

A chuva de ideias, como estratégia pedagógica para elaboração de conceitos, conduziu o(a)s educando(a)s a desenvolverem o potencial de articulação e raciocínio, com base nos saberes prévios, o que pode ser apreendido das suas falas quando relataram que as professoras identificaram o conhecimento prévio do educando sobre o conteúdo discutido em sala de aula.

As estratégias pedagógicas adotadas em sala de aula vão ao encontro da pedagogia libertadora, visto que não considera o educando como uma tábua rasa e depósito de conteúdos, como exposto abaixo pela educadora, ao reconhecer a importância do conhecimento prévio para o processo de formação:

*[...] eles trazem assim, muitos conhecimentos, que a gente vai puxando, dando links pra você tá trabalhando em cima do assunto [...] EDD4*

Se Paulo Freire nos ensinou a *ler o mundo*, devemos refletir *como* deve ler e buscar novas formas de expressá-lo, em inúmeras linguagens, tais como a poesia, as artes dramáticas, a ciência, a tecnologia e a filosofia, o lúdico, a expressão corporal, a cidadania, a participação política, o grito de libertação nas ruas, enfim, tudo o que manifesta nossa vontade de Ser-Mais e construir um mundo mais humanizado (STRECK et al., 2010).

No curso em questão, percebemos iniciativas dos educandos de modo a buscarem outras formas de aprendizagem tais como a *internet*, discussão em sala de aula e pesquisas,

demonstrando a implicação no seu processo de aprendizagem, a exemplo das colocações a seguir:

*[...] quando eu tenho dúvida eu vou pra internet, eu pergunto para as professoras [...] (EDC3) / [...] a gente discute na sala de aula, pesquisa, tiramos as nossas dúvidas [...] (EDC2)*

A problematização foi outra estratégia pedagógica referenciada pelas educadoras e educando(a)s, que utilizam experiências e espaços do cotidiano como possibilidade para aprendizagem, como exemplificados pelos recortes das falas dos educando(a)s a seguir:

*[...] a gente vai para o hospital, para a unidade de saúde e PSF [...] (EDC10) / [...] a gente vai para o PSF e para escolas aqui do bairro e também para o hospital [...] / [...] já fui para pediatria, a maternidade e para a clínica [...] (EDC12)*

As educadoras afirmaram, por sua vez que, o desenvolvimento das atividades em diversos espaços-pedagógicos contribui para a associação da teoria com a prática, desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e senso crítico, pelo fato das experiências concretas em situações reais de trabalho e de vida. E, por conseguinte, a (re)significação do aprendizado pelo suporte de diversas fontes e contextos:

*[...] se vai trabalhar com a criança, a gente vai pra comunidade, para o posto de saúde da unidade, então você começa a perceber a realidade deles [...] a gente passa atividades externa, na vivência na comunidade deles, em escolas do bairro [...] eles trazem muito a realidade locoregional deles [...] EDD2 / [...] eles trazem uma visão de todos os problemas que as pessoas enfrentam nessa comunidade [...] a gente também usa muito utiliza a própria experiência do aluno, o que ele traz para a sala de aula [...] trabalha com temas que são da realidade dele e quando você busca essa realidade fica mais claro [...] (EDD 3)/[...] os alunos trazem exemplo do dia-dia deles e ai a gente transforma num material conforme o tema daquela aula do módulo [...] EDD1*

Nesse estudo de caso, presenciamos que a metodologia problematizadora foi adotada para valorizar e facilitar a compreensão das situações do cotidiano do educando, quer seja na contextualização das atividades teóricas quanto práticas, reveladas pelos educando(a)s e educadoras e contidas no PPP.

Vale ressaltar que, cabe ao educador “problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza” (Freire, 2011, p.71), de forma a estimular a curiosidade no movimento de ensino-aprendizagem, como citado por Sartori (2010, p.135):

[...]o conhecimento não consiste em algo elaborado, formatado, acabado, estático. O ato de problematizar é um ato dialético, uma vez que ao sujeito que problematiza é muito difícil que não se sinta comprometido com o processo que instaura [...]

Concordamos com Freire (2011b, p.32) ao afirmar que o agir educativo dos professores deve respeitar os saberes dos educandos, pois são construídos socialmente na prática comunitária - “Por que não estabelecer uma intimidade desses saberes com os saberes curriculares?” Ao discutir em sala de aula a realidade concreta dos educandos associada ao conteúdo das disciplinas, as aulas se tornariam mais interessantes e os alunos participariam com maior entusiasmo porque trata-se da realidade cotidiana deles.

A problematização pode levar ao educando, pelo contato com situações, informações e produção do conhecimento, à reflexão crítica sobre os impasses e alternativas de soluções, de forma a promover o seu próprio desenvolvimento e do seu contexto de vida.

Vale ressaltar que “[...] não podemos considerar a problematização como propriamente uma pedagogia; mas sim, como um dos passos didáticos presentes no escolanovismo e na pedagogia libertadora[...]

” (RAMOS, 2009, p.160). Aprender por meio da problematização e/ou da resolução de problemas é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos educandos em seu processo de formação (MITRI et al., 2008).

Berbel (1998) e Cirino et al. (2004) afirmaram que a inserção crítica na realidade confere significado à aprendizagem, tendo como eixo básico para orientação de todo processo a ação-reflexão-ação transformadora, na qual o ensino integrado com os conteúdos e diferentes áreas de conhecimento envolvidas os educandos aprendem a aprender e se preparam para resolver problemas relativos à sua futura profissão.

A utilização de estratégias pedagógicas no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem teve como propósito o ensino-aprendizagem mediado pelo material didático e situações concretas e significativas para os educandos, que se perceberam inseridos no seu contexto social e de vida.

A aprendizagem significativa de Ausubel (1982) foi utilizada como base teórica e conceitual no Plano de Curso (BAHIA, 2009, p.07). O autor afirma que o movimento de aprender é mais eficiente em ocasiões nas quais o estudante consegue agregar e incorporar ao repertório de conceitos previamente organizados os novos conteúdos. É necessário a disposição do educando para aprender e o conteúdo possuir significado psicológico para ele a partir de sua experiência de vida. Propõe que o conhecimento prévio do educando seja valorizado a partir da

familiaridade decorrente de experiências passadas ou realistas com o conteúdo. Dessa forma, quanto maior o número de associações que uma situação puder suscitar, mais significativa ela será.

Podemos compreender a aprendizagem significativa na fala das educadoras quando dizem trabalhar com temas do cotidiano dos educandos, a exemplo da violência, dificuldades na assistência e acesso à saúde e que, por terem significado para eles, conseguem perceber a assimilação e ressignificação do conteúdo, como vemos nas falas a seguir:

*[...] quando a gente trabalha temas como violência, dificuldades na assistência, no acesso à saúde [...] então eles já trazem muitas experiências [...] EDD4/[...]Você consegue perceber nele essa assimilação dos assuntos, uma questão do próprio resinificado [...] a ressignificação dos pontos, dos conceitos que são trabalhados [...] EDD3*

Essas afirmativas coincidem o pensamento de Vygotsky (2005) e de Gehlen et al. (2010) ao valorizarem o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento humano desenvolvido da interação com o ambiente no qual ele está inserido, possibilitando a partir de então, a modificação do homem, do meio e do homem novamente, o que remete ao pensamento de Paulo Freire quanto à indissociabilidade da relação sujeito-sujeito e sujeito-mundo.

Vygotsky (2005) afirmou que construir conhecimento decorre de uma ação partilhada que implica num processo de mediação entre sujeitos e, nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem, tendo a heterogeneidade do grupo como elemento que enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando conseqüentemente as capacidades individuais.

Quando as educadoras afirmam trabalhar com temas do cotidiano, como violência e dificuldades na assistência e acesso à saúde, contribuem para a reflexão crítica do conteúdo, uma vez que estão mediando discussões sobre as causas e conseqüências dessas e outras situações advindas do cotidiano dos educando(a)s, levando-os à transformação pela educação.

Entretanto, a condução e a escolha das estratégias pedagógicas para este curso técnico em enfermagem não foi feita pelas educadoras e educandos, visto que se utiliza um módulo padrão, tanto na capital (cursos centralizados) quanto no interior do Estado (cursos descentralizados).

A padronização das atividades, temas, tempos e estratégias adotadas no curso é uma opção da EFTS, visto que nos cursos descentralizados a condução e mediação são feitas por

enfermeiras do serviço; por esse motivo, a opção da padronização acontece com o propósito de viabilizar a implementação dos cursos no contexto do serviço.

Essa predefinição de temas e estratégias pedagógicas no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem em contexto de vulnerabilidade social não possibilitou que as discussões partissem da realidade concreta dos educandos para a teoria, ocorrendo da teoria para as situações do seu cotidiano, o que na nossa opinião restringiu de certa forma a participação da educadora e do(a) educando(a) na condução do próprio movimento de ensino-aprendizagem, conforme constata-se nas afirmativas:

*[...] a cada dia tem uma atividade que é acompanhada de uma sequência do dia descrita no módulo, e da forma de como é feita [...] (EDC3) / [...] o próprio guia já traz a metodologia a ser aplicada em cada aula para o desenvolvimento do tema [...] o módulo dá várias opções como vídeo, textos, letras de músicas [...]( EDD1)*

Todavia, mesmo não sendo fruto da realidade dos educandos e pelas educadoras, as estratégias pedagógicas contidas no material didático estiveram coerentes às competências técnicas e transversais propostas no PPP da escola, o que possibilitou o ensino e a aprendizagem de maneira dinâmica e participativa, como observado pela pesquisadora em sala de aula.

A despeito da condução das educadoras de seguir a “orientação para o instrutor”, contida nos módulos, elas conduzem discussão temática de forma ampliada, como revelado pelo educando: “[...] elas explicam, elas tiram dúvidas [...] não se fixam só no texto [...] (EDC6).

Tal fato pôde ser constatado nos momentos de observação, quando verificamos que as educadoras utilizam o projetor multimídia (*data-show*) como forma de abordar os conteúdos, somado à outros métodos, como demonstrações de materiais e técnicas, de forma a ilustrar melhor o conteúdo, mesmo que este recurso não esteja previsto no módulo como estratégia a ser utilizada para aquela temática. Dessa forma, demonstrou autonomia docente na sala de aula, como descrito na fala das educadoras:

*[...] a gente pode preparar nossas aulas né, trabalhar com o material em power point e apresentar para eles [...] EDD2 / [...] às vezes é necessário, a depender do tipo de assunto, fazer aula expositiva, mas é uma aula expositiva que a gente sempre tá buscando a participação [...] EDD3*

Isso nos remeteu à Bordenave (1993, p.127) quando afirmou que “[...] não existe um método melhor que outro para todas as ocasiões [...]”, e desta forma, torna-se importante a

sensibilidade do educador, mediador neste processo, em rever o planejamento e realizar as alterações necessárias na direção do atendimento dos objetivos propostos.

Conforme já abordado, a predefinição das estratégias pedagógicas na condução do curso técnico em enfermagem não proporcionou total liberdade à educadora e ao educando(a) na condução do movimento de ensino-aprendizagem, o que poderia ter conferido aspecto tradicional à formação, diferente das teorias críticas e pós-críticas da educação, que adotam uma postura democrática e libertadora.

Ao lado disso, a abordagem pedagógica com base na problematização, ao estar associada à experiências de aprendizagem que se desenvolveram em espaços-pedagógicos do cotidiano da realidade da clientela, somada à condução dialógica das educadoras, veio a contribuir para minimizar as consequências desfavoráveis da predeterminação das estratégias pedagógicas ao tempo em que aumentou o interesse pelo tema abordado e dinamizou a aula, conforme o discurso do EDC 6 “[...] as professoras, sempre usam de artifícios diferentes para que a aula não fique monótona [...]”. Vale lembrar que a análise documental voltada ao PPP nos fez verificar que as estratégias pedagógicas no curso são bastante diversificadas.

Pela observação e relatos, podemos inferir que as estratégias pedagógicas adotadas pelas educadoras no curso atenderam o alunado no fato de serem adultos, haja vista que seguiram aos princípios da andragogia, principalmente no estímulo da autonomia a partir de diferentes formas de explicação, a exemplo de vídeos, fotografias, peças teatrais e outras atividades.

No que se refere à formação técnica em enfermagem, entendemos que as estratégias pedagógicas foram ao encontro das competências técnicas e transversais propostas para esse profissional, considerando o contexto dos sujeitos envolvidos. A escolha e utilização de estratégias pedagógicas dependem de vários fatores, como os objetivos/competências a atingir, as perspectivas dos professores e alunos e recursos disponíveis (VIEIRA; VIEIRA, 2005).

Podemos afirmar que as estratégias de ensino-aprendizagem não se bastam, e necessitam de uma mudança de comportamento do educador e educando e, principalmente, dos aspectos organizacionais e burocráticos da instituição formadora, levando em consideração as opções ideológicas e políticas inseridas nos ambientes formativos e a forma de organização dos espaços e tempos escolares, que precisam se comprometer com as camadas populares e traduzir um tipo de escola que seja ao mesmo tempo séria, competente, justa, alegre e curiosa (FREIRE, 2011a).

Pelo exposto, entendemos que as estratégias pedagógicas adotadas no curso possibilitaram que o movimento de ensino-aprendizagem de educadoras e educando(a)s fosse em direção ao ensino-aprendizado crítico e libertador, visto que foram utilizadas estratégias pedagógicas individuais, coletivas e problematizadoras, em espaços-tempos contextualizados, sem restrição ao material didático prescrito.

### 6.2.2.3 Subcategoria III – Diretividade no movimento ensino-aprendizagem mediatizada pela avaliação da aprendizagem

Nessa terceira subcategoria, reunimos as unidades de registro na percepção das educadoras. Para análise dessa subcategoria consideramos a avaliação como uma ferramenta do processo educacional que deve contribuir de forma processual para o crescimento do educando(a) e do educador, no reconhecimento, reorganização e recondução do processo educativo (FREIRE, 2011b).

A avaliação é uma mediação realizada pelo educador do processo de ensino-aprendizagem do educando, que envolve o movimento de ação-reflexão-ação, a busca de novas informações, a reflexão sobre aplicação de conceitos aprendidos, a convivência e a interação consigo e com os outros (PRADO; REIBNITZ, 2016).

Segundo Freire (2011b), a avaliação está articulada com a disponibilidade para o diálogo, respeito aos saberes dos educando(a)s, humildade e tolerância. Por isso mesmo, tensiona os métodos silenciadores, que primam pela avaliação quantitativa, classificatória e domesticadora, em detrimento ao instrumento de apreciação do *que-fazer* de sujeitos críticos a serviço da libertação.

Pensar a avaliação das práticas educativas e do educando é um grande desafio; exige coerência com a filosofia institucional e a reflexão sobre os instrumentos, como são elaborados e as finalidades.

No que diz respeito à educação profissional, é preconizado o modelo de avaliação por competências, na qual as diretrizes indicam que o ensino deve ser voltado para o desenvolvimento a articulação e mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (BRASIL, 2012).

Com relação à avaliação da aprendizagem do curso de habilitação técnica em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social, identificamos a adoção da Avaliação de Competências, de Depresbiteris (2001a, 2001b) e da Avaliação Formativa, ao

término da análise do plano de curso, do projeto político pedagógico e das entrevistas com educadoras e educando(a)s.

A Avaliação de Competências proposta por Depresbiteris (2001a, 2009) evidencia um perfil profissional estruturado em competências e qualidade de desempenho; neste tipo de avaliação as tarefas avaliativas são centradas em situações do mundo real, a fim de favorecer a reflexão e a resolução de problemas.

Pelo descrito no PPP, a avaliação de competências no curso não se restringe ao saber técnico da profissão valorizando outros saberes, de situações concretas vivenciadas pelo educando. Abrange as dimensões cognitiva, psicomotora e afetiva do(a)s educando(a) e considera o seu desempenho frente à conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética.

A avaliação de competências foi considerada como parte integrante do planejamento curricular, processual e permanente, observados os critérios de avaliação diagnóstica, avaliação mediadora, avaliação formativa, auto-avaliação e avaliação de desempenho parcial da unidade temática (BAHIA, 2009).

A avaliação de competências adotada no curso abrangeu os princípios da Avaliação Formativa, que tem como finalidade acompanhar a evolução do educando, suprir deficiências identificadas e introduzir modificações necessárias para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (BAHIA, 2007, 2009).

As educadoras reiteraram essa assertiva ao referirem-se a avaliação de modo processual e permanente e ao possibilitar rever temas para fortalecer a aprendizagem, como vemos a seguir nos recortes das falas das educadoras:

*[...]a avaliação é realizada permanentemente, durante todo o desenvolvimento das atividades por meio da participação individual em todas as atividades [...] EDD5 / [...] a avaliação é processual [...] EDD1/ EDD2/ EDD3/ [...]a gente vê justamente o que é que ele está deficiente pra retomar a fazer uma nova busca [...] (EDD2)*

Na avaliação formativa, a função do professor é subsidiar o educando no cotidiano de suas tarefas; implica a retração da função punitiva, hierarquizante e classificatória, presente nos métodos de avaliação tradicional (CUPOLILLO, 2007).

A avaliação formativa tenta imprimir um ambiente de cooperação numa aposta otimista de que o educando quer aprender e deseja ser ajudado; esse tipo de avaliação precisa transformar as regras explícitas e ocultas presentes na sala de aula. O educando deve revelar suas dificuldades de aprendizagem sem medo de punição ou eliminação do processo educativo.

De tal modo, a avaliação formativa demanda relação de confiança recíproca de professores e alunos, em ambiente escolar que permita a transparência dessa interação (PERRENOUD, 1999).

Para a adoção da avaliação formativa, torna-se necessário que haja coerência com os instrumentos e critérios de avaliação utilizados no curso. Constatamos que em relação aos instrumentos utilizados no curso em estudo, foram relacionados provas, testes, entrevistas, pesquisas, questionários, seminários, dramatizações, trabalhos de grupo, estudos de caso, avaliação do processo e auto avaliação (BAHIA, 2009).

As educadoras revelaram que predominam como instrumentos de avaliação as provas escritas e orais, conforme lê-se abaixo:

*[...] verificação de aprendizagem escrita e oral com o objetivo de conhecermos o que o discente não sabe, o que é necessário para estimulá-lo a aprender [...] EDD5/ [...] a gente faz a avaliação escrita também [...] EDD2/EDD3 [...] tem avaliação escrita que avaliamos pra justamente ver quais são as deficiências deles [...] EDD2*

A avaliação escrita foi referenciada pela maioria das educadoras, sendo utilizada como um instrumento para diagnóstico do conhecimento e deficiências do educando, no intuito de possibilitar adoção de estratégias que estimulassem a aprendizagem.

A razão principal para a priorização pelas educadoras das provas escritas nos processos avaliativos reside no fato de acreditarem que, se não utilizarem esse tipo de instrumento significa que os alunos não estão sendo devidamente avaliados. Assim, pensar em avaliar a aprendizagem dos alunos corresponde pensar em provas e na atribuição de notas ou conceitos. Nesse raciocínio, a forma mais fácil e segura para se obter essas notas é através de provas escritas, pois elas são documentos comprobatórios que permitem atestar ou certificar a aprendizagem dos alunos (DEPRESBITERIS, 2009a).

Diferentemente da prova tradicional, que é formatada geralmente com questões de múltiplas escolhas, poderia se pensar, especialmente na educação profissional, em provas que avaliassem além dos conteúdos específicos, habilidade para resolução de problemas de situações concretas de trabalho (DEPRESBITERIS, 2001b).

Para Perrenoud (1999), as provas com função tradicional são de pouca utilidade na avaliação formativa, por não identificarem o nível de domínio de cada aluno, mas apenas confirmarem os erros sem tentar compreendê-los para trabalhá-los.

A prova escrita, por si só, não deve ser considerada a vilã da avaliação formativa. A forma como ela é elaborada e o uso que se dá para os seus resultados é que devem ser levados em conta. Provas escritas, elaboradas de forma a apenas confirmar os erros dos alunos sem tentar compreendê-los, têm pouca utilidade para uma avaliação formativa, pois não permite identificar o nível de domínio do educando e caminhos para superar as dificuldades.

Além da avaliação escrita e oral, as educadoras referenciaram os seminários e trabalhos escritos: “[...] *tem avaliação na forma de notas de seminários e de trabalhos que os alunos fazem [...] EDD1/ EDD2*”, somando diferentes instrumentos de avaliação e diversas formas para os educandos manifestarem suas aprendizagens, tanto individualmente quanto em grupo. Outra avaliação citada pelas educadoras foi em relação à participação e interesse do educando: “[...] *a questão também do interesse, também dele participar [...] EDD2/ ED4*”.

As colocações emitidas sobre a avaliação dos educandos, na visão das educadoras, nos leva a inferir que, a despeito do processo avaliativo estar subsidiado em competências do saber técnico, abrangendo os domínios da aprendizagem cognitiva, psicomotora e afetiva, a avaliação dos aspectos comportamentais, que dizem respeito às questões éticas da profissão, com base na nossa análise, foram percebidas como encontrando-se em detrimento às demais, significando dizer que a direcionalidade na avaliação de nível afetivo esteve voltadas apenas às questões comportamentais de interesse e participação.

Essa situação nos remeteu a Coelho (2009), ao abordar que na educação profissional, a avaliação dos aspectos afetivos deve ir além da investigação do comportamento, do interesse, da participação dos alunos e caminhar para uma dimensão mais abrangente, ou seja a do Ser ético-profissional.

Concordamos com Hoffman (2006), ao considerar que avaliar é buscar incessantemente compreender as dificuldades do aluno e promover novas oportunidades de conhecimento. Implica em uma tomada de decisão após os resultados de uma avaliação, na qual o educador deve decidir e indicar os caminhos que o educando poderá percorrer para que seu processo de aprendizagem seja mais efetivo.

Entendemos que não é o uso de um instrumento que definirá se a avaliação é tradicional ou formativa: é o modo como o(a) educador(a) e educando(a) lidam com os resultados da avaliação que poderá indicar o tipo de avaliação realizada.

Em sendo analisados aspectos dos instrumentos de avaliação, no contexto da avaliação de competências e formativa, torna-se necessário abordar os critérios adotados para essa

avaliação, o que é denominado no curso de habilitação técnica em enfermagem como avaliação de desempenho.

A avaliação de desempenho no curso é expressa através de conceitos – apto e não- apto - com base no domínio do saber, do saber fazer e saber ser. O conceito apto considera o aproveitamento de 70 a 100% dos indicadores de cada unidade; não- apto, o aluno com porcentagens abaixo de 70%, ou seja, que não obteve resultado satisfatório. O aluno que obtiver resultado abaixo de 70% de aproveitamento dos indicadores de cada unidade será submetido a processo de recuperação paralela no período de desenvolvimento de cada unidade (BAHIA, 2009, p.29).

Por meio das entrevistas, verificamos que as educadoras utilizam conceitos no seu processo de avaliação e decodificação de escala numérica, isto é, os professores avaliam por notas e no final transformam essas notas em conceitos para dar o resultado final dos alunos; logo utilizam conceitos. A avaliação por conceito vai de encontro à proposta dos indicadores com expressões representativas do desenvolvimento global do aluno. Os indicadores permitem ao educador analisar os aspectos afetivos e psicomotores, além dos cognitivos, conforme sua origem influenciada pela Escola Nova. Essa ação de transformar conceitos em notas foi chamada por Luckesi (2001, p.79) de “contrabando indevido de qualidade para quantidade”; - a maioria das escolas que afirmam usar os conceitos em suas práticas avaliativas necessita desse contrabando, pois trabalham com média de notas e a média só pode ser feita a partir de quantidades e não de qualidades.

Quanto à avaliação do desempenho do(a)s educando(a)s, as educadoras referiram a adoção da avaliação por conceitos - apto e não apto-, e não com notas; essa classificação é a partir da referência ao resultado do percentual, não sendo permitido a atribuição de notas, conforme explicitado nas falas abaixo pelas educadoras:

*[...] a gente avalia também com conceitos, não com notas [...] EDD1/ [...] a gente tem apto, não apto e também a forma de porcentagem das questões que eles acertam nas provas [...] EDD4 / [...] a gente aqui não pode dar nota [...] EDD2/ [...] a gente não atribui notas a essas provas [...] EDD3*

A construção de critérios e instrumentos para o sistema de avaliação da EFTS foi realizada no ano de 2004, por meio de uma consultoria; esta realizou, inicialmente, um diagnóstico situacional que constatou os níveis de apropriação e engajamento dos professores e coordenação pedagógica, no que tange a concepção do currículo por competências.

Houve oficinas nas quais foram utilizadas dinâmicas de grupo e exposições dialogadas sobre o modelo de ensino por competências, avaliação como processo de formação, indicadores e critérios de avaliação e possíveis instrumentos na avaliação por competência. Dessa iniciativa, foi feita a redefinição das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários para o alcance das competências desejadas, permitindo dessa forma a construção de indicadores para o Saber-Saber e Saber-Fazer de cada competência; para o Saber-ser, foram construídos indicadores a serem avaliados transversalmente durante o processo de aprendizagem (BAHIA, 2004, p.05).

No que diz respeito à avaliação transversal, durante o processo de aprendizagem o(a) educando(a) pode melhorar seu aproveitamento a qualquer tempo, ao longo do curso, por meio da recuperação da aprendizagem: o resultado obtido que demonstre a superação das dificuldades substituirá o anterior, prevalecendo o maior aproveitamento (BAHIA, 2007). Essa situação foi pontuada pela EDD4 ao dizer: “[...] quando o aluno não consegue alcançar determinado indicador, aí a gente pega e faz uma avaliação de recuperação paralela em cima desses indicadores que não foram alcançados [...]”.

A possibilidade de recuperação da aprendizagem ou recuperação paralela possibilita aos educador e educando(a) re-avaliarem a forma como a verificação da aprendizagem foi feita; assegura que o aprendizado se dê no tempo do educando(a) e a compreensão da diversidade no tempo de aprendizagem respeitando o conceito de inacabamento e respeito ao tempo da apropriação do conhecimento pelo aluno, o que Freire (2011c) chama de “tempo de conhecimento”, ou seja, categoria relativizada frente à diversidade que habita o cotidiano escolar e de vida do(a) educando(a).

Sobre esse tema, Perrenoud (1999) considera que cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem; as atividades avaliativas devem ser individualizadas e diversificadas para atender as especificidades de cada aluno. No modelo formativo de avaliação, as notas e os conceitos não são os mais importantes, mas o professor tem que saber interpretar adequadamente as informações da avaliação, os erros cometidos, visando à regulação dos processos de aprendizagem. Regulação para o autor é definida como ajustes e reajustes permanentes das estratégias de ensino em função das aprendizagens dos alunos. São as intervenções do professor para reorientar a aprendizagem do aluno.

A avaliação passa a fazer parte do processo educacional de educando(a)s e educadores igualmente ao ato do conhecer, permanentemente em (re)construção, conduzindo a um aspecto dinâmico e inacabado. Concordamos com Freire (2011c, p.94) ao afirmar que “[...]a avaliação é da prática educativa e não dum pedaço dela [...]”, desconstruindo concepções históricas de

que o aluno que não se apropria do conteúdo escolar sequenciado e no tempo fixado pela escola está fracassado (CUPOLILLO, 2007).

Nesse ponto, as educadoras referem o desafio da execução desse tipo de avaliação e a necessidade de discussão teórica sobre indicadores, considerando que ainda possuem referências da forma avaliativa que vivenciaram nos seus processos formativos anteriores:

*[...] a avaliação é um ponto que assim que a gente discute muito [...] Muito mesmo! Porque a escola não trabalha com nota [...] a gente trabalha em cima de indicadores [...] EDD4*

Das educadoras que participaram desta pesquisa, somente uma esteve presente no momento das oficinas e dinâmicas de elaboração de indicadores e conceitos para a adoção no currículo por competências adotado no curso, o que refletiu na dificuldade na adoção dessa proposta e na falta de familiaridade do educador e do educando, ainda acostumados com as notas, inclusive num processo competitivo e classificatório, como exposto a seguir:

*[...] a gente como professor não está acostumado a avaliação não ser nota [...] por mais que o material daqui diga que é assim, pra gente é difícil porque não temos o conhecimento teórico sobre isso e para alguns alunos também porque eles ficam querendo saber quanto tirou, quanto o colega tirou e a gente tem que desconstruir [...] EDD4*

Os desafios na condução da avaliação da aprendizagem são reconhecidos pela EFTS-Jorge Novis. No seu PPP consta que, grande parte dos docentes não está preparada para a implementação da avaliação nos moldes do currículo por competências, expondo os desafios a serem transpostos com o tempo e empenho dos envolvidos (BAHIA, 2007).

Vale trazer à memória o sinalizado no relatório da construção das competências, elaborado no ano de 2004, no qual a consultora afirma que a responsabilidade da mudança desse modelo não deve ser atribuída unicamente aos professores, cabendo à instituição não somente a apresentação da nova proposta pedagógica, como também incluir no seu planejamento anual estratégias de educação permanente para os docentes, com objetivo de assegurar a continuidade das ações, identificando e enfrentando os possíveis obstáculos.

Urge a discussão sobre a compreensão da competência numa dimensão ampla, além dos aspectos racionais, cognitivos ou mentais; processos intersubjetivos, afetivos e socioculturais, tornam-se prementes em um cenário no qual as subjetividades perpassam processos educativos e por eles são transformados (MARINHO-ARAUJO; RABELO, 2015).

Essa afirmativa sustenta as mudanças pedagógicas realizadas na última década em estruturas curriculares da educação profissional, que sinalizam para o desenvolvimento de competências, habilidades, conhecimentos e saberes. Desenvolver processos avaliativos que evidenciem a articulação teoria e prática, e indicadores de competências vinculadas às subjetividades individuais, sociais e aos contextos tornou-se um desafio e prioridade.

Portanto o desafio que se coloca à avaliação de competências ultrapassa a investigação de saberes e conhecimentos, exige processos de revisão e reconstrução tanto da prática avaliativa quanto do próprio processo de ensino-aprendizagem. Não se pode oportunizar instrumentos avaliativos apenas na perspectiva individual, deve-se considerar a dimensão coletiva, relacional e contextualizada da ação educativa. É necessária a investigação de diversos aspectos relativos aos procedimentos de ensino: a organização de tempos, espaços e métodos; a negociação e a partilha de responsabilidades e encaminhamentos ao aprimoramento do processo educativo (MARINHO-ARAUJO; RABELO, 2015).

Torna-se fundamental compreender as características e finalidades da avaliação nesse espaço formativo, que deve ir além do estabelecimento de indicadores de classificação meritocrática dos educandos; deve ocupar-se do fortalecimento da cidadania, considerando questões subjetivas e contextuais. Um processo avaliativo numa perspectiva crítica precisa ser dialógico, democrático, solidário, inclusivo, participativo e promover a justiça social; para isso, precisa ser diversificado em tempo e grau de dificuldade, em situações individuais e coletivas, com expressão do conhecimento em diversas linguagens (HOFFMANN, 2001; PRADO; REIBNITZ, 2016).

Por fim, o processo de avaliação deve ter caráter formativo, de modo a influenciar a reconfiguração de contextos, condições sociais e propostas pedagógicas, para que esses se constituam em opções mais favoráveis à construção das competências necessárias ao perfil que se deseja formar. A avaliação apresenta-se como um aspecto intrínseco e facilitador do processo educativo e não como obstáculo à este. Deve ocorrer na proximidade entre quem educa e quem é educado. É necessário o entendimento do inacabamento humano para que a avaliação passe a constituir-se como um processo aberto, negociado, com vistas à inclusão e não à exclusão.

### **6.2.3 Categoria III – Movimento ensino-aprendizagem mediatizado pelo processo de conscientização**

Essa terceira categoria versou sobre o processo de conscientização do(a) educando(a), no qual caminham, agem e se movem em direção ao movimento ensino-aprendizagem, no curso de habilitação técnica em enfermagem em contexto de vulnerabilidade social.

A conscientização é a intencionalidade do indivíduo orientada para o mundo. Nesse processo as atitudes devem ser vinculadas ao discurso, teoria à prática, implicada com a necessidade de mudança social, numa consonância entre a ação-reflexão dos sujeitos e a comunidade.

A conscientização envolve um processo gradual da consciência semi-intransitiva, para a consciência transitivo-ingênua em direção à consciência transitivo-crítica. Entretanto, as pessoas, necessariamente, não alcançam o último nível.

A consciência semi-intransitiva representa a falta de compromisso entre o homem e sua existência: o homem não capta a essência do mundo e de si; a consciência transitivo-ingênua já é uma etapa a seguir da semi-intransitiva, marcada pela simplicidade na interpretação dos problemas; e, a consciência transitivo-crítica caracteriza-se pela agregação da consciência política e a práxis (FREIRE, 2013a).

No movimento ensino-aprendizagem do(a) educando(a) do curso de habilitação técnica em enfermagem em contexto de vulnerabilidade social, percebemos elementos que nos remetem à consciência transitivo-ingênua em direção à consciência transitivo-crítica; esta caracterizada pela simplicidade na interpretação de problemas, -visto que está na fase do despertar da consciência-; já é um marco na vida dos seres humanos, uma vez que se tornam diferentes, pois não só sabem, mas sabem que sabem (FREIRE, 2014c).

Versaremos sobre a Tomada de Consciência intrínseca para a consciência transitivo-ingênua. A Tomada de Consciência (*prise de conscience*) é o despertar do homem: ocorre pela consciência de si, diante da realidade do seu mundo, e ao tomar-se como ser em potencialidade, capaz de agir em seu mundo; começa a iluminar-se, porque objetiva aquilo que observa (FREIRE, 2013a; WATERKEMPER et al., 2016). É possível que os seres humanos exerçam a sua vocação ontológica para atuar na construção da sociedade e mudança social e chegar à conscientização.

O deslindar da Tomada de Consciência do(a)s educando(a)s foi caracterizado nos recortes das falas a seguir, quando eles referem a retirada da venda dos próprios olhos para vislumbrarem coisas que poderiam melhorar suas vidas, a relação com o outro e a concepção das coisas:

*[...] parece que tirou uma venda, que antes a gente não entendia a isso [...] (EDC1)/[...]você já passa a olhar com outros olhos (EDC4)/[...]você começa a enxergar coisas que podiam melhorar e que iriam facilitar a sua vida como usuário [...] (EDC6)/ eu passei a enxergar com outra visão [...] (EDC8) / [...]muda nosso olhar na verdade né?! [...] a gente muda nosso olhar [...] você muda, começa a mudar seu olhar assim em relação a dentro de casa, você começa a observar coisa diferente [...] a gente muda o olhar, a concepção de certas coisas [...] EDC 9*

Esse desvendar representa a potencialidade do curso de habilitação técnica em enfermagem fundamentada no movimento ensino-aprendizagem, para contribuir na constituição do educando como sujeito ativo da sua própria história. Ao defrontar-se consigo, descortinando e ampliando o olhar, reconheceu-se na interação com o mundo, em sua casa, comunidade, conduzindo-se em direção à ação-transformação, dada pela ampliação do olhar para além das questões técnicas, do saber-fazer (habilidades), em direção ao Saber-ser e Saber-conviver, como vemos na assertiva: *[...] tá preparando profissionais completos não só na questão de Saber-fazer, mas Saber-saber e Saber-conviver mesmo [...] (EDC6).*

A mudança do enfoque do Saber-fazer para o Saber-ser e Saber-conviver e Saber-saber é um marco positivo; historicamente a formação de profissionais de nível técnico em enfermagem foi voltada para o fazer, valorizando e priorizando essa habilidade no processo educativo. Dar lugar e reconhecer outros saberes - Saber-saber (conhecimento) e Saber-ser, - no processo formativo, pode revelar um profissional atento à diversidade do conhecimento da profissão para além da técnica e o reconhecimento da importância dos aspectos relacionais.

Sentir-se empoderado pelo conhecimento torna o educando mais confiante para a ação-transformação. O conhecimento, manifestado por diversos saberes, favorece o desenvolvimento da visão crítica da realidade e da curiosidade, em direção ao inédito viável.

*[...] a gente já passa a ter um pouco mais de olhar crítico de muitas coisas [...] (EDC4) / pra mim, trouxe uma visão mais crítica das coisas [...] (EDC6) / [...] a gente começa a olhar de um modo mais crítico (EDC5)*

Pelas falas percebemos elementos da transitividade da consciência, que ocorre na medida em que o homem amplia seu poder de captação e de respostas às sugestões e às questões que partem do seu entorno e aumentam o poder de dialogação, não só com outro homem, mas com seu mundo.

O desenvolvimento crítico da tomada de consciência não pode existir sem o ato ação-reflexão (FREIRE, 2013a). O homem ao adotar uma posição crítica desmascara o objeto e chega

à conscientização pela possibilidade de apreender e analisar de fato a realidade que para ele se apresenta.

Identificamos elementos da consciência transitivo-crítica nas falas do(a)s educando(a)s, visto que em direção à conscientização se caracteriza pela práxis, ou seja, reflexão-ação-reflexão. Nas falas a seguir vemos que o(a)s educando(a)s passaram a intervir de forma mais consciente na sua comunidade, com o discurso de que sabem o que está fazendo, após a sensibilização do curso técnico em enfermagem:

*[...] hoje eu falo com a minha mãe em relação aos alimentos, já tenho mais aquela sabedoria de falar [...] hoje ela ouve, eu falo sobre os remédios com minha mãe [...] antes ela não tomava porque achava que não era doente [...] (EDC1) / [...] a gente começa a orientar mais [...] então eu dou uma orientação melhor [...] (EDC5)/ [...] o curso dá mais segurança em alguns aspectos [...] em você saber responder, orientar as pessoas [...] (EDC6)/ [...] por ver a gente próximo ali, sempre ao posto, sempre fazendo um projetos dentro da comunidade já transmite mais credibilidade [...] (EDC1)*

Por meio da reflexão gerada pelo conhecimento percebemos que o(a)s educando(a)s passaram a ter mais segurança na intervenção-ação na família e comunidade, sentindo-se valorizado e com o compromisso da transformação latente.

A ação-reflexão se dá na inserção do homem na realidade, iniciando com as experiências do homem na realidade na qual está inserido, cumprindo a função de analisar e refletir essa realidade, no sentido de transformação, pois provem antes de tudo, da sua vivência pessoal e íntima numa realidade, na relação do homem-mundo.

Essa perspectiva de transformação da própria realidade foi estimulada no curso; presenciamos o(a)s educando(a)s referirem intervenções na própria comunidade, na escola do bairro e com as crianças, conforme vemos a seguir:

*[...] a gente também fez projeto de intervenção no bairro na comunidade um trabalho com crianças [...] a gente identificou que o maior problema do bairro era o lixo e aí a gente trabalhou com as crianças e com educação ambiental [...] a gente montou brinquedos com garrafa pet, com aqueles rolos de papel higiênico então tudo foi reaproveitado [...] Ai a gente mostrou pras crianças que pode fazer brinquedos através desses materiais que a gente encontra no lixo (EDC7)*

Pelas falas apresentadas vimos passos do(a)s educando(a)s em direção à consciência transitivo-crítica, partindo da criticidade das relações, ao associar aspectos do meio ambiente e saúde, e no compromisso com outros seres humanos, após o desvendar da realidade. Esse

movimento em direção à consciência crítica deu-se de forma processual, diante do contexto histórico-social da situação de vida e vivida por si mesmo e da sua comunidade; educandos se colocaram como envolvidos, compromissados como agentes de transformação.

Esse compromisso de transformação de si e da comunidade foi evidenciado nas falas dos educandos no sentido de pretenderem trabalhar e se desenvolver no bairro e também na disponibilidade para ajudar no que for necessário, já cientes do seus saberes, como vemos a seguir:

*[...] vou fazer o concurso pra trabalhar lá no posto da comunidade [...] (EDC1) [...] eu tenho me desenvolvido na minha comunidade [...] (EDC2) / [...] então se eu puder tá fazendo alguma coisa, se a comunidade precisar, eu estou lá [...] (EDC5)*

A análise das falas nos leva a identificar traços de compromisso que se deram a partir do próprio contexto social e de vida do(a)s educando(a)s; o caminho para consciência transitivo-crítica vai se constituindo, visto que esta se apoia em condições históricas as quais o homem compreenderá sua posição em seu contexto. Concordamos com Freire (2014b) ao considerar que a consciência aparecerá não só como conhecimento, mas como compromisso, o agir na sociedade.

A conscientização é um estado de consciência na qual o ser humano se percebe como homem no mundo, que ocorre a partir da tomada de consciência, da busca de *ser para si*, para *vir a ser*, em um movimento para ser-mais. Como compromisso histórico, implica dizer que os homens devem assumir o papel de fazedores e (re)fazedores do mundo, apoderados da realidade; e para tanto não é só a tomada de consciência (*prise de conscience*), mas sim a tomada de consciência de algo, o aprofundamento da tomada de consciência, que não se dá individualmente, mas sim num processo de consciência social, política, que culmina na consciência de classe (FREIRE, 2013b).

Consideramos neste estudo que o(a)s educando(a)s estão em processo de conscientização, visto que estão situados e comprometidos em seu contexto histórico social e cultural, mesmo que ainda num estágio individual, o que revela a necessidade de exercitar a consciência em seus diversos estágios para alcançar a consciência de si no mundo, na concepção de Ser de potencialidades em busca da conscientização que, na visão de Freire (2013a), é o único elemento indissolúvel do processo de aprendizagem.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas a atender ao objeto de estudo proposto, procuramos analisar como se constituiu o movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social.

Este estudo teve abordagem qualitativa, a partir do uso do método de estudo de caso, conduzido pelo subsídio teórico-filosófico de Paulo Freire no que tange aos princípios da pedagogia libertadora.

O movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação técnica em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social ocorreu pelo movimento das educadoras e educando(a)s, representado pelo agir-educativo e pelo agir-aprendente, o qual apresentaremos a seguir.

A análise do movimento ensino-aprendizagem teve início com a caracterização dos elementos da situação educativa – educadoras e educando(a)s, a qual nos subsidiou no desenvolvimento do estudo com informações sobre aspectos socioeconômicos e profissionais de ambos, de modo a entendermos quem são os participantes desse movimento.

Quanto a(o)s educanda(o)s do curso, encontramos um grupo majoritariamente feminino, de pessoas adultas, com filhos, casadas, sem emprego formal e com dificuldades financeiras, o que indica a situação e contexto de vulnerabilidade social em que vivem. As educadoras do curso, enfermeiras, caracterizaram-se por duplo vínculo empregatício, com maior experiência em área técnica e assistencial, em detrimento à docência em enfermagem.

A análise das falas das educadoras e educando(a)s, a partir dos núcleos de significados, sobre o movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação técnica em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social, possibilitou apreender três categorias e três subcategorias provenientes dos participantes da pesquisa: Categoria I: Esperança. Categoria II: Diretividade, com as suas subcategorias: Conteúdo Programático, Estratégias Pedagógicas e Avaliação da Aprendizagem. Categoria III: Processo de Conscientização.

A primeira categoria, Esperança, representou a possibilidade do Ser-Mais do(a) educando(a), ao ser mencionado o vislumbre, o indício dos benefícios oriundos da realização e conclusão do curso, que representou para ele/ela uma possibilidade de conhecimento na área de saúde e da enfermagem, resultando em reconhecimento pela comunidade e família e projeto de vida.

Ao aprofundarmos o significado dessa categoria, podemos concluir que a Esperança não se deu na pura espera, mas sim, na mobilidade/movimento que impulsionou o(a)s educando(a)s para novos projetos de vida, a exemplo de ingresso em universidade. Essa categoria revelou-se também pela atitude de otimismo do(a)s educando(a)s e por seu próprio agir-aprendente, o mesmo influenciado pelo agir-educativo das educadoras, cujo agir foi mediado por atitudes de escuta e humanidade, ou seja, seguindo os princípios da pedagogia libertadora de Freire.

O(A) educando(a) revelou a Esperança de ser reconhecido pela família e comunidade, o que ocorreu mesmo antes do término do curso, em virtude da credibilidade pelo curso pertencer à uma Escola Técnica do SUS, vinculada à Secretaria de Saúde. A Esperança foi vinculada à Projeto de Vida, o que nos levou a considerá-la como importante elemento que constituiu o movimento ensino-aprendizagem, visto que impulsionou para a ação com vistas à mudança nas condições de vida.

A segunda categoria que analisamos foi a Diretividade, originada das falas das educadoras e educando(a)s, constituída por três subcategorias: conteúdo programático, estratégias pedagógicas e avaliação da aprendizagem.

A primeira subcategoria, Conteúdo Programático, originou-se das falas das educadoras, relevando-se condizente à uma leitura crítica e reflexiva da realidade do(a)s educando(a)s. Desvelou os problemas sociais do contexto, problematizados a partir de temas e situações da vida, de modo dialógico.

O conteúdo programático no curso de habilitação técnica em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social foi pré-elaborado, sem que houvesse a participação do(a)s educando(a)s, o que de certo modo foi de encontro ao princípio norteador para a construção de um currículo crítico, que atendesse aos pressupostos da educação libertadora. Todavia, o conteúdo programático adotado no curso, como elemento da diretividade, mostrou-se adequado aos temas da realidade e leitura de mundo do(a)s educando(a)s e também na direção das competências técnicas e transversais propostas para o egresso do curso.

Na abordagem dos conteúdos programáticos, houve a preocupação das educadoras de fazê-la de modo que o movimento ensino-aprendizagem ocorresse voltada à realidade da clientela, considerando a necessidade de trabalhar alguns conteúdos da teoria para a prática e não da prática para teoria, pelo fato do(a)s educando(a)s do curso não serem profissionais dos serviços de saúde. Mesmo assim, o conteúdo programático estruturado tornou-se um elemento

que possibilitou a diretividade no curso, uma vez que foi fundamentado no contexto e leitura de mundo do(a) educando(a), ou seja, não partiu da sua experiência enquanto profissional, mas da sua vivência no contexto a que pertence, a exemplo de situações de violência associadas a causas externas e populações vulneráveis.

Ainda na categoria da Diretividade, a segunda subcategoria que emergiu das falas das educadoras e educando(a)s foi: Estratégias Pedagógicas. Assim como os conteúdos programáticos, as Estratégias Pedagógicas também foram predefinidas nesse curso.

A predefinição de temas e estratégias pedagógicas de certa forma restringiu a participação da educadora e do(a) educando(a) na condução do próprio movimento de ensino-aprendizagem, e conferiu em parte, aspecto tradicional ao curso, afastando-o dos princípios das teorias críticas e pós-críticas da educação, que incentivam uma postura mais democrática e libertadora por parte dos educadores e educandos. Entretanto, podemos afirmar que as estratégias pedagógicas estavam coerentes aos objetivos, conteúdos programáticos e competências esperadas, sendo redirecionadas pelas educadoras e educando(a)s, ou seja, particularizadas, considerando as especificidades do movimento ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos, o que possibilitou a condução de maneira dinâmica, participativa e também afetiva, como observamos em sala de aula.

A terceira subcategoria da Diretividade - Avaliação da Aprendizagem -, foi extraída das falas das educadoras, as quais revelaram os desafios e dificuldades na implementação da avaliação formativa e processual com o uso de indicadores de desempenho. A Avaliação da Aprendizagem nesse estudo mostrou-se como um elemento importante na diretividade desse curso, visto que altera a lógica classificatória por notas e passa a adotar indicadores a partir das competências esperadas, por meio dos Saberes valorizados e requeridos para o profissional técnico em enfermagem.

Pelo exposto, a Categoria Diretividade mostrou-se como eixo central que mediatizou o movimento ensino-aprendizagem das educadoras e educando(a)s no curso de habilitação técnica em enfermagem, revelando desafios à prática de uma educação profissional crítica, fundamentada em princípios dialógicos e libertadores.

Por fim, apreendemos a terceira categoria, Processo de Conscientização, extraída das falas do(a)s educando(a)s, na qual identificamos importantes elementos da tomada de consciência em direção à conscientização, à medida que o(a)s educando(a)s referenciavam aspectos que traduziam a mudança dos estágios de consciência transitivo-ingênua para a transitivo-crítica. Vimos que, a transitividade da consciência do(a)s educando(a)s ocorreu na

medida em que ampliou o poder de captação e de resposta frente às questões do entorno e aumentou o poder de diálogo com o outro e o mundo.

Entendemos pelas falas do(a)s educando(a)s que o processo de conscientização está em andamento, pois ainda possui características de aspectos individuais e ingênuos, sobrepondo à visão coletiva, crítica e politizada. Entretanto, consideramos esse processo de conscientização importante e relevante, ao apreendermos nas falas que o(a)s educando(a)s estão se situando e comprometendo em seu contexto histórico social e cultural, o que revela a necessidade de exercitar a consciência em seus diversos estágios para alcançar a consciência de si no mundo, na concepção de Ser de potencialidade, em busca da conscientização.

Pelo nosso entendimento, o processo de conscientização despertado pelo movimento ensino-aprendizagem nesse curso já é importante, principalmente, pela possibilidade de sair da imobilidade, desvelando situações, contextos de vida, diminuindo a opacidade que por vezes permeia os olhos e a mente das pessoas.

Podemos concluir que o movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social ocorreu mediatizado pelo agir-educativo das educadoras e educando(a)s, pela Esperança e Processo de Conscientização do(a)s educando(s) e pela Diretividade na condução da prática educativa das educadoras e educando(a)s.

Acreditamos que o contexto de vulnerabilidade social do(a)s educando(a)s foi considerado pelas educadoras e coordenação pedagógica da Escola, uma vez que o educando foi visto como um ser de relações, inserido em um contexto sócio-econômico com dificuldades de ordem financeira e familiar, não restringindo a condução da prática educativa somente a sala de aula. Como exemplo, vimos as educadoras permitindo a presença de crianças em sala de aula, o que configurou como um ajuste na rotina do curso e demandas das educandas, mostrando-se sensíveis e compreensivas às demandas do(a)s educandos. O ser social foi visto dentro de um contexto de vulnerabilidade, o que revelou, mais uma vez, a importância de se conhecer as características do alunado por parte da gestão escolar, das educadoras e idealizadores de propostas intersetoriais.

O movimento ensino-aprendizagem seguiu em direção da constituição de um agir-aprendente crítico e reflexivo, estimulando sonhos possíveis, com o despertar de situações-limites na busca do Ser-Mais, entretanto, há de se considerar as demandas de ordem financeira, o que se traduz na dificuldade, na assiduidade e permanência do curso, o que nos leva a

considerar que um auxílio financeiro para essa clientela poderia ser um estímulo importante para seu itinerário formativo.

Quanto ao agir-educativo das educadoras, verificamos elementos importantes que foram ao encontro do ensino-aprendizagem problematizador, com a valorização de aprendizagens significativas e diálogo, mediado pela diretividade e afeto. Há que se considerar os limites da formação das enfermeiras no âmbito didático-pedagógico, o que acreditamos ser decorrente de deficiências que as acompanha desde a graduação até o mundo do trabalho.

Acreditamos que esse curso, como uma das ações de prevenção social voltadas à população vulnerável das áreas identificadas como críticas em termos de criminalidade e violência, reafirmou o direito e acesso de pessoas à educação, como possibilidade de Ser-Mais, constituída de forma pactuada com a sociedade, a partir de parcerias intersetoriais, e contribuiu no desvelar de elementos importantes no movimento de ensino-aprendizagem como a Esperança e Processo de Conscientização e Diretividade.

A integração entre a SSP e de Saúde do Estado da Bahia em parceria com a EFTS-Jorge Novis no nosso entendimento, apresentou um resultado positivo tendo em vista que dentre as atividades planejadas, a de oferecer cursos para a comunidade, foi bem sucedida através do curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem. Essa percepção foi a partir da análise do movimento ensino-aprendizagem e ao encontrar, em um dos elementos que o constitui o agir-aprendente do educando a Esperança de se tornar sujeito ativo, que contribua para a tomada de consciência de seu mundo, de modo a contribuir na constituição do Ser-Mais e na sua comunidade.

Esse curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem, oferecido pela EFTS-SUS, a partir da demanda da SSP e SESAB, mostrou-se como uma importante ação intersetorial que influenciou no agir-aprendente e educativo de sujeitos em movimento, demonstrando as potencialidades dessa ação conjunta e também as fragilidades na utilização de modelos pré-definidos de cursos, a exemplo do caso que apresentamos neste estudo.

Recomendamos considerar e refletir o fato de que as políticas educacionais não dão conta, sozinhas, dos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro e, em especial, pelo ensino médio, no qual se situa a educação profissional. Políticas educacionais e de trabalho necessitam estar articuladas com as políticas de redução das desigualdades sociais, econômicas e com as políticas de saúde, segurança, cultura e lazer. Sem isso, será difícil garantir oportunidades concretas de futuro, inserção qualificada e competente no mundo do trabalho e participação cidadã na vida em sociedade.

Para tanto, ao lado da necessária articulação entre as políticas educacionais e as outras da esfera social, faz-se necessário que o movimento ensino-aprendizagem na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem tenha como princípios a formação de profissionais éticos, críticos, reflexivos e comprometidos com o sistema de saúde e seus usuários, como recomendado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem.

Os objetivos do estudo foram alcançados uma vez que os achados e reflexões gerados pelas discussões e análises das categorias poderão contribuir para o conhecimento do movimento ensino-aprendizagem em curso técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social, fornecendo subsídios à gestão da ET-SUS, educadoras, e responsáveis por essa parceria na SESAB e SSP, visto que apresenta os limites e potencialidades inerentes ao processo educativo e burocrático.

Este estudo pode contribuir para a reflexão de educadoras, educandos e gestores envolvidos na formação técnica de nível médio em enfermagem, quer seja de ET-SUS, instituições privadas ou públicas, no que tange à repensar os princípios da andragogia vinculados à educação libertadora, crítica e refletiva, de modo a contribuir para construção de uma formação integrada em detrimento da dicotomia entre o pensar e o fazer, ainda existente na formação técnica da saúde e em enfermagem, contribuindo para a formação humana e técnica, ampliando desta forma o escopo de formação das ET-SUS e, aproveitando a capilaridade dessas escolas técnicas no território nacional.

A relevância do estudo reside no fato de englobar as áreas humana, científicas e educativas, e especificamente a área da saúde/ enfermagem. Acreditamos que os resultados desta pesquisa poderão subsidiar a gestão da escola técnica do SUS e nos âmbitos das SESAB e SSP, fornecendo elementos do movimento ensino-aprendizado na formação de técnicos em enfermagem, possibilitando que outras iniciativas intersetoriais sejam desenvolvidas, contribuindo para a formação humana e técnica de pessoas em situação de vulnerabilidade social, ampliando desta forma o escopo de formação das ET-SUS e aproveitando a capilaridade dessas escolas técnicas no território nacional.

Por fim, este estudo traduz, em parte, o meu compromisso profissional como educadora e enfermeira, visto que, quanto mais me capacito, mais sistematizo minhas experiências e portanto, me comprometo com a realidade que se apresenta e com a sociedade,

desenvolvendo a consciência do papel que me cabe como sujeito em ação, a partir da reflexão, tendo como referência a realidade situada dos contextos e das pessoas.

Por fim, afirmamos a tese que o movimento ensino-aprendizagem no curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem para educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social foi constituído por objetos de conhecimento e por educadoras e educando(a)s comprometido(a)s e estimuladas pelo despertar de situações-limites, na busca do Ser-Mais e da transformação social.

## REFERÊNCIAS

- ALLMAN, Paula. Paulo Freire's Education Approach: a struggle for meaning. **Open University Press**. 1997. Disponível em: <  
<http://www.williamtemplefoundation.org.uk/publications/>>. Acesso em: 21 jun. 2016.
- ALMEIDA, Joao Ferreira. Integração Social e exclusão: algumas questões. **Análise Social**. Lisboa, v. XXVII, n.123-124, p.829-834, 1993.
- ALMEIDA, Fernando José. Paulo Freire. São Paulo: Pubfolha, 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.
- ALVES, Rubem. **Da esperança**. Campinas: Papyrus, 1987.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univale, 2012. 155p.
- AUSUBEL, David. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- AYRES, José Ricardo; FRANÇA Júnior, Ivan; CALAZANS, Gabriela Junqueira, et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado (Org.). **Promoção da saúde**: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. p. 117-140.
- BACKES, Vânia Marli Schubert; MENEGAZ, Jouhanna do Carmo; FRANCISCO, Bruna de Souza e et al., Características de formação e trabalho de professores de nível médio em enfermagem. **Revista Rene**, Fortaleza, v.15, n.6, p.957-963, nov-dez. 2014.
- BAGNATO, Maria Helena et al. Ensino Médio e educação profissionalizante em enfermagem: algumas reflexões. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.41, n.2, p.279-86, 2007.
- BAHIA. Secretaria de Saúde/ Superintendência de Recursos Humanos da Saúde. **Avaliando Competências: construção de indicadores e critérios (relatório final)**: CAPUTO, Maria Constantina. Escola de Formação Técnica em Saúde professor Jorge Novis. Salvador: SUPERH/EFT, 2004. 32p.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Saúde - Superintendência de Recursos Humanos da Saúde. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**: Escola de Formação Técnica em Saúde professor Jorge Novis. Salvador: SUPERH/EFTS, 2007. 30p.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Saúde - Superintendência de Recursos Humanos da Saúde. **Plano de Curso**: Habilitação Profissional de Técnico em Enfermagem. Escola de Formação Técnica em Saúde professor Jorge Novis. Salvador: SUPERH/EFT, 2009. 88p.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Saúde do Estado. Plano Estadual de Saúde: 2012-2015. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 36, supl. 1, p.1-166, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Segurança Pública do Estado. **Pacto pela Vida: um compromisso de todos pela segurança**. Disponível em: <<http://www.pactopela vida.ba.gov.br/base-comunitaria-de-seguranca/2014>>. Acesso em: 15 out. 2016.

BARBOSA, Joelma Pinheiro Meira; PINTO, Isabela Cardoso de Matos. Gestão descentralizada do curso de formação técnica de agente comunitário de saúde na ETSUS-Bahia. In: **Estratégias da política de gestão do trabalho e educação na saúde: experiências da Bahia**. Jorge Solla (org). EDUFBA: Salvador, 2014. p. 287-308.

BARBOSA, Thiago Luis de Andrade; GOMES, Ludmila Mourão Xavier; REIS, Tatiana Carvalho; et al. Expectativas e percepções dos estudantes do curso técnico em enfermagem com relação ao mercado de trabalho. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.20, p.45-51, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARONI, Fabíola Carvalho De A. Lima; VIANNA, Paula Cambraia De Mendonça; Coelho, Suelene. Metodologias inovadoras na formação de nível médio em saúde. **Revista Mineira de Enfermagem**, Minas Gerais, v.15, n.4, p. 601-606, out.-dez. 2011.

BARRY, Brian. **Social exclusion, social isolation and the distribution of income**. Centre for Analysis of Social Exclusion. Case: Londres, 1998. p. 1-24.

BASSINELO, Greicelene Aparecida. **Perfil dos professores de ensino profissionalizante de enfermagem na região de Piracicaba**. 2002. 130f (mestrado). Faculdade de Ciências Médicas, Universidade de Campinas. São Paulo, 2002.

BENDASSOLLI, Pedro. Reconhecimento no trabalho: perspectivas e questões contemporâneas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n.1, p. 37-46, jan./mar.2012.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v.2, n.2, p.139-54, fev. 1998.

BORBA, Andreilcy Alvino; LIMA, Herlander Mata. Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Européia. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n.106, p.219-240, abr/jun.2011.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BORGES, Fabiano Tonaco, GARBIN, Cléa Adas; SIQUEIRA, Carlos Eduardo, et al., Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) no Brasil: regulação da integração ensino serviço e sustentabilidade administrativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.4, p. 977-987, 2012.

BRANDÃO, Ailton Araújo e et al. **Curso Internacional de Multiplicador de Polícia**

**Comunitária:** Sistema Koban. Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – Pronasci. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Justiça/SENASP/PMESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico.** Área profissional: Saúde. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Departamento de Apoio à Descentralização. **Regulamento dos pactos pela vida e de gestão** / Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva, Coordenação de Apoio à Gestão Descentralizada. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. (Série A. Normas e Manuais Técnicos)

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.970 de 25 de novembro de 2009. Institui a Rede de Escolas Técnicas do SUS (RETSUS) e dispõe sobre as diretrizes para a sua organização. Brasília, DF. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt2970\\_25\\_11\\_2009.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt2970_25_11_2009.html)>. Acesso em: 22 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 21 de set. 2012a. Seção 1, p. 22.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília (DF): Ministério da Saúde, 2012b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRONZO, Carla. Vulnerabilidade, empoderamento e metodologias centradas na família: conexões e uma experiência para reflexão. In: **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil.** Brasília: UNESCO, 2009.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque; GAYO, Maria Alice Fernandes da Silva. Andragogia na educação universitária. **Revista Conceitos**, Paraíba, v.5, n.4, p. 45-51, 2005.

CAMARÃO, Maria José Cortes; PINTO, Isabela Cardoso de Matos. Experiência da escola de formação técnica em saúde na construção do currículo integrado por competências. In: **Estratégias da política de gestão do trabalho e educação na saúde: experiências da Bahia.** Jorge Solla (org). EDUFBA: Salvador, 2014. p. 271-286.

CAMPELLO, Ana Margarida; FILHO, Domingos Leite. Educação Profissional. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p.175-182.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos: um campo e uma problemática.** Lisboa: Educa, 1999. CANÁRIO, Rui. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política”. In: CANÁRIO, Rui, org. **Formação e situações de trabalho.** Porto: Porto Editora, 2003. p.189-207.

CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sonia Maria. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil e em Portugal. Escritos preliminares. In: SOUZA, Donaldo; MARTINEZ, Sílvia. **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009. v.1, p. 355-371

CAMPONOGARA, Silviamar; KIRCHHOF, Ana Lucia Carsoso; GELBCKE, Francine Lima; MAGNAGO, Tânia Solange. O espaço do diálogo na pesquisa em enfermagem: relato de experiência sobre a fase de coleta de dados. **Texto contexto – enferm.**, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 762-768, Dec. 2007.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura. Mudança na graduação das Profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1400-1410, set./out. 2004.

CELLARD, André. A análise documental. In. POPART, J.et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COELHO, Marta Pazos Peralba. **O saber-ser ético –profissional da enfermagem: um olhar sobre a formação de nível técnico** [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem; 2009.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem (Internet). Planejamento estratégico. São Paulo: COFEN, 2013. Disponível em: <<http://novo.portalcofen.gov.br/planejamento-estrategico-2>>. Acesso em: 21 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Enfermagem (Internet). Enfermagem em números. São Paulo: COFEN, 2016. Disponível em:< <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>>. Acesso em: 07 set. 2016.

CORTELLA, Mário Sergio. Memória: entrevista com Paulo Freire. **Teoria e Debate**. n.17, 1992. p.45-48. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-antiores/memoria-entrevista-paulo-freire>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

COSTA, Fabiane da Cruz; BORGES, Eline Lima; DONOSO, Miguir Terezinha Vieccelli. Perfil dos alunos de curso técnico de enfermagem de uma escola particular em Minas Gerais. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**, Minas Gerais, v.3, n.1, p.554-568, 2013.

CRUZ, Andréa de Mello; ALMEIDA, Miriam de Abreu. Competências na formação de Técnicos de enfermagem para implementar a Sistematização da Assistência de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.44, n.4, p.921-927, 2010.

CYRINO, Eliana Goldfarb; TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.20, n.3, p.780-788, 2004.

CUPOLILLO, Amparo Villa. Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 51 - 64, jan.-jun. 2007.

CUTTER, Susan. Vulnerability to environmental hazards. **Progress in Human Geography**. Columbia, v. 20, n.4, p. 529-539, 1996.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos?** Boletim Técnico do Senac, v. 27, n.3, set/dez, 2001a. p. 37-47. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273d.htm>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa. In: Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem - PROFABE. Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência. Brasília (DF):Ministério da Saúde; 2001b. p. 27-38

\_\_\_\_\_. **Competências na educação profissional – é possível avaliá-las?** Boletim Técnico Senac, v.31, n.2, maio/ago 2005.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo; uma reexposição**. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

DIAS, Ana Paula; SEIMETZ, Gabriela; FERREIRA, Linamari e et al. Perfil e perspectivas de alunos na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem de uma escola do Paraná. **FIEP BULLETIN**. v.83 – edição especial, 2013. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/2818>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FORTIN, Marie-Fabienne. **O processo de investigação: da concepção à realização**. Loures: Lusociência, 2009.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. Paulo Freire: sua vida, sua obra. **Educação em Revista**. Marília, v.2, n.1, p.01-13, 2001.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**. São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. Acción cultural y alfabetización de adultos. Seminário do prof. Paulo Freire no Colégio Pio Latino, em Roma, de 20 a 22 de novembro de 1972. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Uma bibliografia**. Brasília, DF: UNESCO, 1996.765p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

- \_\_\_\_\_. **Sobre Educação: diálogos** (Paulo Freire e Sérgio Guimarães). 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 8.ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água. 2009.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- \_\_\_\_\_. **Extensão e Comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.
- \_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011d.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013b.
- \_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 2013c.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: O encontro com a pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 2016.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Dialética da inclusão e da exclusão social: por que as mudanças não acontecem? II seminário internacional de educação**. Campinas, São Paulo, julho de 2003.
- FRIAS, Marcos Antônio da Eira; TAKAHASHI, Regina Toshie. Avaliação do processo ensino-aprendizagem: seu significado para o aluno de ensino médio de enfermagem . **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v.36, n.2, p. 156-163, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FROZONI, Raquel Cequalini. **Identidade profissional e perfil dos professores dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem de um município do interior do Estado de São Paulo**. 2013. 85f. Dissertação (mestrado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. Petrópolis: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire. Uma bibliografia**. Brasília, DF: UNESCO, 1996.765p.

\_\_\_\_\_. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Documento para a CONFITEA – BRASIL + 6, São Paulo, 2016.

\_\_\_\_\_. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Publisher, 2007.

GEHLEN, Simoni Tormöhlen; MALDANER, Otavio Aloisio; DELIZOICOV, Demétrio. Freire e Vygotsky: um diálogo com pesquisas e sua contribuição na Educação em Ciências. **Pro-Posições**. Campinas, v. 21, n. 1, p. 129-148, jan./abr. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.

GÓES, Fernanda dos Santos Nogueira de; CORRÊA, Adriana Katia; CAMARGO, Rosângela Andrade Aukar de; e et al. Necessidades de aprendizagem de alunos da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 68, n.1, p. 20-25, 2015.

GOMES, Andréia Patrícia; REGO, Sergio. Paulo Freire: contributions to the changing strategies for teaching medicine. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 299-307, 2014.

GUBERT, Edilmara; PRADO, Marta Lenise. Prática pedagógica na educação profissional em enfermagem: desafios para a interdisciplinaridade. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v.13, n. 2, p. 285-295, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 25. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KUHLICKE, Christian; SCOLOBIG, Anna; Tapsell, Sue; STEINFÜHRER, Annett. Contextualizing Social Vulnerability: Findings from case studies across Europe. **Natural Hazards**, v.58, n.2, p. 789-810, 2011.

KUETHE, James. **O processo ensino-aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Globo, 1978.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

LOPES, Marta Júlia Marques; LEAL, Sandra, Maria Cezar. A feminização persistente na qualificação profissional da enfermagem brasileira. **Cad. Pagu**, v.24, p.105-125, 2005.

MANFREDI, Silvia M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297p.

MARTINEZ, Silvia. **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009. v.1, p. 355-371.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy; RABELO, Maria Mauro Luiz. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015.

MENDES, Eugênio Vilaça. Territórios, conceitos chave. In: MENDES, E.V. et al. **Distrito Sanitário: o processo social de mudanças das práticas sanitárias do Sistema Único de Saúde**. São Paulo: Hucitec, 1993. p.166-169.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. **Revista Espaço do Currículo**, Paraíba, v.3, n.1, p.395-402, mar-set, 2010.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRANDA, Karla Corrêa Lima; BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 4, p. 631-635, 2004.

MITRE, Sandra Minardi; SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; MENDONÇA, José Márcio et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.13, supl. 2, p.2133-2144, 2008.

MURAMATSU, Clarice Heiko; MIYADAHIRA, Ana Maria Kazue. Processo ensino-aprendizagem da técnica de palpação e mensuração uterina: influência da prática. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 456-472, Dec. 1996.

NOVAK, Joseph; GOWIN, Bob. **Aprender a Aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

OGUISSO, Taka. Considerações sobre a legislação do ensino e do exercício do técnico de enfermagem e do auxiliar de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v.30, p.168-74,1997.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy; DOMINICE, Pierre. Pedagogia dos Oprimidos- Opressão da pedagogia – o debate pedagógico. In: **Diálogo e práxis educativa**. Uma leitura crítica de Paulo Freire. Trad. Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p.301-317.

OSOWSKI, Cecília Irene. Situações-limites (verbete). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 375-376.

PEREIRA, Adriana Lenho. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.19, n.5, p.1527-1534, set/out. 2003.

PEREIRA, Isabel Brasil, RAMOS, Marise Nogueira; **Educação Profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. 118p.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. Educação profissional em saúde. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p. 182-189.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIANUCCI, Ana Maria Galvão de Carvalho. **O professor do ensino técnico em enfermagem, a docência e as novas tecnologias**: contribuições ao seu estudo. 2006. 125f. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://www.cidadesp.edu.br/old/mestrado\\_educacao/dissertacoes/2006/ana\\_pianucci.pdf](http://www.cidadesp.edu.br/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2006/ana_pianucci.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PIMENTEL, Luciana Reis; BARBOSA, Joelma; TEIXEIRA, Giselle Alves; VIEIRA, Silvana Lima; SILVA, Gilberto Tadeu Reis. Formação pedagógica das docentes dos cursos da escola de formação técnica do SUS-Bahia: relato de experiência. In: 11º Congresso Internacional da Rede Unida, 2014, Fortaleza. **Anais do 11º Congresso Internacional da Rede Unida**, 2014.

PRADO, Marta Lenise; REIBNITZ, Kenya Schmidt. Dialogando acerca de novas possibilidades de ensinar e aprender: operacionalizando as ideias de Paulo Freire. In: **Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender na saúde**. Florianópolis: NER/UFSC, 2016. Cap.10, p.169-189.

RADAR: Tecnologia, Produção e Comércio Exterior/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Diretoria de Estudos e Políticas Setoriais de Inovação, Regulação e Infraestrutura. Brasília: IPEA, 2013. N.27.

RAMOS, Luciana Aparecida; CARVALHO, Emília Campos; CANINI, Silvia Rita. Opinião de auxiliares e técnicos em enfermagem sobre a sistematização da assistência de enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v.11, n. 1, p. 39-44, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPJV, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. Indicações teórico-metodologias para a elaboração de currículos na educação profissional de nível técnico em saúde. In: CASTRO, Janete Lima de (Org). **Profae: educação profissional em saúde e cidadania**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. p.55-86

RODRIGUES, Eduardo; SAMAGAIO, Florbela; FERREIRA, Hélder, et al. A pobreza e a exclusão social: teorias, conceitos e políticas sociais em Portugal. **Sociologia**, Porto, n. 9, p. 63-101, 1999.

SALOMÃO, Beatriz. Integração entre educação e segurança na Bahia: EFTS oferece curso para moradores de comunidade com histórico de violência. **RET-SUS**, jan / fev , 2012. p. 20-21.

SANTOS, Lucia Helena. **Estratégias e avaliação no processo ensino aprendizagem e a postura do professor na educação profissional em enfermagem**. [tese de doutorado]. Ribeirão Preto (SP): Universidade de São Paulo, 2005.

SANTOS, Maria Alice de Paula. MOVA (verbetes). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 272-274.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SARTORI, Gerônimo. Diretividade (verbetes). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 122-123.

SARTORI, Gerônimo. Educação Bancária/Educação Problematicadora (verbetes). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 134-136.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

SAUPE, Rosita. **Educação em Enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção**. Florianópolis: UFSC, 1998a.

\_\_\_\_\_. As concepções do educador Paulo Freire, como vêm sendo utilizadas pela enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 70-75, 1998

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: Dermeval T. Mendes (coord.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983. p. 19-47.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SILVA, Ana Cláudia de Azevêdo Bião e et al. Ensino médio profissionalizante: caracterização da produção científica na área da pós-graduação. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 26, n. 5, p. 499-505, 2013.

SILVA, André Ricardo Guimarães da. **Uma análise da Portaria 106-CG/12 e do policiamento comunitário desenvolvido nas bases comunitárias instaladas no Nordeste de Amaralina, em confronto com os critérios identificadores do Sistema Koban.** 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia

SIQUEIRA, Márcia Cristina Godoy; LEOPARDI, Maria Tereza. O processo ensino-aprendizagem na formação de trabalhadores do sus: reflexões a partir da experiência da ETSUS. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 1, p. 119-136, jan./abr. 2016.

SÓRIO, Rita Elisabeth. Educação Profissional em saúde no Brasil: a proposta das escolas técnicas de saúde do sistema único de saúde. In: Formação: formação técnica em saúde no contexto do SUS. **Formação**. Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Brasília, DF, 2002. v.2, n.5.

STAKE, Robert. The Case study method in social inquiry. **Educational Researcher**, v.7, n.2, p.5-8, 1978.

\_\_\_\_\_. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.

\_\_\_\_\_. **A arte da investigação com estudos de caso**. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas. Tradução: Ana Maria Chaves. Lisboa, 2007.187p.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual. In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 15-22.

STRECK, Danilo R. Esperança (verbete). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 161-162.

STUTZ, Beatriz Lemos; JANSEN, Adriane Corrêa. Ensino técnico na área da saúde: os desafios do processo de aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v.10, n.2, p.211-222, 2006.

TRIPNEY Janice; HOMBRADOS, Jorge e et al. Technical and vocational education and training (TVET) interventions to improve the employability and employment of young people in low- and middle-income countries: a systematic review and meta-analysis. **Empirical Research in Vocational Education & Training**, London, v.5, n.3, p.2-14, 2013

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2015. 175p.

UNESCO. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO, 2010a.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes; BRITO, Regina Helena Pires. **Conceitos de Educação em Paulo Freire: glossário**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, 2011.

VIEIRA, Rui Marques; VIEIRA, Celina. **Estratégias de ensino/aprendizagem:** questionamento promotor do pensamento crítico. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

VIEIRA, Silvana Lima; SILVA, Gilberto Tadeu Reis; MORENO, Luciana Contrero. Sair do quadrado: metodologias ativas como estratégia de ativação de processos de mudanças em professores do curso de enfermagem. In: 11º Congresso Internacional da Rede Unida, 2014, Fortaleza. **Anais do 11º Congresso Internacional da Rede Unida**, 2014a.

VIEIRA, Silvana Lima; SILVA, Gilberto Tadeu Reis; SANTANA, Monique Santos, et al. Ensino superior em enfermagem: problemas e facilidades na/da atuação de enfermeiras-docentes. In: 11º Congresso Internacional da Rede Unida, 2014, Fortaleza. **Anais do 11º Congresso Internacional da Rede Unida**, 2014b.

VIEIRA, Silvana Lima; SILVA, Gilberto Tadeu Reis. Educação Profissional em Enfermagem: possibilidade de emancipação para pessoas residentes em comunidades vulneráveis. **Revista Unifreire**, São Paulo, v. 03, n.1, p. 129-139, 2015.

VIEIRA, Silvana Lima; SILVA, Gilberto Tadeu Reis; FERNANDES, Josicélia Dumet; et al. Des-interesse no ensino profissionalizante na produção do Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 67, n. 1, p. 141-148, Fev. 2014.

VIGNOLI, Jorge Rodríguez. **Vulnerabilidade demográfica em América Latina.** Qué hay de nuevo? CEPAL, Santiago de Chile, 2001. Disponível em: <[http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/8283/jrodriguez\\_cap1,2y3.pdf](http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/8283/jrodriguez_cap1,2y3.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2016.

VIGNOLI, Jorge Rodríguez. Vulnerabilidade sociodemográfica: antigos e novos riscos para a América Latina e o Caribe. In: CUNHA, J. M. P. (org.) **Novas Metrôpoles Paulistas:** população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência 2012:** os novos padrões da violência homicida no Brasil. Disponível em: <[http://mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012\\_ba.pdf](http://mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_ba.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2013.

WATERKEMPER, Roberta; PRADO, Marta Lenise; REIBNITZ, Kenya Schmidt. Paulo Freire: ideias que desacomodam. In: **Paulo Freire:** a boniteza de ensinar e aprender na saúde. Florianópolis: NER/UFSC, 2016. Cap.10, p.169-189.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 157-170, Dez. 2009.

WESTBROOK, Robert; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey.** Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

YIN, Robert. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade (verbete). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010;p. 117-118.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser Mais (verbete). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010; p. 369-371.

## GLOSSÁRIO FREIREANO

**ACOMODAÇÃO:** é a perda da capacidade de escolha, refletido na falta de decisão, de escolha, de criação. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido à prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se (FREIRE, 2013b).

**ADAPTAR:** significa ajustar-se aos moldes existentes. Adaptar é acomodar, é não transformar (FREIRE, 2013b).

**ADENTRAMENTO:** ação que cada pessoa exerce ao refletir o que ela é, na sociedade em que vive, tratando de chegar ao fundo das coisas para conhece-la tal como é (FREIRE, 2006).

**AD-MIRAR A REALIDADE:** é mais do que um simples olhar, é apoderar-se da realidade pela apreensão na procura de entende-la em suas inter-relações (FREIRE, 2013b).

**ANTIDIÁLOGO:** representa a falta de comunicação entre o professor e o aluno, configurando uma relação de verticalidade. O antidiálogo interrompe a leitura crítica e reflexiva do mundo e mata o poder criador do educando e do educador (FREIRE, 2011a).

**APRENDER:** é a procura constante do crescimento pelo indivíduo, na decodificação do mundo. Aprender para compreender a realidade e transformá-la por meio da sua intervenção. Aprender é uma aventura criadora, algo muito mais rico do que repetir a lição dada (FREIRE, 2011b).

**APRENDIZAGEM:** é a apropriação de conteúdos que ocorre na medida em que os objetos de conhecimento são utilizados em favor do crescimento. Só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando em aprendizado e reinventando em situações existenciais concretas (FREIRE, 2011c).

**ATIVIDADE CRIADORA:** quando homens e mulheres realizam uma ação, refletindo sobre a mesma para melhorá-la. É uma ação criadora porque permite que as coisas se façam de acordo com as necessidades que tem seu trabalho e não de acordo com o que dizem os livros (FREIRE, 2011c).

**ATO COGNOSCENTE:** ato de conhecimento; ação de conhecer, refletir sobre os objetos do conhecimento (objetos cognoscentes) (FREIRE, 2011c).

**ATO DE ENSINAR E ATO DE APRENDER:** Ensinar e aprender fazem parte da natureza da prática educativa. Constituem dimensões de um processo indissolúvel, que visa a aquisição e ampliação de conhecimento de si, do outro e do mundo (FREIRE, 2014b).

**ATOS LIMITES:** são atitudes assumidas a fim de romper as situações limites, mediados por esperança (FREIRE, 2016).

**AULA:** lugar onde se procura o conhecimento e não de onde se transmite (FREIRE, 2013b).

**AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA:** ferramenta do processo educacional que deve contribuir com o crescimento do educando e do educador, reorganizar e reconduzir a prática educativa. A postura de educadores e educandos não deve ser contra a avaliação, mas de resistir aos métodos silenciadores que colocam a avaliação à serviço da domesticação e não da libertação. A avaliação deve estimular o falar, a caminho do falar com (FREIRE, 2011b).

**CAPACITAÇÃO TÉCNICA:** capacitar é oportunizar o ato cognoscentes relativo à determinados procedimentos necessários ao bom desempenho de dada ação ou tarefa. A capacitação técnica é mais do que treinamento, porque é a busca de conhecimento, é a apropriação de procedimentos; não pode nunca reduzir-se à adestramento, pois que a capacitação só se verifica no domínio do ser humano (FREIRE, 2011c).

**COMPROMISSO:** o compromisso é um ato ativo, que ocorre na ação e reflexão sobre a realidade, na inserção nela, e portanto, implica o conhecimento dela. É a solidariedade com os homens para a busca incessante da humanização (FREIRE, 2011a).

**COMPROMISSO PROFISSIONAL:** representa o comprometimento pessoal com a sociedade, na necessidade de aprimorar a visão crítica da realidade. Só é possível um compromisso profissional autentico quando este for comprometido com a realidade (FREIRE, 2011a).

**COMPROMISSO HISTÓRICO:** é o inserir-se de maneira crítica na história. O homem assume o dever como sujeito de fazer e refazer o mundo (FREIRE, 2016).

**CONHECIMENTO:** conhecer é tarefa de sujeitos e não de objetos. na dimensão humana não é um ato, através do qual, um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que o outro lhe oferece ou lhe impõe. O conhecimento exige uma posição curiosa do sujeito frente ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade e exige uma busca constante; implica invenção e reinvenção (FREIRE, 2011c).

**CONSCIÊNCIA:** é um caminho para algo fora de si mesma que a rodeia e a apreende graças a seu poder de ideação (FREIRE, 2016).

**CONSCIÊNCIA CRÍTICA:** é o conhecimento ou a percepção que consegue desocultar certas razões que explicam a maneira como homens e mulheres estão sendo. Fundamenta-se na realidade, promovendo a transformação criadora (FREIRE, 2013a, 2013b).

**CONSCIÊNCIA INGÊNUA:** é a consciência humana no grau mais elementar de seu desenvolvimento; é a consciência no seu estado natural. Homens e mulheres possuem a percepção do fenômeno mas não se colocam à distância para julgá-los (FREIRE, 2013a, 2013b).

**CONSCIÊNCIA SEMI-INTRANSITIVA:** é a consciência que centraliza em torno às formas vegetativas da vida. Representa a falta de compromisso entre o homem e sua existência; o homem não capta a essência do mundo e de si (FREIRE, 2013a, 2013b).

**CONSCIÊNCIA TRANSITIVO-CRÍTICA:** caracteriza-se pela agregação da consciência política e a práxis e a profundidade na interpretação dos problemas (FREIRE, 2013a, 2013b).

**CONSCIENTIZAÇÃO:** processo de conhecimento que se dá na relação dialética homem-mundo, num ato de ação-reflexão, isto é, se dá na práxis. Conscientizar não significa manipular, conduzir o outro a pensar como eu penso; é tomar posse do real, constituindo o olhar mais crítico possível da realidade, na busca de dar ao ser humano, uma oportunidade de descobrir-se da reflexão sobre sua existência. A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda; é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica ação e a tomada de consciência não (FREIRE, 2016).

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:** É uma reunião de conhecimentos retiradas do próprio grupo e que serão retrabalhadas, utilizados à seu favor, constituídos a partir de situações concretas, em diálogo com educadores e educando(a)s de modo a refletir seus anseios e esperanças. O conteúdo programático possibilita a diretividade na aprendizagem dos sujeitos aprendentes e portanto, vai além de um conjunto de informações que deva ser depositado no(a)s educando(a)s, em programas organizados por gestores(as) ou professores(as); são estabelecidos para que o estudante e o professor estudem durante um período determinado (FREIRE, 2001, 2005). O conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2013a).

**CURIOSIDADE:** é o sentimento de surpresa quando o homem se encontra diante da vida; elemento propulsor do conhecimento (FREIRE, 2013b).

**CURIOSIDADE EPSTEMOLÓGICA:** é a curiosidade científica, presente no processo educativo libertador. A curiosidade epistemológica exige métodos de aproximação do sujeito ao objeto que se busca conhecer (FREIRE; MACEDO, 1994).

**CURRÍCULO:** engloba as atividades desempenhadas pelos educandos no ambiente escolar para além dos conteúdos programáticos (VASCONCELOS; BRITO, 2011). O currículo implica

além do conteúdo programático os horários, a disciplina, as tarefas diárias que se exigem dos alunos nas escolas (FREIRE; MACEDO, 1994).

**DESAFIAR:** perguntar o porquê das coisas; deixar-se desafiar é interrogar, questionar, não aceitar as coisas como são; não deter-se diante dos obstáculos reais ou aparentes que se levantem para evitar a reflexão (FREIRE; MACEDO, 1994).

**DESVELAMENTO:** retirar o véu (que cobra e não deixa ver) as coisas, com o fim de poder conhecê-las (FREIRE; MACEDO, 1994).

**DESCELAMENTO CRÍTICO:** ação que os homens e mulheres devem exercer para retirar o véu que oculta e não os deixa ver e analisar a verdade das coisas, chegar ao fundo das coisas, conhece-las, descobrir o que há em seu interior, atuar sobre o que se conhece para transformá-lo em conhecimento crítico (FREIRE; MACEDO, 1994).

**DEVIR:** vir a ser; que está em contínuo movimento; que se converte em algo novo (FREIRE; MACEDO, 1994).

**DESUMANIZAÇÃO:** a desumanização é uma distorção da vocação de Ser- Mais. Ainda que a desumanização seja real não é um destino contra o qual não se possa lutar, mas o resultado de uma ordem injusta que gera violência por parte dos opressores, a qual, por sua vez, gera o Ser-Menos (FREIRE, 2013a).

**DIÁLOGO:** é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para dar um nome ao mundo. O diálogo é o correspondente lógico e pedagógico do pacifismo e da luta pelos direitos humanos, pela igualdade e pela aplicação universal da aprendizagem. É espaço de ação e reflexão para que se ocorra a superação do senso comum. As palavras geradas pelo diálogo são transformadoras do mundo dos “dialogantes” e do mundo que os cerca, da realidade vivida e partilhada. Não existe diálogo se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens e, para que ele se estabeleça, é preciso que haja ação e reflexão e compromisso com a palavra, pois, se não for assim, a palavra acaba por se tornar um ativismo, ação pela ação, ou então a reflexão se torna um emaranhado de palavras sem sentido e sem reflexão (FREIRE, 2013a).

**DIRETIVIDADE:** a diretividade constitui o caminho viável que pode ser dado à educação para que ela possibilite ao educando emancipar-se. É uma compreensão crítica, intencional, d(n)a prática educativa, em relação direta com a politicidade, o que a possibilita assumir características conservadoras ou libertadoras, intrínsecas ao movimento de ensinar e aprender. Toda ação que envolva alvos a serem atingidos representa uma ação diretiva (FREIRE, 2013a; FREIRE, MACEDO, 1994). Mesmo quando se atua de maneira progressista e se busca novos

padrões de educação, a direção sempre existe e novas diretrizes são estabelecidas (VASCONCELOS; BRITO, 2011).

**DIZER A PALAVRA:** é falar superar a cultura do silêncio; convidar os homens e mulheres a assumir a sua história (FREIRE, 2011c).

**EDUCAÇÃO:** é ato de amor e coragem, embasada no diálogo; é um encontro de sujeitos interlocutores que procuram a significação dos significados (FREIRE, 2011c). A educação tem caráter permanente, não há seres educados e não educados mas sim graus de educação (FREIRE, 2011a).

**EDUCAÇÃO BANCÁRIA:** a educação bancária é uma educação domesticadora e depositadora de conteúdo, em que busca controlar a vida e a ação dos estudantes para que aceitem o mundo tal como este é, proibindo-os desta forma que exercer seu poder criativo e transformador sobre o mundo. O termo bancário refere ao banco, local onde se deposita conteúdos na mente do educando da mesma forma que se faz depósitos no banco (FREIRE, 2011a, 2013a).

**EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA:** a concepção da educação oposta à concepção bancária. Nesta concepção o educador propõe -não impõe -, ao educando o conteúdo do estudo a ser desenvolvido a partir das próprias palavras geradoras do educando. A educação problematizadora é fundada sobre a criatividade e estima uma ação e reflexão autênticas sobre a realidade e responde, assim, à vocação dos homens que só são autênticos quando se comprometem na transformação da realidade (FREIRE, 2013b).

**EDUCAÇÃO PARA A LIBERTAÇÃO:** se constitui como um ato de saber, um ato de conhecer e um método de transformar a realidade que se procura conhecer (FREIRE, 2013b).

**EDUCAÇÃO LIBERTADORA:** representa o conjunto de conhecimentos compartilhados entre sujeitos pensantes, quando o homem é percebido como ser em constante transformação e crescimento. A educação libertadora respeita e instrumentaliza para a consciência crítica (FREIRE, 2013b).

**EDUCADOR-EDUCANDO:** termos em substituição ao professor-aluno e enfatiza a necessidade de criar uma nova relação entre os seres humanos que participam na educação como sujeitos, para ressaltar o fato de que o aluno (o educando) e o professor (o educador) aprendem conjuntamente, procuram conhecer para transformar a sociedade em que vivem e não a aceitam tal como é (FREIRE, 2013a).

**EMPODERAMENTO:** é uma situação onde a pessoa, grupo ou instituição, realiza por si mesma (sujeito ativo do processo) as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer (FREIRE, 2013a).

**ESPERANÇA:** esperança é necessidade ontológica do ser humano e parte do ser-no-mundo dos seres humanos. Esperança vem do verbo “esperançar” e não do verbo “esperar”; portanto deve vir juntamente com a ação e não na imobilidade. Esperança não se confunde com alienação e fatalismo, com ilusão dos sentidos, mas tem um ingrediente de utopia e de sonho que motiva a caminhada humana. Está relacionada à leitura de mundo, significação da história e do futuro que seres humanos podem esperançar, sendo força motriz do sonho. Por vezes é necessário educar a Esperança para que de ingênua se torne crítica sendo necessário à mesma ancorar-se na prática, para tornar-se história concreta. Por esta razão, conclui que não há Esperança na pura espera (FREIRE, 2013a, 2014b).

**FORMAÇÃO DO EDUCADOR:** a formação do educador deve caminhar para a sua completude como ser humano e como profissional, sendo portanto, uma necessidade pedagógica e uma opção política; o professor tem direito à formação continuada além das inovações tecnológicas, contemplando também a visão ampla e profunda da realidade (FREIRE, 2014a).

**HUMANIZAÇÃO:** a humanização é a vocação do homem em Ser-Mais. É o caminho pelo qual os homens e as mulheres podem chegar a ser conscientes de si mesmos, de sua forma de atuar e de pensar, quando desenvolvem todas as suas capacidades pensando não somente em si mesmo, mas de acordo com as necessidade dos demais (FREIRE, 2013a).

**INACABADOS, INCONCLUSO:** os seres humanos se vão formando em suas relações sociais. Não se pode dizer que sejam obras terminadas mas, pelo contrário, são seres em projeto, em mudança constante (FREIRE, 2013a, 2014b).

**INÉDITO VIÁVEL:** crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que àqueles que fazem a história assim o queiram (VASCONCELOS; BRITO, 2011). É a nova possibilidade de solução para certos problemas que se revelam para além das situações-limites. É o devir do futuro a se construir, a ser criado, o projeto a realizar; é a possibilidade ainda inédita de ação (FREIRE, 1972).

**LEITURA DE MUNDO:** possibilita a interpretação crítica e analítica das situações limites, a partir da percepção do indivíduo e da maneira como este aprende a se relacionar no e com o mundo (FREIRE, 2011b).

**NIVEIS DE CONSCIÊNCIA:** Paulo Freire distingue os três níveis de consciência: a consciência ingênua, a consciência crítica e a consciência em transitividade, que abrangem desde a consciência em seu estado natural até a forma em que ela assume de maneira mais plena a sua capacidade de desvelar a realidade. Não são níveis formais, nem de conteúdo, nem de operacionalização (FREIRE, 2016).

**POSTURA CRÍTICA:** atitude de contínua reflexão, de curiosidade ante as coisas. O desejo de conhecer as coisas como acontecem na realidade, desafiando aos demais sem adotar prescrições dogmáticas (FREIRE, 2016).

**PRÁXIS:** a união que se deve estabelecer entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz. A reflexão sobre o que fazemos em nosso trabalho diário. União entre teoria e prática (FREIRE, 2013a).

**PROBLEMATIZAÇÃO:** ação de refletir continuamente sobre o que se disse, buscando o porquê das coisas e o para quê delas (FREIRE, 2013a).

**PROBLEMATIZAR:** é propor a situação como problema, a problematização nasce da consciência que os homens adquirem de si mesmos ao saberem que pouco sabem. Esse pouco saber faz com que os homens se transformem (FREIRE, 2013a).

**PROCUNCIAR O MUNDO:** denominar o mundo, dar um nome ao mundo. Existir com ele. Transformá-lo e transformando, denunciá-lo para a humanização de todos (FREIRE, 2011c).

**SER-INACABADO:** é o homem um ser inacabado, incompleto e em constante busca do seu crescimento; por esta condição de inconclusão e incompletude que a educação é essencial (FREIRE, 2011b).

**SER MAIS:** é o objetivo básico da busca permanente do homem, como ser incompleto. Refere à possibilidade do sujeito desenvolver suas potencialidades, interagir com o mundo e com os sujeitos nele inseridos, buscando ser melhor (FREIRE, 1969). O Ser-Mais é a prática da valorização do indivíduo como homem, é a procura pela liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exigindo sempre uma busca permanente, que existe no ato responsável de quem a faz (FREIRE, 2011b).

**SITUAÇÕES-LIMITES:** são contradições e barreiras expressas em realidades opressoras e desumanizantes, e que produzem uma força esmagadora, marcando as vidas de pessoas por um cotidiano feito de possibilidades não experimentadas. As situações que desafiam a prática dos homens, sendo necessário enfrentá-las para superar e prosseguir. Não devem ser contornadas mas sim analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições, sob pena de reaparecerem mais adiante com força redobrada (FREIRE, 2014b).

**SUJEITO:** termo que designa o indivíduo consciente e capaz de agir autonomamente. Opõe-se à palavra objeto, que remete àquilo que não tem consciência, não age e é manipulável (FREIRE, 2016).

**TOMADA DE CONSCIÊNCIA (*PRISE DE CONSCIENCE*):** é o despertar do homem, que ocorre pela consciência de si, diante da realidade de seu mundo, e ao tomar-se como ser em potencialidade, capazes de agir em seu mundo, começam a iluminar-se, porque objetiva aquilo que observa (FREIRE, 2013a; WATERKEMPER et al., 2016 ). É, portanto, uma etapa da conscientização (FREIRE, 2013a).

**TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTO:** é o ato de depositar suas ideias sobre os alunos sem permitir-lhes que pensem e analisem o que estão dizendo (FREIRE, 2013a). **UTOPIA:** é a dialética entre o ato de denúncia do mundo que se desumaniza e o anúncio do mundo que se humaniza. É um movimento dialético de transformação das estruturas sociais, impulsionado pela "esperança" de que o homem pode cada vez "ser mais" na história da sua humanização. Nada neste processo é permanente, exceto a busca deste "ser mais" (FREIRE, 2011d).

**VOCAÇÃO ONTOLÓGICA DO HOMEM:** O chamado que sentem os homens e as mulheres desde dentro de si mesmos para que se convertam em pessoas capazes de pensar e transformar sua sociedade e de transformar-se em seres para si mesmos. A vocação histórica do homem é ser sujeito (FREIRE, 2016).

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa intitulada: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ENFERMAGEM PARA COMUNIDADE COM VULNERABILIDADE SOCIAL.

A referida pesquisa tem como objetivo geral: Analisar o curso técnico de nível médio em enfermagem, promovido pela Escola de Formação Técnica em Saúde – Prof. Jorge Novis (EFTS- JORGE NOVIS), para pessoas residentes em bairros atendidos por Bases Comunitárias de Seguranças (BCS), situadas em territórios com vulnerabilidade social, em Salvador- Bahia e Objetivos específicos: a) Descrever a concepção do curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem em contexto de vulnerabilidade social realizado pela EFTS- JORGE NOVIS para comunidade com vulnerabilidade social b) Descrever a operacionalização do curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem em contexto de vulnerabilidade social realizado pela EFTS- JORGE NOVIS para comunidade com vulnerabilidade social, c) Caracterizar os elementos da situação educativa (educador/educando/espaco tempo pedagógico/currículo) do curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem em contexto de vulnerabilidade social realizado pela EFTS- JORGE NOVIS para comunidade com vulnerabilidade social, d) Aprender se o curso de habilitação profissional de técnico em enfermagem em contexto de vulnerabilidade social promovido pela EFTS- JORGE NOVIS para comunidade com vulnerabilidade social, contribui para a emancipação dos sujeitos.

Trata-se de uma pesquisa que será desenvolvida durante o curso de doutorado o Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, pela doutoranda Silvana Lima Vieira, sob orientação do prof. Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva.

A coleta de dados será realizada exclusivamente por mim, Silvana Lima Vieira, na própria instituição (EFTS- JORGE NOVIS).

As entrevistas, serão agendadas previamente, em turno e local de trabalho, nos meses de janeiro à abril de 2015, de acordo à disponibilidade do participante. Serão realizadas respeitando os princípios éticos que regem o trabalho científico, sendo realizadas de forma não remunerada e voluntária, com duração entre 40 à 60 minutos. Estas serão gravadas e transcritas na íntegra, tendo seu conteúdo arquivado em caixa arquivo, lacrada, pelo período de pelo menos 10 (dez) anos, no grupo de pesquisa GEPASE, situado no sexto andar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia. Após este período o grupo de pesquisa decidirá entre manter a guarda ou proceder destruição por meio de calor (queimar).

Considerando que este estudo poderá ser utilizado comparativamente a outros que possam vir a ser realizados, permitindo a compreensão e avaliação da formação técnica de nível médio em enfermagem em comunidades com vulnerabilidade social, as entrevistas ficarão de posse do grupo, ao qual este estudo está vinculado.

Caso você decida participar, os pesquisadores asseguram o seu anonimato, isto é, ninguém saberá que foi você que concedeu a entrevista, buscando respeitar a sua integridade intelectual, cultural e social.

Esclarecemos que você poderá se sentir desconfortável ao ser entrevistado, e por se ter a possibilidade demonstrar um possível déficit de conhecimento técnico no que tange à conceitos pedagógicos da formação de técnicos em enfermagem. No risco de você sentir-se invadido(a) em sua privacidade ou constangida (o) por um possível desconhecimento no que tange a aspectos didáticos-pedagógicos-metodológicos, nós pesquisadores evitaremos ou minimizaremos quando da sua ocorrência, nos obrigando a suspender a pesquisa imediatamente caso perceba qualquer risco de consequência danosa à expressão livre de suas opiniões.

Você terá garantida a disponibilização de todas as informações referentes à pesquisa, através de explicações compreensíveis e do esclarecimento de eventuais duvidas por parte das pesquisadoras.

A divulgação e o retorno da pesquisa à comunidade só ocorrerá com o intuito de trazer benefícios ao que tange a produção científica e divulgação de resultados à sociedade, bem como considerando os princípios da não-maleficência.

Você poderá desistir ou anular este consentimento em qualquer fase da pesquisa, conforme resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12. Caso decida, o questionário respondido por você lhe será devolvido para que dê o destino que julgar necessário.

Os pesquisadores e os entrevistados não receberão remuneração pela participação deste estudo. Caso haja alguma dúvida sobre a participação nesta pesquisa, você pode entrar em contato com os pesquisadores

através do telefone (71) 32837361, do Colegiado de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia ou por meio dos e-mails pessoais mencionados a cima.

Caso você concorde, solicitamos autorização para o uso das informações para fins de construção da tese do curso, publicação de artigos científicos, divulgação e apresentação em eventos e disponibilização à Secretaria Estadual da Saúde (SESAB), por meio da SUPERH.

Deixamos cientes que você poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer fase da mesma, com exclusão das informações por mim prestadas, sem que eu seja submetida a qualquer penalização.

Sendo assim, se você concordar, voluntariamente, em participar do referido estudo, assine este termo de consentimento, ficando com uma cópia do mesmo.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_ me considero devidamente esclarecido(a) e aceito participar voluntariamente das atividades da pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ENFERMAGEM PARA COMUNIDADE COM VULNERABILIDADE SOCIAL**.

Fui devidamente informado(a) sobre minha participação na entrevista que será gravada com um aparelho digital. Tomei conhecimento que posso retirar meu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que isto leve a nenhuma penalidade caso me sinta constrangido (a) durante a sua realização.

Estou ciente dos benefícios que os resultados da pesquisa poderão proporcionar ao processo de formação de profissionais técnicos de nível médio em enfermagem. Sei que minha identidade será mantida em sigilo e que os dados da pesquisa serão arquivados por um período de dez anos e, vencido esse tempo, serei consultado (a) sobre o interesse em ficar com o material ou se libero para ser destruído. Fui também esclarecido (a) que os dados poderão ser divulgados em eventos científicos e revistas nacionais e internacionais. Também sei que não terei nenhum tipo de ônus e que não receberei benefícios financeiros participando desta pesquisa, estando as despesas do projeto a cargo dos pesquisadores. Este termo de consentimento livre e esclarecido será assinado por mim em duas vias, com o compromisso dos pesquisadores me proporcionarem uma cópia do mesmo para meu controle.

Assim, ratifico que a minha participação é voluntária, o meu consentimento para participar da pesquisa foi de livre decisão, não tendo sofrido nenhuma interferência da pesquisadora. Estou ciente de que não serei remunerado (a) por este ato, de que poderei solicitar a(s) pesquisadora(s) para rever as informações que forneci na entrevista, estando livre para corrigir parte do que foi dito por mim, além de me recusar a continuar participando do estudo a qualquer momento sem causar nenhum prejuízo à minha pessoa ou à minha atividade acadêmica e nem a meu futuro profissional.

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador(a):

Assinatura do participante:

**Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB** - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 31172445 E-mail: [cepuenb@uneb.br](mailto:cepuenb@uneb.br)

**COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP** SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF Telefone: (61) 3315-5878 E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

**APÊNDICE B – Quadro matriz para coleta documental**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE ENFERMAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**



**TÍTULO DA PESQUISA: Movimento ensino-aprendizagem no curso técnico de enfermagem: educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social**

Quadro da Matriz de coleta documental: nome do documento, itens a serem coletados, anotações diversas

<b>Nome do documento</b>	<b>Itens a coletar</b>	<b>Anotações</b>
Módulos	Estratégias de ensino-aprendizagem Conteúdo programático Princípios da educação libertadora/problematizadora	
Projeto Político Pedagógico	Estratégias de ensino-aprendizagem Conteúdo programático Princípios da educação libertadora/problematizadora	
Plano do Curso	Estratégias de ensino-aprendizagem Conteúdo programático Princípios da educação libertadora/problematizadora	
Instrumentos de avaliação		
Relatórios		
Outros documentos		

**APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE ENFERMAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**



**TÍTULO DA PESQUISA: Movimento ensino-aprendizagem no curso técnico de enfermagem: educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social**

**1 Caracterização dos participantes**

<b>EDUCADOR(A)</b>
Iniciais do nome: ..... Idade: .....Gênero:.....estado civil: ..... Profissão..... Tempo de Graduação: ..... Tipo de Vínculo na EFTS: .....Tempo de trabalho na EFTS: ..... Local de trabalho: ..... Pós-Graduação: .....Outras capacitações: .....
<b>EDUCANDOS(AS)</b>
Iniciais do nome: ..... Idade: ..... Gênero: ..... Estado civil: ..... Número de filhos: ..... Local de Trabalho: ..... Renda familiar em salários mínimos..... Ano/Origem de formação: escola pública ( ) Privada ( ) Tempo de Formação..... Experiências profissionais anterior ao curso .....

**2. Questões orientadoras da entrevista**

**EDUCADOR(A)**

1. Como você desenvolve as suas atividades como educadora no curso? Desde o planejamento das aulas, execução e avaliação.
2. Como você desenvolve as atividades teórico-práticas?
3. Quais as facilidades e dificuldades no desenvolvimento deste curso?
4. Para você existe alguma especificidade na formação de profissionais técnico de nível médio em enfermagem para pessoas residentes em territórios com vulnerabilidade social?

**EDUCANDO(A):**

1. Como você soube deste curso? Me fale como foi a seleção?
2. O que levou você a escolher este curso e esta escola de formação?
3. Como são os momentos de aula teórica e prática? Como você aprende?
4. Como você se percebe a partir desse curso, com o conhecimento que você adquiriu, as influências no seu cotidiano?
5. Quais as facilidades e dificuldades que você enfrenta neste curso?

**APÊNDICE D – Roteiro para observação****UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE ENFERMAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

**TÍTULO DA PESQUISA: Movimento ensino-aprendizagem no curso técnico de enfermagem: educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social**

- Tempo de observação
- Data da observação
- Local
- Tema da aula/discussão
- Disposição/posicionamento do professor na sala de aula
- Disposição/posicionamento do mobiliário
- Agir educativo das educadoras
- Agir aprendente do(a)s educando(a)s

- O que ocorrer:

- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## ANEXO A – Termo de Autorização da Instituição Coparticipante



Governo do Estado da Bahia  
Secretaria da Saúde do Estado da Bahia

Superintendência de Recursos Humanos da Saúde – SUPERH  
Escola de Formação Técnica em Saúde Prof. Jorge Novis – EFTS

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO - PARTICIPANTE

Eu, **Maria José Cotes Camarão**, diretora da Escola de Formação Técnica em Saúde (EFTS), estou de acordo, ciente e autorizo que os pesquisadores Gilberto Tadeu Reis da Silva e doutoranda Silvana Lima Vieira, a desenvolverem nesta instituição, o projeto de pesquisa intitulado “**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ENFERMAGEM PARA COMUNIDADE COM VULNERABILIDADE SOCIAL**”.

Declaro conhecer as Normas e Resoluções que norteiam a prática de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/2012, de estar ciente das co - responsabilidade como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, do compromisso de garantir a segurança e o bem estar dos sujeitos de pesquisa aqui recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Salvador, 01 de outubro de 2014

  
Maria José Côttes Camarão

Diretora  
Maria José Côttes Camarão  
Diretora / SUPERH / EFTS  
Cad. 19.224.884-9

**ANEXO B – Aprovação do Comitê de Ética****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ENFERMAGEM PARA COMUNIDADE COM VULNERABILIDADE SOCIAL

**Pesquisador:**

silvana lima vieira

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 38132214.9.0000.0057

**Instituição Proponente:** Universidade do Estado da Bahia

**Patrocinador Principal:**

Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 882.039

**Data da Relatoria:** 27/11/2014

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555 - **Bairro:** UF: BA - Cabula

**Município:** SALVADOR - **CEP:** 41.195-001

**Telefone:** (71)3117-2445 - **Fax:** (71)3117-2415

**E-mail:** cepuneb@uneb.br