

Ministério da Saúde
FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz



FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM
SAÚDE

Janaína Andrade Duarte

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UMA ETSUS: REFLETINDO E
RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

Rio de Janeiro

2016

Janaína Andrade Duarte

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UMA ETSUS: REFLETINDO E
RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Franco Reis

Rio de Janeiro

2016

Catálogo na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

D812a Duarte, Janaína Andrade
Autoavaliação institucional de uma ETSUS:
refletindo e ressignificando as práticas
político-pedagógicas / Janaína Andrade Duarte. -
Rio de Janeiro, 2016.
135 f.

Orientador: José Roberto Franco Reis

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de
Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz,
2016.

1. Educação Profissionalizante. 2. Projeto Político
Pedagógico. 3. Gestão Participativa. 4. ETSUS.
I. Reis, José Roberto Franco. II. Título.

CDD 370.113

Janaína Andrade Duarte

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UMA ETSUS: REFLETINDO E
RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz.

Aprovada em 27/07/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Roberto Franco Reis (FIOCRUZ / EPSJV)

Prof. Dr. Luiz Antonio Saleh Amado (UERJ)

Prof. Dr. Marco Antonio Carvalho Santos (FIOCRUZ / EPSJV / LABFORM)

*Dedico este trabalho a três pessoas muito
especiais. Ao meu pai Luiz (in memorian)
pelo carinho e incentivo ao estudo.*

*À minha mãe Milena, exemplo de amor,
firmeza e dedicação.*

*Ao meu esposo Junior, companheiro e amigo
de todos os momentos.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar o meu caminho.

Aos meus pais, por tudo e para sempre.

Ao meu esposo Junior, pelo apoio, compreensão e amor.

Às minhas irmãs Lúcia, Luiza e Regina; e ao meu irmão Luiz. Obrigada pelo carinho, pela torcida e pelo apoio em todos os momentos de minha vida.

Às minhas queridas sobrinhas Laísa e Myla, por estarem sempre ao meu lado, “corujando” a tia. Vocês são pessoas lindas!

À Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal) e seus representantes.

Aos colegas da Escola Técnica de Saúde Professora Valéria Hora (Etsal), pelo incentivo, pelas experiências compartilhadas e pela colaboração nas entrevistas. Essa Escola faz parte da minha história.

À Edelzuíta Bezerra Novaes, diretora administrativa da Etsal, pela confiança, pelo apoio e pelo exemplo de profissionalismo.

À Emília e Sônia, pela torcida, colaboração e generosidade.

À Leila e Nélide, pelo compartilhamento de experiências e pelo aprendizado em nossa convivência.

Ao Prof. Dr. José Roberto Franco Reis, pela orientação deste trabalho, pelas palavras de apoio e pelo exemplo de serenidade e gentileza.

Aos Professores Drs. Marco Antônio Carvalho Santos e Luiz Antônio Saléh Amado, pela participação nas bancas de qualificação e defesa do Mestrado, bem como pelas contribuições que deixaram o trabalho mais consistente.

Ao Prof. Dr. Júlio César França Lima e toda a equipe de professores e servidores da EPSJV/Fiocruz, pela realização deste Mestrado, pelos esforços, pela dedicação e maravilhosa convivência.

Aos colegas do Mestrado, pela convivência, pelo aprendizado e apoio mútuos.

À equipe da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), do Ministério da Saúde, pela concretização do Mestrado.

A todos que, de muitas formas, incentivaram e ajudaram para que fosse possível a concretização deste trabalho.

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual
se pôs a caminhar.”*

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho de mestrado objetivou correlacionar os temas autoavaliação institucional e gestão participativa, vinculados aos aspectos político e pedagógico do projeto institucional de uma Escola Técnica de Saúde do Sistema Único de Saúde (ETSUS), sendo a Escola Técnica de Saúde Professora Valéria Hora (Etsal) a referência para a realização do estudo. Realizou-se pesquisa exploratória de abordagem prioritariamente qualitativa e metodologia de estudo de caso, por meio de etapas que contemplaram a técnica da triangulação de dados, permitindo a análise do objeto sob várias dimensões - fontes, informantes e referenciais teóricos. A fundamentação teórica da pesquisa se deu em torno de cinco eixos: a) ETSUS - concepções e práticas na formação de trabalhadores do SUS e para o SUS; b) a gestão escolar em uma perspectiva democrática e interligada à discussão do Projeto Político-Pedagógico; c) o cenário político da educação profissional em saúde e os seus reflexos na prática avaliativa; d) avaliação institucional, com recorte no componente autoavaliação ou avaliação interna; e) o papel da avaliação nos processos de gestão político-pedagógica das ETSUS, o contexto da Etsal e a necessidade de construção de estratégias que subsidiem a análise da gestão pedagógica da instituição. A partir de suas especificidades e de subsídios teóricos interrelacionando educação, avaliação e gestão escolar em confronto com os dados obtidos na pesquisa, entende-se ser possível uma proposta de autoavaliação interna e participativa na Etsal, construída a partir de um trabalho coletivo envolvendo as representações de todos os seguimentos da Escola, ressaltando-se a condição de contar com um quadro efetivo de profissionais, o que reforça a possibilidade de estar continuamente avaliando a sua forma de atuação. A pesquisa viabilizou um espaço interacional em que os participantes da pesquisa - incluindo quem pesquisou - puderam refletir sobre a temática em questão, proporcionando, assim, a construção de novas significações, que permitirão, posteriormente, impulsionar propostas de mudanças no meio pesquisado, incluindo a instituição de novos espaços de diálogo e estudo para planejamento e gestão compartilhada da Escola.

Palavras-chave: Autoavaliação Institucional. Gestão Participativa. Projeto Político-Pedagógico. Educação Profissional em Saúde. ETSUS.

ABSTRACT

The master's work present aimed to correlate the themes institutional self-assessment and participatory management linked to the political aspects pedagogical of institutional project of the ETSUS, being the Technical School of Health Teacher Valeria Hora (Etsal) the reference to the study. It was performed exploratory research primarily qualitative approach and Case study methodology by steps that include the technique of triangulation data, allowing the analysis of the object under multiple dimensions - sources, informants and theoretical references. The theoretical foundation of the research took place around five axes: a) ETSUS - concepts and practices in the training of SUS and SUS; b) The School Management , a democratic perspective and linked to the discussion of the Political-Pedagogical Project; c) The political scenario of Professional in Health Education and its reflex on assessment practice; d) Institutional Evaluation with cutout in the self-assessment component or internal evaluation; e) The role of evaluation in the political-pedagogical management processes of ETSUS in the context of Etsal and the need to construction strategies that subsidize the analysis of the pedagogical management of the institution. From their specificities and bibliographic subsidies interlinking education, assessment and school management in confrontation with the data obtained in the research means possible a proposal for internal and participatory self-assessment of Etsal, built from a collective work involving the representations of all school segments, highlighting the condition of having an effective team of professionals, which enhances the possibility of being continually assessing their way of acting. The research enabled an interactional space in which the research participants - including the researched - could reflect on the theme in focus, thereby providing the construction of new meanings, which will subsequently boost proposals for changes in the researched middle, including creation of new spaces for dialogue and study for planning and shared management of the school.

Keywords: Auto Assessment Institutional. Participative Management. Pedagogical Political Project. Professional in Health Education. ETSUS.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Cursos da Etsal previstos para o biênio 2016-2017.....	20
Quadro 2. Roteiro didático para análise de conteúdo.....	35
Quadro 3. Análise comparativa entre modelos de avaliação.....	60
Quadro 4. Resultado do <i>brainstorming</i> sobre autoavaliação institucional	108

LISTA DE SIGLAS

ACS	Agente Comunitário de Saúde
AI	Autoavaliação Institucional
Etsal	Escola Técnica de Saúde Professora Valéria Hora
ETSUS	Escola Técnica de Saúde do Sistema Único de Saúde
CDRH	Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos de Alagoas
CEB	Câmara de Educação Básica
Cegepe	Curso de Especialização em Gestão Pedagógica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGRs	Colegiados de Gestão Regional
CIES	Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Conasems	Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde
Conass	Conselho Nacional de Secretários de Saúde
CONSU	Conselho Superior
Cosems	Conselho de Secretarias Municipais de Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Deges	Departamento de Gestão da Educação na Saúde
EAEA	Escola de Auxiliares de Enfermagem de Alagoas
ENC	Exame Nacional de Cursos
EPSJV/Fiocruz	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz
EPT	Educação profissional e Tecnológica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GF	Grupo Focal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
NOB/RH-SUS	Norma Operacional de Recursos Humanos para o Sistema Único de Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde

OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PARs	Planos de Ação Regional
PBL	Aprendizado Baseado em Problemas
Pneps	Política Nacional de Educação Permanente em Saúde
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Profae	Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem
Profaps	Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde
RET-SUS	Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SGTES	Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
SUS	Sistema Único de Saúde
TBL	Aprendizagem Baseada em Equipe
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSB	Técnico em Saúde Bucal
Uncisal	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - OS CAMINHOS DA PESQUISA	25
1.1 O método	25
1.2 A metodologia	26
1.2.1 <i>Pesquisa bibliográfica</i>	26
1.2.2 <i>Pesquisa de dados documentais</i>	27
1.2.3 <i>A pesquisa com os sujeitos - caracterização</i>	27
1.2.3.1 <i>Do individual ao coletivo: ouvindo os sujeitos</i>	28
1.2.3.2 <i>Uma roda de conversa</i>	32
1.3 A análise dos dados: textos e contextos	34
1.4 Os aspectos éticos	36
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NO CAMPO DA SAÚDE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	37
2.1 A educação profissional no Brasil e o seu percurso mercadológico	37
2.2 Educação profissional em saúde: superações e adaptações	41
2.3 Algumas reflexões em torno da formação de trabalhadores técnicos em saúde na atualidade	45
CAPÍTULO 3 - CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES TÉCNICOS EM SAÚDE NO ÂMBITO DAS ETSUS	48
3.1 Identidades das propostas curriculares das ETSUS: finalidades e influências epistemológicas, filosóficas, pedagógicas e psicológicas	48
CAPÍTULO 4 - OS DESAFIOS DOS PROCESSOS DE GESTÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA DE UMA ETSUS	53
4.1 A gestão escolar e a importância do PPP em uma perspectiva democrática	53
4.2 O papel da avaliação nos processos de gestão político-pedagógica das ETSUS	56
CAPÍTULO 5 - CONTEXTUALIZANDO A ETSAL	65
5.1 Um pouco de sua história	65
5.2 Analisando concepções e reflexões	68
5.2.1 <i>Os sujeitos da pesquisa: representantes do Conselho Escolar e do Conselho de Classe da Etsal</i>	69
5.2.2 <i>Percepções sobre a formação profissional realizada na Etsal</i>	70
5.2.3 <i>Reflexões sobre as práticas político pedagógicas na Etsal</i>	82
5.2.4 <i>Considerações sobre uma proposta de AI participativa para a Etsal</i>	89
5.3 O processo de caminhar e refazer caminhos	92
5.3.1 <i>Compartilhando opiniões em uma roda de conversa sobre AI participativa</i>	93
5.3.1.1 <i>Começando-se pelo princípio</i>	94
5.3.1.2 <i>Dos princípios aos fins educacionais</i>	102
5.3.1.3 <i>Um possível caminho da reflexão à prática</i>	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	125
APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	127
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA UMA RODA DE CONVERSA NA ETSAL	129
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	132

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como propósito realizar um estudo sobre o tema Avaliação Institucional, mais especificamente o seu componente “avaliação interna” ou “autoavaliação”, correlacionando com os processos de gestão político-pedagógica da Escola Técnica de Saúde Professora Valéria Hora (Etsal).

Concebendo a avaliação da ação educacional como um processo de análise da realidade escolar como um todo, buscou-se estudar as suas finalidades, privilegiando as características que inspiram a vivência da avaliação a partir de uma proposta democrática, iniciando um debate sobre o tema com a comunidade escolar, de forma a estabelecer conexões entre educação, avaliação e gestão a fim de entender os seus sentidos, significados e suas aplicações na educação profissional em saúde.

A partir de tal perspectiva, fez-se necessário identificar interesses quanto à possibilidade de inclusão da Autoavaliação Institucional (AI) no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola como parâmetro para uma análise crítica de suas ações, objetivando o desenvolvimento, em seu interior, de uma cultura avaliativa que auxilie no planejamento e na gestão compartilhada.

Vale ressaltar que o termo avaliação educacional está relacionado à avaliação de aprendizagem, desempenho escolar, profissional ou de currículos; enquanto a expressão avaliação institucional se refere à avaliação de políticas, planos, projetos e instituições, conforme o entendimento de Belloni, Magalhães e Sousa (2000).

O interesse por esse assunto surgiu a partir de discussões com os técnicos da Escola Técnica de Saúde do Sistema Único de Saúde (ETSUS) de Alagoas - a Etsal, que participaram do Curso de Especialização em Gestão Pedagógica (Cegepe) nas Escolas Técnicas do SUS¹, ao apresentarem os trabalhos referentes ao núcleo temático IV do curso - processo de avaliação nas práticas de gestão das ETSUS.

Foi analisado naquele momento que a Escola trabalha apenas com a avaliação da aprendizagem dos alunos, realizada pelos instrutores em seus cursos, mas que não existem ainda mecanismos instituídos de avaliação do processo que rege o ensino nas variadas

¹ O Cegepe, ocorrido em 2013, foi o resultado de um conjunto de ações coordenadas pelo Ministério da Saúde (MS), por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação/Departamento de Gestão da Educação na Saúde (SGTES/Deges) e teve como objetivo preparar gestores, administradores e professores das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS) no sentido de fortalecer a capacidade de gestão pedagógica na Rede das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (RET-SUS), ampliando, assim, as relações entre formação e gestão setorial, desenvolvimento institucional e controle social em saúde.

dimensões que compõem a Etsal e que podem impactar na qualidade da formação que se pretende.

Diante de tal constatação e em função de minha experiência profissional de doze anos na Etsal - onde tive a oportunidade de atuar na docência, coordenação pedagógica do curso de Agente Comunitário de Saúde (ACS), coordenação geral do curso de Técnico em Saúde Bucal (TSB) e, atualmente, na Direção da Escola -, foi possível identificar diversos aspectos relevantes do trabalho em uma ETSUS, tanto pedagógicos quanto administrativos. A partir disso, senti a necessidade de conhecer mais profundamente práticas avaliativas que agreguem uma metodologia participativa e emancipatória, amparada nos valores da própria instituição.

De fato, a atuação profissional na Etsal possibilitou vivências que me fazem, no momento, enquanto gestora da Escola, refletir sobre as suas potencialidades, bem como acerca das dificuldades, necessidades e da realidade global do ensino nos vários cursos oferecidos pela instituição. Estimulam ainda a, no coletivo institucional, compartilhar reflexões e ações factíveis que possam contribuir para o amadurecimento da gestão participativa, a partir de elementos com perspectivas transformadoras.

Nesse contexto, a presente pesquisa focalizou o processo de revisão e implementação do PPP da Etsal, na busca por possibilidades de se planejar a Escola e o ensino em torno da análise dos valores, princípios e significados, assim como das concepções de educação e das práticas inerentes a esse espaço escolar, balizando a prática pedagógica em processos de ação-reflexão-ação.

Tais assertivas se referem à indagação que norteia o interesse pelo estudo do tema proposto, de incluir a AI como elemento constituinte do PPP de uma ETSUS, qual seja: **a partir das especificidades da instituição investigada, da necessidade de aprimoramento das práticas pedagógicas e tomando por base as percepções dos diversos atores que a compõem, que contribuições a AI poderá trazer para o desenvolvimento da Escola?**

Em uma perspectiva emancipatória, e tendo como um dos pontos fundamentais da pesquisa um momento coletivo na Etsal para discussão e reflexão em torno do tema, o que impulsionou o interesse por essa abordagem foi reunir subsídios que possibilitem a análise da práxis pedagógica e dos seus instrumentos teórico-metodológicos, possibilitando a todos os envolvidos reafirmar suas posições e avaliar suas práticas, ressignificando-as.

- Correlacionando o tema à conjuntura da educação profissional em saúde em uma ETSUS

A educação profissional em saúde é uma área que envolve significativas discussões no que se refere à sua política de gestão, organização e concepção teórico-prática, sendo permeada em sua trajetória histórica por diversas reformulações, configurando-se desde em uma organização curricular de cunho eminentemente tecnicista quanto em uma abordagem técnica e social mais integrada.

A Constituição de 1988 delegou ao SUS a ordenação dos recursos humanos em saúde, promovendo, conseqüentemente, a sua articulação com a área da educação. A partir disso, foram instituídas, em sua maioria na década de 80, as ETSUS, com o propósito de atender ao problema generalizado da baixa qualificação da força de trabalho inserida ou prestes a se inserir nos serviços de saúde.

Essas instituições visam a formação de trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS) a partir do compromisso político-pedagógico de atender às demandas de formação profissional técnica e de educação permanente desses trabalhadores com a qualidade necessária à prestação dos cuidados de saúde direcionados à coletividade. Alguns estudos ressaltam o panorama em que essas instituições foram se configurando, como ressaltado a seguir.

O cotejamento entre a oferta de educação profissional e o quantitativo de trabalhadores [...] evidencia a dimensão do desafio colocado para o setor Saúde. E no campo das respostas engendradas pelo Estado, sobressai o Projeto de Formação em Larga Escala, implantado a partir de meados dos anos 80 e que tem na Escola Técnica de Saúde ou Centro Formador, a alternativa para a resolução do problema de baixa qualificação da força de trabalho empregada nos serviços de saúde. **Também é importante destacar que, na década de 90, o papel das Escolas Técnicas de Saúde se inscreve no cerne de três grandes processos em curso na sociedade brasileira: a reforma do aparelho do Estado, a reforma educacional e a reforma sanitária brasileira** (SÓRIO, 2002, p. 49, grifo nosso).

Atualmente, as ETSUS se articulam por meio da Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (RET-SUS), criada pelo MS, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Saúde (Conass), o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems) e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) (BRASIL, 2000).

A quase totalidade dos projetos de formação das ETSUS conta com o financiamento do MS², atualmente por meio do Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (Profaps)³ e de pactuações de recursos da educação profissional mediante as portarias ministeriais direcionadas às Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço (CIES) nos estados.

Dessa forma, os cursos são construídos tendo por base as Políticas Nacional e Estadual de Educação Permanente em Saúde⁴, cujo fundamento é transformar e qualificar as práticas de saúde por meio da formação e do desenvolvimento dos trabalhadores a partir de estratégias de organização dos serviços e do exercício da atenção em saúde. Diante dessa perspectiva,

as demandas para a capacitação não se definem somente a partir de uma lista de necessidades individuais de atualização, nem das orientações dos níveis centrais, mas prioritariamente, desde a origem dos problemas que acontecem no dia-a-dia do trabalho referentes à atenção à saúde e à organização do trabalho [...] Desse modo, transformar a formação e a gestão do trabalho em saúde não pode ser considerado uma questão simplesmente técnica, pois envolve mudanças nas relações, nos processos, nos atos de saúde e, principalmente, nas pessoas (BRASIL, 2004b, p. 10-11).

A partir disso, o público-alvo dos cursos descentralizados das ETSUS são trabalhadores de nível médio inseridos nos serviços de saúde e que buscam a formação específica para o exercício profissional. Esse processo é possibilitado a partir de pactuações com os gestores municipais, que disponibilizam estrutura física para a realização das aulas teóricas, fornecem alimentação para os alunos-trabalhadores, bem como os liberam para participar dos cursos.

Assim, a viabilização dos cursos e o seu bom andamento estão fundamentalmente na dependência da valorização e do compromisso político dos gestores no tocante à formação dos trabalhadores. Outros nós críticos encontrados seriam: os campos restritos de estágio, face às especificidades de cada curso; o número reduzido de profissionais especialistas para atuar

² A partir de agosto de 2007, entrou em vigor a Portaria GM/MS 1.996, que regulamenta a educação permanente e a educação profissional na área da saúde, bem como o repasse de recursos financeiros para propostas formativas via Fundo Estadual de Saúde.

³ O Profaps do MS foi idealizado a partir dos resultados obtidos com o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem (Profae), desenvolvido a partir de 2002. Originou-se da política governamental Mais Saúde - Direito de Todos (2008 - 2011) que possui como uma de suas diretrizes ampliar e qualificar a força de trabalho em saúde. O objetivo do Profaps é qualificar e/ou habilitar trabalhadores em cursos de Educação Profissional para o setor saúde, já inseridos ou a serem inseridos no SUS, com o propósito da melhoria da atenção básica e especializada (BRASIL, 2009b).

⁴ A Política de Educação Permanente em Saúde foi aprovada na XII Conferência Nacional de Saúde e por meio da Resolução CNS/MS nº 353/2003 e da Portaria GM/MS nº 198/2004, como política estratégica do SUS para a formação e desenvolvimento dos trabalhadores para a saúde, cujo eixo norteador da formulação, implementação e avaliação é o da integralidade e implicação com os usuários.

como instrutores dentro da proposta pedagógica adotada pelas escolas; e a desmotivação dos alunos quanto à ascensão profissional, uma vez que essa não é garantida pela formação⁵.

Percebem-se ainda várias peculiaridades no tocante às características que se inserem direta e indiretamente nas propostas de qualificação profissional das ETSUS, cuja implementação recebe influências de instâncias diversas, o que traz implicações que certamente merecem ser analisadas, estabelecendo um diálogo com os referenciais teóricos próprios do campo da educação.

- ETSUS/AL: similaridades e singularidades do seu trabalho educativo

A ETSUS em Alagoas é representada pela Etsal⁶ que, em sintonia com a proposta formativa das demais escolas da rede e ciente do seu compromisso social, desenvolve ações de ensino voltadas para a formação de alunos/trabalhadores do SUS, referenciadas em função das demandas dos serviços, as quais refletem as necessidades de saúde da população.

Mantendo vivo o legado deixado pela enfermeira Izabel dos Santos⁷, precursora desse movimento no Brasil, a Escola acredita que o aluno aprende pela construção progressiva de sua prática profissional, a partir de sucessivas aproximações entre ensino e serviço.

Trilhando uma formação de trabalhadores para a saúde com qualidade técnica e científica, pautada na legislação nacional que rege o ensino profissionalizante e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) oriundas do MS, a Etsal oferece capacitações pedagógicas e técnicas para os profissionais que atuarão como docentes, mediante uma preparação didático-pedagógica orientada pela metodologia da problematização⁸, adotada pela RET-SUS. Essa proposta visa influir na práxis dos educandos, com o objetivo de transformá-la, trabalhando o conhecimento em suas características culturais, pedagógicas e político-sociais (Berbel, 1995).

⁵ Questões apresentadas pelos diretores das ETSUS da Região Nordeste na “Oficina de Avaliação Regional do Profaps/Ministério da Saúde”, na cidade de Maceió/AL, em 21 de novembro de 2013.

⁶ O nome da Escola homenageou a médica e primeira diretora da instituição, a Professora Valéria Hora.

⁷ Idealizadora do Projeto Larga Escala, a enfermeira Izabel dos Santos foi Consultora da Representação da OPAS/OMS no Brasil por cerca de três décadas, protagonizando diversas iniciativas de formação de recursos humanos em todos os níveis da saúde, além de militante da criação e implantação do SUS. Com o Profae, consagrou-se a “sua contribuição para a política nacional de formação de pessoal de nível médio em saúde, como uma política de inclusão social em seus desdobramentos fundamentais: um projeto pedagógico com total integração ensino serviço (os currículos integrados) e uma instituição educacional em novos moldes organizacionais e operacionais (a Rede de Escolas Técnicas do SUS)” (OPAS/OMS, 2010).

⁸ A metodologia da problematização, de acordo com Berbel (1995), é uma alternativa metodológica com grande potencial pedagógico para preparar o futuro profissional e cidadão, aplicada mediante os seguintes passos: observação da realidade e definição de um problema de estudo, pontos-chaves, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade. Tais características da metodologia são explicadas, discutidas e analisadas, com base em Juan Díaz Bordenave e outros autores que a defendem como suporte do processo de ação-reflexão para as hipóteses de solução e aplicações possíveis à realidade do ensino, a partir do qual foi formulado o problema.

Vinculada à Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal) e pautada em um modelo de gestão participativa, em que os membros da Escola reconhecem e assumem seu poder de influenciar na sua dinâmica de atuação, a Etsal se reafirma como uma unidade de ensino de educação profissional que perpassa pelos níveis fundamental e médio⁹.

O fato de pertencer à estrutura de uma universidade é uma característica peculiar dessa ETSUS, uma vez que, em sua maioria, as escolas são formalmente instituídas no âmbito das Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde ou em parceria com Secretarias Estaduais de Educação ou de Ciência e Tecnologia.

A Etsal possui sede própria, separada do campus universitário, localizada no Centro da cidade de Maceió, e se encontra próxima a estabelecimentos comerciais e instituições públicas federais, estaduais e municipais. A sede conta em sua organização físico-administrativa com:

- **Direção Geral** - dispõe de sala mobiliada e equipada para atender às demandas;
- **Direção Administrativa (Coordenação de Planejamento)** - possui uma sala devidamente mobiliada e equipada para assessoria de atividades administrativas e financeiras;
- **Secretaria Escolar** - possui sala ampla, informatizada e adequada às necessidades do setor, tendo sido recentemente ampliada para atender às demandas de novos cursos;
- **Biblioteca** - dispõe de acervo geral e específico na área de saúde pública, o qual está em processo de ampliação e atualização, estando disposto em arquivos deslizantes. Possui ainda espaço de estudos individuais e acesso à internet;
- **Salas de Aulas** - são seis, possuem capacidade para 35 alunos, climatização, cadeiras estofadas com suporte para escrita, quadro branco, aparelho de TV, DVD, *flipchart* e três delas possuem também sistema de isolamento acústico.
- **Setor de Protocolo** - constituído por profissional responsável pelo setor e equipe de trabalho, com responsabilidade de controlar a entrada e saída de documentos da Escola.
- **Setor Financeiro** - atende às demandas dos projetos e realiza o encaminhamento de processos para tramitação junto à sua mantenedora - a Uncisal;
- **Salas dos Técnicos (Coordenações de Cursos)** - são quatro salas para a equipe de docentes que atua no planejamento e operacionalização central dos cursos ofertados;
- **Laboratórios** - possui um laboratório do curso de Técnico em Enfermagem, que será reformado. Por intermédio do projeto “Brasil Profissionalizado”, convênio da Uncisal com o Ministério da Educação (MEC), estão sendo construídos três laboratórios (Técnico de

⁹ Estruturada a partir das concepções do Projeto Larga Escala, a ETSAL apresenta um modelo de gestão da educação em saúde voltado para a formação de profissionais inseridos nos serviços de saúde, mas também ensaja a possibilidade de oferta de cursos para a comunidade.

Enfermagem, Análises Clínicas e TSB), a fim de ampliar e modernizar a estrutura da Escola com equipamentos e materiais;

- **Almoxarifado** - setor para planejamento, guarda e controle de insumos da Etsal;
- **Auditório** - com capacidade para 120 pessoas;
- **Recursos Áudios-visuais** - dispõe de três projetores multimídia, telas de projeção, notebooks, câmera de vídeo, DVD, caixas amplificadas e máquina de fotografia digital;
- **Informatização** - apresenta uma rede informatizada que atende a todos os setores da Escola com acesso à internet e equipe de suporte ao seu banco de dados geral;
- **Transporte** - dispõe de equipe de motoristas para três veículos locados pela universidade a fim de dar suporte às ações pedagógicas descentralizadas;
- **Estacionamento** - dispõe de dois espaços amplos e projetados para estacionamento, com controle de entrada e saída de veículos (guarita e serviço de vigilância terceirizados).

O corpo técnico-administrativo é composto pelos trabalhadores que realizam atividades na Etsal na condição de ocupantes de cargos em comissão ou de servidores públicos da Uncisal lotados na Escola, ou ainda cedidos pelas instâncias federal, estadual e municipal. Além disso, compõe-se de trabalhadores - contratados pela mantenedora por meio de empresas - para a prestação de serviços gerais e de vigilância patrimonial, bem como de estagiários que auxiliam nos trâmites administrativos. Já os docentes da Etsal/Uncisal são profissionais da área de saúde, como enfermeiros, cirurgiões-dentistas e assistentes sociais, inseridos no processo de trabalho dos serviços de saúde em Alagoas.

No período de outubro de 2014 a janeiro de 2015 houve concurso público para a recomposição do quadro efetivo de servidores técnicos e administrativos da Universidade, assim como de docentes, sendo ofertado um total de 1.076 vagas.

Os novos docentes e servidores de nível superior, técnico e fundamental foram empossados em dezembro de 2015, incorporando-se, assim, ao quadro de funcionários efetivos da Uncisal. Dentre as vagas de todas as categorias, estiveram incluídas as de servidores para atuarem na unidade de ensino profissionalizante da Uncisal, a Etsal.

Esse fato representou a composição de um núcleo ampliado de profissionais efetivos para a Escola, restringindo os vínculos temporários àqueles atuantes nos projetos de formação profissional provenientes das portarias ministeriais e de recursos da educação permanente do estado e dos municípios.

A condição de contar com um quadro fixo de profissionais reforça o potencial da Escola em redimensionar a sua forma de atuação a partir da construção de um trabalho escolar

que permita conhecer e discutir as possibilidades e práticas facilitadoras ao longo de seu percurso, assim como os limites e obstáculos a serem superados no trabalho em uma ETSUS.

A Etsal pretende dar continuidade à oferta de cursos para todo o sistema de saúde pública de Alagoas, a serem desenvolvidos tanto na sede da Escola, em Maceió, quanto no interior do estado. Nesse sentido, vem intensificando essa oferta, em articulação com as instâncias gestoras da política nacional e estadual de educação para a saúde. Dentre os cursos já ofertados e os previstos para o biênio 2016-2017 estão:

- Formação técnica:

- Técnico em Enfermagem (2010-2015);
- Técnico em Análises Clínicas (2010-2012).

- Formação inicial e continuada:

- Agente Comunitário de Saúde (2004-2006);
- Agentes Locais de Vigilância à Saúde (2009-2010);
- Cuidadores de Idosos com Dependência (2010-2011).

Quadro 1. Cursos da Etsal previstos para o biênio 2016-2017

CURSO	PÚBLICO-ALVO	TURMAS PREVISTAS
Técnico em Vigilância em Saúde	726 trabalhadores do SUS, inseridos nos serviços de vigilância sanitária, epidemiológica, ambiental e em saúde do trabalhador, que não apresentam formação específica para o campo das vigilâncias.	22 turmas
Técnico em Radiologia	60 trabalhadores de nível médio dos serviços de saúde do SUS para atuar nas modalidades diagnósticas e terapêuticas, condizentes com as necessidades técnicas e sociais e realidades locais dos serviços de radiologia.	02 turmas
Técnico em Hemoterapia	60 trabalhadores de nível médio da área da saúde do SUS que atuam nos serviços de hemoterapia.	02 turmas
Qualificação em Agente de Combate às Endemias	1650 trabalhadores que atuam como Agentes de Combate às Endemias no SUS.	55 turmas
Formação inicial de ACS	600 ACS que ainda não tiveram a formação inicial na área.	20 turmas
Qualificação em Sala de Vacina	900 auxiliares e técnicos de enfermagem que atuam em sala de vacina.	30 turmas
Curso de Cuidadores de Idosos com Dependência	600 profissionais de nível médio da área de saúde para atuarem na atenção à pessoa idosa com dependência.	20 turmas

Fonte: Elaborado pela autora.

Os cursos descentralizados contemplam alunos dos 102 municípios alagoanos, cujas aulas teóricas acontecem em espaços cedidos pelos próprios municípios, conforme pactuação com os gestores (salas de aulas de escolas públicas, salas anexas de igrejas ou em espaços alugados pelo próprio gestor municipal). Nas situações em que os alunos necessitam realizar alguma atividade prática não disponível no municípios-sedes dos cursos, como parte da programação curricular, a Escola, por meio da coordenação pedagógica, entra em contato para agendar visita oficial em outro município próximo que possa possibilitar a atividade.

A Etsal realiza a avaliação da aprendizagem do aluno em duas etapas: a primeira é a avaliação “de processo”, objetivando acompanhar e corrigir a ação pedagógica durante cada passo do cronograma dos cursos. Na segunda etapa é feita a avaliação de “produtos parciais” ou desempenhos/resultados, com a análise do resultado do processo cumulativamente, verificando o desempenho profissional alcançado por cada área curricular, haja vista a Escola trabalhar com o modelo de currículo integrado (ETSAL, 2014).

Considerando-se as especificidades do processo de trabalho em saúde e educação desenvolvido, refletimos acerca das seguintes questões:

- As ações e processos desenvolvidos na Etsal estão sendo suficientes para atender aos desafios presentes em sua proposta político-pedagógica?
- Sendo a Etsal uma Escola que trabalha com um modelo de gestão democrática, que estratégias podem ser trabalhadas envolvendo a comunidade escolar, de forma a analisar o desempenho atual da instituição e fortalecer tal gestão?
- O desenvolvimento de uma proposta de AI participativa na Etsal poderia trazer quais contribuições para o seu processo de trabalho?

Diante da complexidade e das particularidades nos processos de gestão político-pedagógica da Etsal, percebe-se a necessidade de construção de estratégias que subsidiem a análise do desempenho atual da instituição e das concepções e práticas na formação dos trabalhadores em saúde, bem como que possibilitem indicar as potencialidades, fragilidades e possíveis lacunas entre o previsto e o realizado pela Escola.

Para fundamentar tais questionamentos, a realidade problematizada nos cursos executados pela Etsal deve servir de objeto de análise em um contexto ampliado, dialógico e conscientizador. A AI da Escola de forma colegiada e participativa pode ser uma estratégia para fundamentar tal perspectiva, posto que

[...] ao estabelecimento de ensino e sua equipe de gestão cabe tomar iniciativa em desenvolver processo próprio de verificação e entendimento de sua efetividade. Baseia-se na consideração de que a autoavaliação é condição fundamental para o desenvolvimento institucional escolar e melhoria da qualidade do seu trabalho. Não descarta, porém, a importância da avaliação externa ou heteroavaliação, integrando avaliações pelo sistema de ensino do qual a escola faz parte (LÜCK, 2012, p. 23-24).

A gestão democrática e participativa é um aspecto trabalhado na Etsal, instituído em seu Regimento Interno e implementado por meio da composição de seus órgãos colegiados: o Conselho Escolar, com representação de todos os atores que atuam na Escola e do corpo discente; e o Conselho de Classe, com representantes da equipe técnico-pedagógica.

Essas instâncias objetivam que todos os que atuam na instituição se tornem corresponsáveis pelo bom andamento da Escola, buscando a melhoria da educação e preservando sua identidade e autonomia pedagógica. A Direção da Etsal é definida pelos servidores efetivos e discentes da unidade, mediante eleição realizada conjuntamente àquela para Reitoria da Uncisal, sendo para um mandato de quatro anos, permitindo-se uma única recondução.

O referido modelo de gestão democrática foi fator preponderante para o interesse pelo estudo sobre a AI, no sentido de rever e redirecionar frequentemente as experiências vivenciadas na instituição, com foco na formação e aprendizagem dos alunos. Pressupondo-se, para tal, um novo olhar sobre o PPP da Escola, a partir de propostas que possibilitem o redimensionamento das ações educativas e planos de ação que potencializem a melhoria do processo educativo, com aperfeiçoamento das práticas institucionais.

Diante disso, o presente estudo teve como **objetivo geral** desenvolver bases para subsidiar a elaboração de uma proposta de AI que possa vir a compor o PPP da Etsal. Já como **objetivos específicos**, teve-se:

- Analisar os processos pedagógicos que regem a Etsal à luz do PPP e das contribuições dos representantes da comunidade escolar;
- Realizar um estudo sobre as práticas avaliativas que podem ser trabalhadas abrangendo a totalidade da ação educacional de uma ETSUS, considerando a perspectiva de formação adotada e os seus objetivos;
- Apontar, a partir dos dados da pesquisa, os princípios, as dimensões e categorias de análise possíveis para um processo de AI da Etsal, em uma perspectiva emancipatória;
- Identificar que contribuições a AI poderá trazer para a gestão da educação profissional em saúde, no contexto de uma ETSUS, a partir da análise dos dados obtidos.

- Organização do estudo

A fim de se estabelecer conexões entre educação, avaliação e gestão visando a compreensão dos seus sentidos e significados, bem como a aplicação no contexto da formação profissional técnica em saúde, fez-se necessária a realização de uma revisão conceitual de cada uma dessas categorias, possibilitando o entendimento dessa articulação para a melhoria do espaço educacional.

Trata-se da busca por abordagens que correlacionem as transformações nas áreas de saúde e educação com a necessidade imanente de análise crítica das propostas político-pedagógicas que embasam os projetos institucionais, diante de um cenário marcado pela incorporação de novas tecnologias e pelas novas formas de relações políticas, econômicas, sociais e culturais.

Apresentam-se, então, como componentes deste estudo, além da presente Introdução, cinco capítulos. O **Capítulo 1** aborda “**Os caminhos da pesquisa**”, revelando, em uma abordagem qualitativa, os procedimentos metodológicos que subsidiaram este estudo.

No **Capítulo 2**, intitulado “**A educação profissional no Brasil no campo da saúde: desafios e possibilidades**”, distribuído em três subcapítulos, é apresentada uma revisão sobre a educação profissional no Brasil, com as suas características históricas e contemporâneas no campo da saúde.

O **Capítulo 3** diz respeito às “**Concepções de formação dos trabalhadores técnicos em saúde no âmbito das ETSUS**”, caracterizado pela apresentação das identidades das propostas curriculares das ETSUS, suas finalidades e influências de acordo com autores estudiosos do assunto, documentos do MS e, ainda, com o PPP da ETSUS-AL.

O **Capítulo 4** traz “**Os desafios dos processos de gestão político-pedagógica de uma ETSUS**”, que agrega em dois subcapítulos questões referentes à gestão escolar, à construção do PPP em uma perspectiva democrática, e ao papel da Avaliação, partindo-se de generalidades sobre o assunto até, mais especificamente, a AI, apontando as possibilidades de sua inclusão nos processos de gestão político-pedagógica de uma ETSUS.

No **Capítulo 5**, subsidiado pelo contexto da Etsal enquanto lócus da pesquisa e por meio da triangulação de fontes, são descritas e discutidas as categorias de análise do estudo que consistiram nas “**Percepções sobre a formação profissional realizada na Etsal**”, nas “**Reflexões sobre as práticas político-pedagógicas na Etsal**” e no compartilhamento de opiniões “**em uma roda de conversa sobre AI participativa**”. Nesta última etapa, foram

apresentadas e analisadas as declarações dos sujeitos, relacionando-as ao referencial teórico e aos documentos institucionais, perfazendo, assim a triangulação de dados.

Por fim, nas “**Considerações finais**”, são apresentadas as contribuições que o estudo da temática possibilitou, levando-se em conta os questionamentos e objetivos estabelecidos inicialmente.

CAPÍTULO 1 - OS CAMINHOS DA PESQUISA

1.1 O método

Utilizou-se como percurso metodológico a pesquisa exploratória de abordagem prioritariamente qualitativa, com referência a alguns aspectos e elementos quantitativos, como dados complementares que subsidiaram este trabalho, além de pesquisa documental e bibliográfica.

A pesquisa de abordagem qualitativa traz na sua metodologia a característica inerente de correlacionar o significado e a intencionalidade constitutivos dos atos, relações e estruturas sociais, onde o pesquisador vai realizar a sua interpretação através de aproximações sucessivas com a realidade, conformando-se adequadamente em análises de “grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e documentos” (MINAYO, 2014, p. 57).

Tal característica também é reforçada por Flick (2009, p. 37), o qual afirma que a pesquisa qualitativa é direcionada para a “[...] análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Isso conforma este trabalho nessa modalidade de pesquisa, uma vez que se busca o entendimento de uma dada realidade e, a partir disso, possibilidade de melhorá-la.

Dentre as especificidades do método qualitativo, Alami, Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010, p. 31) referem que um de seus imperativos é ser uma estratégia “indutiva e compreensiva”, ou seja, “ela tenta explorar a realidade sem hipóteses iniciais imponentes, mas apenas com um tema de pesquisa, e sem pressupostos sobre os resultados”, não se tratando de um método restritivo, permitindo a descoberta ao longo de todo o seu percurso.

É importante a ressalva no tocante a alguns limites e riscos aos quais o pesquisador deve estar atento nessa modalidade de pesquisa. Esses, que foram levados em consideração durante o desenvolvimento deste trabalho, são os seguintes:

[...] excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação aos seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Lüdke e André (1986, p. 13), ao tratarem da pesquisa qualitativa em educação, ressaltam que o estudo de caso é uma das técnicas que “vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”.

As autoras ressaltam ainda que esse método deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse de pesquisar uma situação singular, particular, e que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 17). Tal observação também é assim referida:

estudo de caso é o circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como uma pessoa, uma família, um produto, uma empresa, um órgão público, uma comunidade ou mesmo um país. Tem caráter de profundidade e detalhamento. Pode ou não ser realizado no campo (MORESI, 2003, p. 11).

Diante dessas características, o método de investigação do tipo estudo de caso, revelou ser indicado para constituir a presente pesquisa, possibilitando a utilização de diferentes e simultâneas fontes de coletas de dados.

1.2 A metodologia

Para atingir os objetivos propostos, as etapas metodológicas contemplaram a triangulação de técnicas, permitindo a análise do objeto sob várias dimensões - fontes, informantes e referenciais teóricos - buscando o cotejamento entre os dados e, assim, maior fidedignidade e validade dos resultados, minimizando o fato de haver considerável aproximação entre a pesquisadora e o objeto de estudo (ANDRÉ, 2005).

Segundo Minayo (2014, p. 71), a triangulação deve ser a opção de escolha quando se pretende ampliar o conhecimento de determinado assunto e estiver em consonância com os objetivos a serem alcançados, de forma que “[...] a triangulação não é um método em si. É uma estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares”.

1.2.1 Pesquisa bibliográfica

Visando propiciar o aprofundamento da discussão e subsidiar as estratégias metodológicas citadas, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com vistas a possibilitar

embasamento teórico em relação ao tema proposto e estabelecer relações com as descobertas do estudo, proporcionando uma real articulação entre teoria e prática (ANDRÉ, 2005).

Assim, na fundamentação teórica da pesquisa, o desenvolvimento do tema se deu em torno de cinco eixos:

- O cenário atual da educação profissional em saúde;
- ETSUS - concepções e práticas na formação de trabalhadores do SUS e para o SUS;
- A gestão escolar em uma perspectiva democrática e interligada à discussão do PPP;
- O papel da avaliação nos processos de gestão político-pedagógica das ETSUS, o contexto da Etsal e a importância da construção de estratégias que subsidiem a análise da gestão pedagógica da instituição;
- Avaliação institucional, com recorte no elemento autoavaliação ou avaliação interna.

1.2.2 Pesquisa de dados documentais

Também se fez necessária a caracterização da realidade da Etsal à luz dos seus documentos institucionais, principalmente o PPP, de forma a confrontar com os dados coletados por meio da pesquisa, considerando a subjetividade dos sujeitos participantes, bem como o entendimento e a compreensão dos significados por eles construídos no trabalho cotidiano.

Os dados documentais abarcaram aqueles referentes à instituição mantenedora da Etsal, a Uncisal, e os relativos à Etsal, sendo o PPP o documento base da pesquisa, uma vez que se buscou analisar as possibilidades da AI como elemento constituinte e instituinte desse.

1.2.3 A pesquisa com os sujeitos - caracterização

Como já mencionado, a instituição de origem da pesquisadora - a Etsal/Uncisal - foi a referência para a realização do estudo. Participaram da pesquisa membros do Conselho Escolar e do Conselho de Classe da Etsal, por representarem os diferentes segmentos da Escola e serem essas as instâncias consultivas e deliberativas dessa, estando, assim, envolvidos no processo de implementação do projeto pedagógico, atuando como parceiros e coautores da pesquisa.

A partir da apresentação do projeto a cada participante, de forma individual, foi solicitada a leitura e posterior assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE), evitando-se o risco de constrangimento em relação a expor as suas percepções no tocante aos diversos aspectos que caracterizam a instituição.

Como critérios de inclusão dos sujeitos na pesquisa, foram utilizados os seguintes: profissionais que atuam na Escola há pelo menos um ano; que representam um dos diferentes segmentos da instituição (docente, técnico-administrativo, gestão) ou que já atuaram em vários desses segmentos; e que participam regularmente das reuniões dos Conselhos da Escola. Esses critérios visaram garantir maior fidedignidade nas respostas da entrevista.

Já como critérios de exclusão, consideram-se os a seguir: desinteresse de participação por parte do profissional; atuação na Escola por um período inferior a um ano, pela razão mencionada nos critérios de inclusão; e representação da direção geral da instituição, por se tratar da própria pesquisadora.

1.2.3.1 Do individual ao coletivo: ouvindo os sujeitos

Classificadas segundo o tipo de organização, as entrevistas podem ser entendidas como uma conversa de natureza individual e/ou coletiva, com propósitos bem definidos, a fim de servir à coleta de informações sobre um determinado tema científico. Nessas, “mais do que verdades e fatos, se constrói um rico material sobre versões, opiniões, descrições peculiares, criadas na interação de dois interlocutores, ou seja, nos interstícios de uma relação, em uma *interview* do pesquisador e seu entrevistado” (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005, p. 169-170).

A partir desses propósitos, foram realizadas treze entrevistas semiestruturadas, contendo questões fechadas e abertas, relacionadas aos diversos aspectos da instituição, de forma a reunir os pontos de vista sobre as práticas político-pedagógicas da Etsal, identificar as potencialidades, dificuldades, perspectivas e demandas no que concerne à questão, bem como o reconhecimento de interesses sobre a proposta de incluir a AI participativa nos marcos do PPP.

Os referidos tópicos utilizados para o roteiro nessa modalidade de entrevista foram desdobrados no sentido de que sua linguagem estimulasse as várias narrativas possíveis a respeito das questões a serem analisadas pela pesquisadora, considerando a subjetividade que o entrevistado emprega nessas e sua visão sobre as questões envolvidas nessa ação, de forma a abranger as informações esperadas, permitindo, porém, flexibilidade para “absorver novos temas e questões trazidas pelo interlocutor como sendo sua estrutura de relevância” (MINAYO 2014, p. 191).

Todas as entrevistas foram agendadas com antecedência e realizadas individualmente, utilizando-se o recurso da gravação. Posteriormente, foram transcritas pela pesquisadora na íntegra, e, visando resguardar o sigilo e garantir a confiabilidade enquanto prerrogativas indispensáveis dessa atividade, cada uma foi identificada com a letra C, seguida de um número, representando a fala de cada Conselheiro.

As questões fechadas foram analisadas pela frequência de respostas. No caso das perguntas abertas, utilizaram-se recursos de análise de conteúdo, levando-se em consideração que

o investigador que trabalha com abordagem qualitativa nunca pode esquecer-se de que não estuda um somatório de depoimentos. Isso significa que a práxis compreensiva pode até utilizar critérios numéricos (número de entrevistas), mas não necessariamente será este o definidor de relevâncias, muitas vezes esclarecidas pela fala de apenas um ou de poucos interlocutores. Nesses casos, a unidade de significação não é composta pela soma das respostas de cada indivíduo para formar uma relevância estatística. E, sim, ela se constrói por significados que conformam **uma lógica própria do grupo ou, mesmo, suas múltiplas lógicas** (MINAYO, 2014, p. 192, grifo da autora).

Sendo assim, as questões contidas nas entrevistas individuais, em seu conjunto, objetivaram fornecer subsídios para analisar os aspectos relevantes relacionados à pesquisa sob o ponto de vista dos entrevistados. Nesse caso, a representatividade não foi definida pela quantidade, mas pela capacidade de representar a totalidade das percepções sobre a formação profissional realizada na Etsal e os aspectos institucionais que conduzem as práticas político-pedagógicas.

Ressalta-se que a tônica desta pesquisa está no processo de reflexão sobre essas práticas a partir de uma proposta emancipatória de AI, de maneira que não poderia prescindir de um debate participativo para aprofundamento sobre o assunto. Dessa forma, pareceu coerente um momento de reflexão com múltiplas vozes sobre o tema, como continuidade às entrevistas individuais. Sendo assim, essas foram sucedidas por uma discussão coletiva, na qual se utilizou a técnica de entrevista de Grupo Focal (GF), com os mesmos representantes do Conselho Escolar e de Classe da Etsal. Na ocasião, tratou-se com mais especificidade sobre a AI articulada ao PPP, subsidiando-se pela conceituação de que

[...] a entrevista de grupo focal aborda indivíduos que têm características identitárias homogêneas, como por exemplo, trabalhar juntos em uma mesma instituição, estudar juntos, participar de um mesmo projeto ou ter vivência, em comum, de algum fato específico (KRUEGER, 1998 apud MINAYO, 2014, p. 172).

Minayo (2014, p. 172) destaca ainda que em grupos homogêneos subjazem opiniões e questões não reveladas em meio a relações de “cooperação e confiança entre alguns, e de conflito e competição entre outros”, exigindo, por parte do pesquisador, sensibilidade e atenção, além da necessidade de apoio de outro pesquisador. A autora ainda argumenta que

[...] não se busca nesse tipo de abordagem, uma fala única e consensual. O que se procura é exatamente a cartografia das opiniões, argumentos e pontos de vistas, concordantes ou conflituosos, críticos ou resignados. O grupo permite ainda o aprofundamento das influências recíprocas entre os falantes, ou seja, a reflexividade das opiniões. Além do conteúdo do que se debate, a dinâmica de grupo focal permite inferir o tipo de relações que existem entre seus participantes (MINAYO, 2014, p. 173-174).

Backes et al. (2011) referem que o debate gerado entre o grupo permite que os temas abordados sejam mais problematizados do que em uma situação de entrevista individual, uma vez que os participantes têm a possibilidade de compartilhar opiniões e rever as próprias, ressignificando-as e/ou fundamentando melhor a opinião inicial devido às discussões geradas.

Essa técnica vem sendo utilizada para explorar as concepções e experiências dos participantes, podendo ser usada para examinar não somente **o que as pessoas pensam, mas como elas pensam e por que pensam assim**. O grupo focal pode facilitar, ainda, a discussão de temas que normalmente são pouco explorados ou até mesmo evitados, visto que tendem a gerar comentários mais críticos, e os participantes mais extrovertidos, geralmente, conseguem envolver e estimular os demais [...] Nessa perspectiva, ganha sentido o pressuposto de que o grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros sujeitos. Ele contrasta, nesse sentido, com dados colhidos em questionários ou entrevistas, em que o participante é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez nunca tenha refletido anteriormente (BACKES et al., 2011, p. 439, grifo nosso).

Os referidos autores mencionam alguns limites do método: a possibilidade da discussão grupal inibir determinadas posturas discordantes por parte de alguns participantes, o que, entretanto, pode encorajar um debate em torno de pontos de vista; a dificuldade de garantir anonimato total; o envolvimento do pesquisador quanto aos juízos de valores; e o risco de desvio das discussões ou domínio da discussão por poucos participantes, gerando uma distorção dos resultados (BACKES et al., 2011). Tais ressalvas foram levadas em consideração para o planejamento e direcionamento da atividade, por considerá-las imprescindíveis para o alcance do objetivo pretendido.

Por se tratar de uma temática que envolve as relações cotidianas dos processos de construção das práticas pedagógicas pelos seus atores, buscou-se estimular a participação de

todos, estabelecendo um enfoque metodológico que aproximasse os sujeitos, no intuito de desvelar suas vivências e experiências.

Melo e Cruz (2014, p. 32)¹⁰, utilizaram a roda de conversa como possibilidade metodológica de aproximação entre os sujeitos no cotidiano pedagógico, de forma “a permitir que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo”.

Surgiu, então, inspirada na revisão da literatura, a ideia de se trabalhar a técnica de GF adaptado para uma roda de conversa entre os integrantes da pesquisa, considerando que

a coleta de dados por meio da Roda de Conversa permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere. Isso não significa que se trata de um processo diretivo e fechado em que se alternam perguntas e respostas, mas uma discussão focada em tópicos específicos na qual os participantes são incentivados a emitirem opiniões sobre o tema de interesse (IERVOLINO; PELICIONI, 2001 apud MELO; CRUZ, 2014, p. 33).

Em uma pesquisa desenvolvida por estudiosos sobre a possibilidade de aplicação da roda de conversa como instrumento de produção de dados, afirma-se que:

as Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. **Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta.** A conversa saiu dos alpendres e chegou à escola como uma estratégia de ensino, e como caminho natural, alcançou as pesquisas educacionais. Assim, a roda de conversa não é algo novo, a ousadia é empregá-la como meio de produzir dados em pesquisa qualitativa (MOURA; LIMA, 2014, p. 101, grifo nosso).

Mantendo-se o rigor metodológico para o seu planejamento, contemplando desde o convite e organização do grupo à preparação do conteúdo para a condução da sessão e seleção do local, da data e do instrumento de coleta de dados, a roda de conversa na Etsal teve uma duração média de 2:30h, seguindo a orientação da técnica do GF.

¹⁰ Em seu trabalho, as autoras relatam que roda de conversa possibilitou reflexões referentes a como se relacionam professores e adolescentes no cotidiano escolar mediante suas percepções sobre a condição adolescente. Isso nos inspirou a utilizar a referida técnica, adaptando-a para a temática e os propósitos desta pesquisa.

1.2.3.2 Uma roda de conversa

Realizou-se a roda de conversa em uma sala de aula reservada da Escola, no intuito de evitar interrupções, assegurando, assim, a privacidade e o ritmo necessários para a pesquisa. Na ocasião, organizou-se uma mesa de lanches para os participantes e cadeiras em disposição circular, com espaço para uma bancada com projetor multimídia, notebook, dois gravadores e, próximo ao grupo, visível a todos os participantes, um *flipchart* com cartolinas e canetas hidrográficas para registro escrito das atividades e posterior debate do grupo.

O título da Roda de Conversa foi “**Etsal: Refletindo e ressignificando as práticas político-pedagógicas**”. Segue o relato de como foi desenvolvida.

O GF: A referida técnica foi realizada em apenas um encontro com o mesmo grupo das entrevistas individuais, totalizando treze participantes, que é um quantitativo indicado para se trabalhar o método. Contudo, no dia, dois componentes justificaram ausência devido a um imprevisto. Apesar do Conselho Escolar regimentalmente poder contar com a participação discente e essa ser importante para a discussão, no momento da pesquisa não havia nenhum curso em funcionamento na sede da Escola, conseqüentemente, não houve a possibilidade de participação de um membro discente na entrevista individual e na roda de conversa.

A equipe de coordenação do grupo: a equipe foi composta pela pesquisadora, no papel de moderadora, realizando a mediação entre os diversos participantes e buscando obter respostas de todos os componentes do grupo, buscando “[...] um equilíbrio em sua conduta entre guiar (diretamente) o grupo e moderá-lo (não diretamente)” (FLICK, 2009, p. 181). Teve-se a colaboração de dois docentes da Escola, que atuaram como relatores - registrando as impressões da dinâmica do grupo, contribuindo, assim, para o enriquecimento das análises - e se responsabilizaram ainda pelo controle do tempo e manuseio do equipamento de gravação.

A condução da atividade: elaborou-se um roteiro (Apêndice C), adaptado para uma apresentação em multimídia, que resultou na seguinte sequência de atividades:

- A moderadora iniciou dando as boas vindas e agradecendo a participação de todos na execução da pesquisa. Foram indicados os relatores do grupo, esclarecendo a função desses, bem como realizada uma abordagem sobre a técnica e o seu objetivo, orientando a dinâmica de trabalho, ou seja, a importância de todos participarem mantendo o foco das discussões.

- Realizou-se, paulatinamente, a apresentação dos tópicos da discussão, por meio de perguntas norteadoras cujas respostas por parte do grupo, posteriormente, representariam a síntese dos sentidos sobre os temas abordados. As questões foram:

a) Qual a missão da Etsal?

b) Quais características da Etsal favorecem a comunidade escolar no cumprimento de sua missão institucional?

c) O que a Etsal, no coletivo institucional, atualmente dispõe para avaliar o processo que rege o ensino nas variadas dimensões que a compõe, e que podem impactar na qualidade da formação que se pretende?

d) Como a equipe da Etsal poderia trabalhar o redimensionamento das ações educativas que possibilitassem a melhoria do processo educativo com aperfeiçoamento das práticas institucionais?

- Em seguida a esse primeiro bloco de questões, fez-se uma breve exposição sobre as principais concepções de avaliação e avaliação institucional, aproximando-se do tema focal da reunião: **O que o grupo pensa sobre a possibilidade de inclusão da AI em seu PPP, como parâmetro para uma análise crítica de suas ações?**

- Dando sequência, houve um momento de *brainstorming* ou “chuva de ideias”¹¹, em que se solicitou que cada participante registrasse, sucintamente, em cartolina, opiniões sobre as seguintes questões, extraídas de Fernandes e Belloni (2001):

- Para que avaliar? (Finalidades);
- O que avaliar? (Objetos);
- Quem avalia? (Sujeitos);
- Como avaliar? (Procedimentos);
- Quando avaliar? (Periodicidade);
- Haveria algum entrave para tal proposição?

Há que ressaltar que não houve a pretensão de se esgotar a questão nessa atividade, haja vista tanto a necessidade de outros momentos para intensificação das discussões quanto a complexidade da temática. Intencionou-se, na verdade, agregar informações qualitativas, reunindo percepções e ideias sobre práticas avaliativas.

Proseguiu-se, então, reunindo todas as respostas no *flipchart* para apresentação na plenária por parte da moderadora, a fim de que todos analisassem as contribuições suscitadas em relação às questões norteadoras. Por fim, a pesquisadora renovou os votos de agradecimentos a todos, principalmente pelo interesse que demonstraram em participar e partilhar suas experiências.

¹¹ Técnica de grupo, preparada nos mesmos moldes de grupos focais, cujo intuito é gerar novas informações sobre temas específicos, utilizada para estimular a definição de um tema ou projeto, identificação de problemas, discussão de conceitos e definição de novos rumos de um projeto por meio da identificação de nós críticos e potencialidades (MINAYO, 2014).

1.3 A análise dos dados: textos e contextos

Para analisar os dados coletados foi utilizado o método de **análise de conteúdo**, que se refere a técnicas de pesquisa que possibilitam tornar replicáveis e válidas inferências acerca dos dados de um determinado contexto mediante procedimentos especializados e científicos (MINAYO, 2014).

Conforme referido, as entrevistas individuais e a roda de conversa foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra, o que foi uma tarefa bastante demorada, porém necessária para a organização da análise da pesquisa. Isso posto que, conforme destaca Oliveira (2008, p. 570), ao tratar sobre o recurso metodológico de análise de conteúdo, “[...] tudo o que pode ser transformado em texto é passível de ser analisado com a aplicação desta técnica ou método”. Entretanto, devido à multiplicidade de conceitos e finalidades, sua utilização na pesquisa pode carecer de cuidados. Dessa forma, seguem alguns conceitos fundamentais para sistematizar o desenvolvimento da análise de conteúdo.

Objetividade: implica que a análise deve poder ser verificada e reproduzida por outro pesquisador [...] Sistematicidade: a análise deve tomar em consideração tudo o que, no conteúdo, decorre do problema estudado e analisá-lo em função de todas as categorias retidas para fins de pesquisa. Implica impedir toda e qualquer seleção arbitrária que retenha apenas os elementos em acordo com as teses do pesquisador. Conteúdo Manifesto: implica eliminar as idéias a priori, os preconceitos do pesquisador. Para isso, a análise deve abordar apenas o conteúdo manifesto, o que foi efetivamente expresso e não o conteúdo presumido em função do que o pesquisador crê saber sobre o problema [...] as extrapolações em direção aos conteúdos latentes devem se apoiar nos conteúdos efetivamente observados. Unidades de Registro (UR): trata-se de uma unidade de segmentação ou de recorte, a partir da qual se faz a segmentação do conjunto do texto para análise. Essa unidade pode ser definida por uma palavra, uma frase, um parágrafo do texto; ou ainda o segmento de texto que contém uma assertiva completa sobre o objeto em estudo, seja ele frase, parágrafo ou parte de frase ou parágrafo; o minuto de gravação, o centímetro da notícia de jornal, ou outras. Unidades de Contexto (UC): são unidades de compreensão da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem cujas dimensões são maiores do que aquelas da unidade de registro. São segmentos de texto que permitem compreender a significação das unidades de registro, recolocando-as no seu contexto, tratando-se sempre de uma unidade maior do que a UR. Ex. a frase para a palavra, o parágrafo para o tema. Construção de Categorias (CC): operação de classificação dos elementos participantes de um conjunto, iniciando pela diferenciação e, seguidamente por reagrupamento, segundo um conjunto de critérios. São rubricas ou classes que reúnem um conjunto de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado segundo os caracteres comuns destes elementos (OLIVEIRA, 2008, p. 570-571).

Dentre as várias técnicas de análise de conteúdo a serem utilizadas em pesquisas qualitativas, no tocante a presente pesquisa, foi possível associar que as relações das questões elaboradas para as entrevistas individuais e as aplicadas no GF geraram possibilidades de

instituir categorias de análise por subtemas que, possibilitando o estabelecimento de diálogo com a literatura, resultaram na opção pela análise temática.

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido [...] O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupo, os psicodramas, as comunicações de massa, etc., podem ser, e frequentemente são, analisados tendo o tema por base (BARDIN, 2011, p. 135).

A opção pelo referido tipo de análise se sustentou na possibilidade de condução da pesquisa a partir dos três polos cronológicos que estruturam as fases da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011, p. 125), quais sejam: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Operacionalmente, ao procurar se determinar o caminho metodológico que mais se aproximasse dos objetivos propostos, optou-se pela realização das referidas etapas, de acordo com a sistematização resumida a seguir:

Quadro 2. Roteiro didático para análise de conteúdo

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> *Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; *Escolha inicial dos documentos; *Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro - palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto - delimitação do contexto (se necessário); 	<ul style="list-style-type: none"> *Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas; *Constituição do corpus: seguir normas de validade: <ol style="list-style-type: none"> 1. Exaustividade - dar conta do roteiro; 2. Representatividade - dar conta do universo pretendido; 3. Homogeneidade - coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; 4. Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo.
2ª etapa: Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> *Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores - recortes do texto e categorização; *Preparação e exploração do material - alinhamento; 	<ul style="list-style-type: none"> *Desmembramento do texto em unidades/categorias - inventário (isolamento dos elementos); *Reagrupamento por categorias para análise posterior - Classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)
3ª etapa: Tratamento dos dados e interpretação	<ul style="list-style-type: none"> *Interpretações dos dados brutos (falantes); *Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises; 	<ul style="list-style-type: none"> *Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Fonte: SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO (2010, p. 35).

Tais foram os caminhos percorridos para a elaboração desta pesquisa, buscando aproximá-la dos cenários de prática que constituem a Etsal, no seu contexto e nos saberes do seu coletivo institucional.

1.4 Os aspectos éticos

Antes de iniciada a realização das entrevistas, os participantes foram esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa e, após a sua concordância, solicitou-se deles a assinatura do TCLE (Apêndice A), estando livre a retirada dos dados da pesquisa a qualquer momento e sem qualquer tipo de prejuízo ao participante, conforme determina a Resolução CNS/MS nº 466/2012, que normatiza a pesquisa com seres humanos. A coleta de dados foi realizada entre os meses de janeiro e março de 2016.

A proposta deste estudo foi submetida, mediante a Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz). Ao receber parecer favorável dessas instâncias, foi iniciada a coleta de dados. O Parecer foi de nº 1367830/15, CEP/EPSJV (Anexo A).

Com os resultados da pesquisa, espera-se apresentar um estudo acerca do tema AI junto à comunidade escolar da Etsal, de forma a refletir sobre as possíveis contribuições dessa estratégia no sentido de repensar as práticas político-pedagógicas, vislumbrando a melhoria do processo de trabalho em uma perspectiva crítica e transformadora.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NO CAMPO DA SAÚDE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

2.1 A educação profissional no Brasil e o seu percurso mercadológico

A política de educação profissional brasileira está historicamente relacionada ao modo como o país se insere na economia mundial e, conseqüentemente, situa-se em meio ao processo ideológico de desenvolvimento capitalista, enquanto parte de um amplo conjunto de metas de ajuste estrutural e superestrutural direcionado a adequar os países em desenvolvimento ao processo de financeirização mundializada da produção, estabelecendo as relações de poder e de classe que foram se constituindo no Brasil (KUENZER, 2004).

Os atuais paradigmas de acumulação de capital vão conduzindo as mudanças no mundo do trabalho que repercutem nas reformas educacionais. A dualidade estrutural do modelo educacional brasileiro se estabelece a partir dessa relação entre elementos estruturais e conjunturais da realidade. Dessa forma,

[...] a pedagogia toyotista se apropria, do ponto de vista do capital, de concepções que têm sido elaboradas no âmbito da pedagogia socialista, estabelecendo-se tal ambigüidade nos discursos e nas práticas que tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização (KUENZER, 2008, p. 34).

Diante do exposto, infere-se que a atual abordagem neoliberal¹² incorpora em seu discurso ideológico argumentos que repercutem no pensamento e na prática social. A construção do conhecimento tende, ao absorver os modelos pedagógicos hegemônicos, a subverter conceitos para que correspondam às exigências da reestruturação produtiva.

Em uma perspectiva histórico-crítica, Azevedo, Shiroma e Coan (2013) discorrem sobre os instrumentos legislativos e normativos referentes às políticas públicas voltadas para a educação profissional e tecnológica, embasados nos documentos do MEC e nas produções de pesquisadores da área, destacando os 16 anos que contemplaram os governos de Fernando

¹² O “neoliberalismo é uma clara tentativa de reorganizar as sociedades capitalistas marcadas por crises, cada vez mais significativas. Não é só um projeto político, mas uma teoria econômica de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital. Para o neoliberalismo a crise educacional é uma crise de eficiência, eficácia e produtividade - e as instituições escolares devem, então, funcionar como pequenas empresas produtoras de serviços educacionais” (GENTILI, 1996 apud ASSIS; PADILHA, 2004).

Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva, isto é, de 1995 a 2010, os quais estão resumidos a seguir:

- Resgatando os elementos históricos entre os séculos XIX e XX com vistas a subsidiar a compreensão das raízes do capitalismo comercial como indutor dos destinos da educação profissional, evidencia-se a cristalização da dualidade educacional no Brasil, cujas classes proletárias comporiam a formação da força de trabalho de acordo com as demandas do mercado.

- Os autores descortinam as políticas públicas para a educação que, até a década de 1970, apresentavam aspectos de continuidade nas ações governamentais em relação à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do MEC, de tal forma que se podia verificar a “[...] existência de três tipos de ensinos distintos no Brasil: o artesanal, o manufatureiro e o industrial, e cada qual com as suas especificidades em face das necessidades de cada momento histórico” (AZEVEDO, SHIROMA; COAN, p. 29).

- Nos anos 1990, para contemplar os requisitos propostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/1996 - e em consonância com as reivindicações do segmento privado, o Decreto nº 2.208/1997, do governo FHC, é ressaltado quanto ao seu teor de reforma, porém, de caráter desregulamentador, tendo como eixo central a separação entre ensino médio e técnico, além de diretrizes curriculares fundamentadas por competências técnicas e genéricas, reforçando-se, assim, a dualidade estrutural no sistema escolar brasileiro.

- A crítica ao percurso contraditório das políticas de educação profissional no governo Lula é tecida a partir das propostas anunciadas ao povo brasileiro e as ações e omissões no exercício do poder. Assim, por meio do Decreto nº 5.154/04, de seu governo, apesar de se conceber a retomada da integração entre ensino médio e técnico, dar-se também continuidade à política curricular do governo anterior com ênfase na noção de competência, a qual é “[...] oriunda de um contexto empresarial ancorado numa gestão por resultados e numa equação suportada na relação custo *versus* benefício, dissociado, portanto, da preocupação central do processo educativo com perspectiva emancipadora” (AZEVEDO, SHIROMA; COAN, p. 32).

Essas concepções de educação dominantes nas duas últimas reformas educativas decorrem, nas palavras de Frigotto (2011, p. 19), da pseudoteoria do capital humano, trazendo consigo “as mistificações com as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo no contexto do que a literatura denomina de capitalismo tardio”.

Tal configuração ideológica produziu a concepção de que cada indivíduo deve investir em sua formação educacional para assegurar uma melhor inserção e remuneração no mercado de trabalho. Essa concepção repercute agressivamente na base material da sociedade e na organização de projetos educacionais.

Segundo Frigotto (2001, p. 22), o capital humano é

[...] entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potenciam a força de trabalho das diferentes nações [...] Uma relação cujo fundamento é a expropriação e exploração, pela classe detentora privada dos meios e instrumentos de produção, dos que necessitam vender, para sobreviver, sua força de trabalho física e intelectual, a classe trabalhadora [...] Trata-se de uma perspectiva integradora da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, bem como o risco de sua expansão.

Com isso, o desenvolvimento de competências se tornou a base para mudanças de vários paradigmas dentro e fora da educação profissional, de forma a sustentar um sistema de ensino que correspondesse às exigências da reestruturação produtiva, em uma proposta adaptável à vida atual e não de formação humana básica.

A formação de trabalhadores embasada pela “Pedagogia das Competências” é orientada, assim, pelas “[...] novas formas de organização do trabalho para superar os limites da fragmentação taylorista-fordista, pela recomposição de unidades do processo de trabalho e, por consequência, da formação atrelada ao posto de trabalho” (KUENZER, 2004, p. 87).

Embora a noção de competência tenha sido difundida em uma perspectiva que defende a autonomia do trabalhador e a complexidade, heterogeneidade e imprevisibilidade do processo de trabalho na saúde, Pereira e Lima (2008, p. 187) afirmam que essa opção pedagógica não contribui para “[...] o fortalecimento da relação entre o mundo da escola e do trabalho. Entre outros motivos, por levar à “desintegração curricular”, ao tentar reproduzir as situações de trabalho nos espaços formativos”. Separa-se, assim, técnica, tecnologia e ciência, dificultando a compreensão integrada do trabalho humano.

Dessa forma, o conceito de “qualificação do trabalho”, em uma perspectiva histórico-crítica, foi submetido a uma subversão teórica como consequência da adaptação às mudanças no mundo laboral, introjetando ideologicamente a noção de “competência”, que percorre as políticas e os programas voltados para a educação e a saúde e “[...] que reivindica a si o poder de dar conta das características subjetivas hoje valorizadas e requeridas pelas empresas e pelo mercado de trabalho em geral” (TARTUCE, 2004, p. 355).

Essas manifestações pedagógicas de cunho eminentemente tecnicista subsumem, então, na reprodução do conhecimento, colocando a teoria em função da prática, prevalecendo o pragmatismo e a adaptação.

Nesse sentido, percebe-se a educação como um espaço de lutas, que não reproduz simplesmente as relações de classe, mas articula-as à realidade e, a depender de suas proposições, contribui para a alienação ou para a emancipação humana. Assim, o pensamento crítico se defronta com desafios, sendo um dos maiores tornar a produção do conhecimento na educação profissional um elemento de emancipação em suas diversas expressões.

O que se põe como fundamental para a grande massa dos profissionais da educação na construção desse caminho é, ao mesmo tempo, aprofundamento de sua formação teórica numa perspectiva histórica (dialética), ampliação e solidificação de suas organizações científicas, sindicais, políticas e culturais e a construção de uma subjetividade com determinação para alterar a atual ordem social que dilacera a vida da grande maioria dos brasileiros e lhes nega os direitos elementares e, por consequência, os mutila no direito à educação (FRIGOTTO, 2011, p. 32).

A retomada da noção de politecnia é uma proposta contra-hegemônica que defende a educação profissional em saúde como um objeto de disputa de projetos societários que implicam no processo de pesquisa, na articulação entre teoria e prática, bem como em uma visão crítica sobre os modos de produção e as bases científicas de organização do trabalho (PEREIRA; LIMA, 2008).

No campo da saúde, essa concepção se desenvolveria objetivando de fato a superação do modelo biomédico, sendo compatível com a proposta de um modelo universal e integral de saúde, em que o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva é parte, e não o todo, integrante de uma formação unilateral dos indivíduos.

Nesse sentido, cabe ressaltar o desenvolvimento de projetos educacionais importantes, como a criação da EPSJV/Fiocruz, uma das precursoras do ensino técnico integrado na educação profissional e da iniciação científica no ensino médio e da educação profissional.

Dessa forma, não se deve perder de vista a necessidade de contribuições contra-hegemônicas no desenvolvimento de projetos pedagógicos das instituições de ensino, no sentido de se evitar a apropriação acrítica das concepções vigentes, explicitadas nas seguintes considerações:

[...] se é verdade que o estado de direito, restaurado na Constituição de 1988, é um compromisso mais de conservação do que de transformação, não é menos verdade que a busca de democratização da educação avançou mais do que recuou [...] Mesmo as vozes mais fracas, que parecem apagar-se diante do volume dos que vocalizam os grandes temas, sinalizam para o fato de que nem o mais mínimo

detalhe deixa de ser importante no propor o fazer da educação. Lição que também nos é dada nessa trabalhosa busca em referenciar as análises, em argumentar as propostas, em desvendar os discursos, em avaliar os feitos, em ler os textos em seus contextos. No momento em que se torna aguda a discussão da relação da educação média com a educação profissional, da educação superior com a educação profissional, da educação do homem cidadão e trabalhador, revisitar textos de tempos constituintes é fazê-los presentes em nossos argumentos, em nossas propostas (LOBO NETO, 2006, p. 182-183).

2.2 Educação profissional em saúde: superações e adaptações

Fazendo-se uma retrospectiva histórica do Brasil no tocante às políticas de saúde, principalmente a partir do regime autoritário pós-1964, verifica-se que sempre apresentaram características voltadas para o atendimento hospitalocêntrico, baseado na lógica dos interesses privados.

Em uma linha do tempo, com a crise do regime ditatorial e a mobilização dos trabalhadores da saúde, em articulação com organizações sociais e sindicais voltadas para um projeto ampliado de Reforma Sanitária, foi possível incorporar na atual Constituição do país uma proposta de saúde pública universal e democrática - o SUS - cuja principal vertente seria romper com a lógica anterior das políticas de saúde (PAIM, 2011).

De fato, a promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco no que diz respeito a avanços sociais que, após um longo período repressivo e de negação de direitos, expressaram a intenção de uma sociedade mais justa e igualitária, resultante da forte organização social na luta pela democracia e garantia de direitos humanos, sociais e políticos (PAIM, 2008; SOARES, 2011).

Na contramão do processo, o neoliberalismo emergiu como reação à crise global, fazendo com que o Estado brasileiro, acompanhando a tendência mundial e retrocedendo às conquistas pretendidas por meio da Constituição, reorganizasse as suas bases em torno de um novo modelo de acumulação capitalista ancorado na desvinculação de direitos políticos, sociais e econômicos. A assimilação desses pressupostos no contexto do Brasil, paralelamente ao momento em que se iniciava o processo de implementação do SUS, resultou em um reconfiguração de sua proposta, que de reformista ampla e universal, transformou-se em um arranjo setorial (SOARES, 2011).

Assim como na área da educação, o processo de globalização da economia e o avanço das ideias neoliberais vêm transformando os serviços públicos de saúde no Brasil em meios de acumulação privada de capital. As políticas sociais nessas áreas transitam, assim, sob a égide do movimento de reestruturação produtiva e da redefinição do papel do Estado.

A hegemonia de tais concepções na sociedade, o conseqüente avanço do capitalismo sobre a organização dos trabalhadores a partir da década de 90 e a intervenção de organismos internacionais como o Banco Mundial, aliançados fortemente aos governos neoliberais, são fatores que repercutem de maneira decisiva sobre áreas primordiais como educação e saúde, evidenciando as contradições e os limites da estrutura dominante diante das reais necessidades desses setores (LIMA, 2014).

A atuação do Banco Mundial no campo da educação, articulado a outras agências internacionais, além de organizações não governamentais e privadas, define como deve funcionar essa área social que, no bojo de variadas reformas, compreende a qualidade da educação como investimento, devendo estar adequada aos estreitos limites do crescimento econômico (PRONKO, 2014).

Dessa forma, as concepções de formação dos trabalhadores, adotadas para atender a modelos de organização do mundo do trabalho em consonância com a trajetória do capitalismo, desvelam a proposta hegemônica de formação para o emprego e o fortalecimento do papel econômico da educação para a competitividade das economias globalizadas.

Esse empresariamento de serviços sociais, estratégia típica na política neoliberal, caminha ferozmente também no campo da saúde mediante diversos financiamentos e inúmeras reuniões de discussão e consenso em torno dos projetos. Assim, o Banco Mundial¹³ e o governo brasileiro direcionam a política de saúde no sentido de promover: a focalização dos serviços de saúde na pobreza; a desresponsabilização do Estado e responsabilização da sociedade civil; a priorização dos serviços considerados essenciais; e a aquisição via mercado dos serviços não essenciais ou de relação custo-benefício inadequada (LIMA, 2014).

Nogueira (2010) ressalta o reducionismo a que foi submetido o próprio significado do processo saúde-doença, analisando a conceituação de “determinantes sociais das doenças” adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em detrimento ao significado original trazido pelo movimento sanitário brasileiro, embasado na teoria marxista da sociedade. O autor propõe “repensar a determinação social da saúde” para além da relação estrita de causa e efeito da epidemiologia tradicional, destacando o fato de que

¹³ De acordo com Silva (2003), com a finalidade de desenvolver alguns projetos sociais e de outras áreas, o governo federal e os estaduais, em diferentes momentos históricos, recorreram ao Banco Mundial e solicitaram empréstimos, comprometendo-se, dessa forma, com as regras exigidas por esse. Em todos os acordos, assinaram termo de compromisso, assumindo dívida com o Banco Mundial. No caso da educação (e da saúde), há décadas o Brasil solicita empréstimos ao Banco Mundial, que, por sua vez, pressiona o governo para reduzir os investimentos em educação, cultura e saúde a fim de sobrar dinheiro para pagar a dívida externa. Ou seja, os técnicos do Banco e do MEC ou da Secretaria de Educação decidem quando, onde e como gastar o recurso.

[...] a doença continua a ser entendida como um evento clínico-biológico, enquanto suas causas são consideradas fatores sociais isolados, portanto, sem que estejam fundadas em qualquer teoria da sociedade. Avalia-se o acesso a serviços de saúde, mas nada se diz acerca da iatrogenia médica, ou seja, que a prática da medicina reconhecidamente atua como “determinante” de inúmeras enfermidades e danos à saúde. Com isso, subentende-se que a Medicina altamente tecnicada e lucrativa indústria que a sustenta sempre age para o bem e em prol da saúde de todos [...] insistimos que a saúde é um fenômeno eminentemente humano e não um fato biológico-natural (NOGUEIRA, 2010, p. 7-8)

Outros conceitos vão sofrendo semelhantes inflexões pelos organismos internacionais, tais como a sutil substituição da proposta de “Sistemas Universais de Saúde” pela de “Cobertura Universal de Saúde”, com a oferta segmentada por classe social e a proteção garantida mediante as diferentes modalidades de seguros públicos ou privados (NORONHA, 2013).

Como afirma Lima (2014), o teor das ideias neoliberais incorporadas pela OMS resultou em um movimento de deslocamento do poder político e financeiro em meios de acumulação privada de capital, assim,

[...] no lugar da defesa da universalização do direito à saúde e da busca do fortalecimento e da melhoria dos serviços públicos, a agenda homogeneizadora construída pela OMS com apoio do Banco Mundial e seus parceiros indica a universalização da atenção à saúde por meio da privatização das instituições públicas, das parcerias público-privadas e das modalidades de planos de pré-pagamento e seguros-saúde [...] Parece ser esse o principal sentido do “novo universalismo” - universalidade, sim, mas sob a direção das forças do mercado (LIMA, 2014, p. 251).

Diante dessa trajetória, o cenário das políticas de saúde e de formação em saúde operacionalizadas nos anos 1990-2000 se mostrou consonante com os princípios correntes do neoliberalismo e reverberam nas tensões e contradições que caracterizam a política nacional na atualidade.

Cabe ressaltar que a concepção de formação profissional norteadas pelo ideário neoliberal que começa a vigorar a partir da década de 1990 requer a formação de subjetividades capazes de encarar como “naturais” as condições de exploração “flexível”. Em outras palavras, o que se solicita desse trabalhador é a sua disposição para correr riscos, lidar com a incerteza e reorganizar continuamente o exercício de suas atividades. Tais disposições dependem de um trabalho ideológico, baseado no chamado “modelo das competências”, que, de um lado, desqualifique trajetórias lineares e, de outro, promova ideias que valorizem a novidade, a constante mudança das atividades laborativas e o autoempresariamento - ou seja, a flexibilização das relações de trabalho -, e, de outro, leve os trabalhadores a acreditarem que são de sua responsabilidade pessoal os ônus financeiros da aquisição, ao longo da vida ativa, dos meios técnicos, cognitivos e relacionais necessários para o seu desempenho de acordo com a lógica do mercado de trabalho (CHINELLI; LACERDA; VIEIRA, 2011, p. 58-59).

As questões relacionadas ao trabalho e aos trabalhadores permanecem como um dos maiores problemas no âmbito do SUS. Vieira et al. (2013) ressaltam que, diferentemente do que aconteceu em vários setores da economia brasileira, nos quais se verificou drástica redução de postos de trabalho em decorrência da reestruturação produtiva e da introdução de novas tecnologias, no setor saúde ocorreu o oposto: os postos de trabalho aumentaram, devido, principalmente, à expansão da atenção básica e ampliação dos serviços. Isso gerou um aumento no número de matrículas para os cursos de Enfermagem e uma ampliação da oferta para outros cursos profissionalizantes da área a partir de 2002, porém, esse movimento foi acompanhado de inadequadas condições de trabalho, contratação e remuneração (VIEIRA et al., 2013).

O setor saúde, ainda que atravessado pelas variadas tensões e contradições impostas pelas transformações no mundo do trabalho e pela incorporação cada vez mais avançada de novas tecnologias, não pode prescindir do trabalho humano, o qual envolve complexidade e responsabilidade no cuidar do outro.

Os novos modelos produtivos requerem, por parte de gestores e formadores, um investimento na preparação de profissionais aptos a ingressar ou a se manter no mercado de trabalho, envolvidos em um processo de formação contínua, integrando o conhecimento científico ao mundo do trabalho a partir da realidade dos serviços, o que gera inúmeros desafios ao setor no Brasil (MARTINS; MOLINARO, 2013).

O que se percebe é que as particularidades do processo de trabalho na área e o novo paradigma colocado pelas propostas de promoção da saúde e humanização do atendimento tornaram flagrante a necessidade de uma formação para além da técnica científico-tecnológica e das necessidades do mercado de trabalho, sendo necessário também uma que agregue na sua construção metodológica uma visão integral da formação nos campos social e cultural.

Tal concepção, entretanto, ainda se encontra em um plano minoritário na política de educação profissional, onde prevalece a “[...] ‘rarefação’ dos conhecimentos das ciências humanas, sociais e das linguagens, dificultando, assim, uma formação integral do sujeito” (PEREIRA; RAMOS, 2006, p. 106).

A incorporação das dimensões ontológica e histórica do trabalho e da educação contribui para o aprimoramento dos processos educacionais em saúde e para o reconhecimento das identidades coletivas que conformam o campo. Por essas interfaces, a educação pode contribuir diante do cenário atual e incentivar transformações que subvertam a compreensão passiva na produção do conhecimento. Trata-se de rever paradigmas, de fazer

um movimento de reflexão e ressignificação de questões culturais, políticas e da própria educação no âmbito da formação profissional em saúde.

2.3 Algumas reflexões em torno da formação de trabalhadores técnicos em saúde na atualidade

Atualmente, educação e saúde se articulam como políticas públicas no âmbito do MS no sentido de ordenar a formação de recursos humanos para o SUS, de forma a contemplar o que consta no artigo 200 da Constituição Federal de 1988, na qual se afirma que compete ao SUS, além de outras atribuições: “III - ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde; V - incrementar em sua área de atuação o desenvolvimento científico e tecnológico”.

Como já mencionado, desde a criação do SUS, a questão da formação dos trabalhadores da saúde permanece como um dos seus grandes desafios. Tal questão é atravessada por uma trama complexa de eventos que perpassa pelo imenso hiato que foi se configurando entre o SUS legalmente instituído e aquele materializado ao longo da reconfiguração do Estado brasileiro nas duas últimas décadas.

Na área da saúde, até a década de 1990, um grande contingente de trabalhadores de nível elementar e técnico obtinha habilitação para o exercício profissional após seu ingresso nos serviços de saúde por meio de treinamentos geralmente “aligeirados e informais”. No decorrer dos anos 1990-2000, com a regulamentação de várias profissões de nível técnico em saúde, surgiu a exigência da comprovação escolar dessas habilitações, aumentando-se a necessidade social de formação de quadros técnicos que pudessem ser absorvidos pelo sistema de saúde (PEREIRA; RAMOS, 2006).

Nesse contexto, o início do Governo Luiz Inácio Lula da Silva promoveu uma reestruturação das políticas do MS com a criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde (SGTES), formulada e implementada tanto para o ensino superior quanto para a educação profissional. Criaram-se, dessa forma, grandes expectativas de mudanças, principalmente no tocante ao fortalecimento das políticas sociais e à recontextualização dos princípios básicos do SUS, além de dar maior organicidade aos diferentes setores da saúde, incluindo o trabalho e a educação (VIEIRA et al., 2013).

A questão dos trabalhadores da saúde era uma das prioridades desse governo, devido à necessidade histórica de reverter graves distorções presentes nas realidades dos serviços.

Assim, o tema ganha destaque nas Conferências de Recursos Humanos¹⁴ e os documentos do MS “[...] passam a salientar o entendimento do trabalhador como sujeito e agente transformador de seu ambiente e não apenas como mero recurso humano, realizador de tarefas estabelecidas pela administração local”, minimizando, dessa forma, a ênfase à racionalidade gerencial que “reduz o trabalhador à condição de recurso, restringindo-o a uma dimensão funcional” (VIEIRA; CHINELLI; LOPES, 2011, p. 94, 98).

Nesse sentido, as autoras ressaltam que vale destacar o lançamento, pela SGTES, da Portaria nº 198/2004, que instituiu a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (Pneps), buscando ampliar o novo modelo de gestão com concepções de trabalho e educação voltadas para a “[...] recomposição das práticas de ensino, de atenção, de gestão e de controle social em saúde” (BRASIL, 2003, p. 1).

Essa política passa por uma reformulação em 2007, vinculando-se mais diretamente às instâncias de pactuação e controle social do SUS a partir da Portaria GM/MS nº 1.996, que define novas estratégias para a implementação da Pneps, adequando-a às diretrizes operacionais e ao regulamento do “Pacto pela Saúde”¹⁵, sendo conduzida pelos Colegiados de Gestão Regional (CGRs), mediante os seus Planos de Ação Regional (PARs), com a participação das CIES¹⁶ (VIEIRA; CHINELLI; LOPES, 2011).

Ainda referenciando tais autoras, o que se analisa é que tais reformulações ainda não alcançaram as perspectivas desejadas, carecendo de base política e sustentação teórico-crítica a fim de transpor a concepção hegemônica que “reforça uma perspectiva conservadora da política social” e promover a retomada dos ideais da Reforma Sanitária no campo do trabalho e da educação.

¹⁴ A área de gestão do trabalho em saúde passou a ser considerada como a questão mais complexa do SUS, expressa na Norma Operacional de Recursos Humanos do Sistema Único de Saúde (NOB/RH-SUS, 2002), enfatizando a centralidade do trabalho, afirmando a necessidade da valorização profissional e da regulação das relações de trabalho para o fortalecimento dos ideais da Reforma Sanitária, de forma a rever o resgate da relevância da gestão do trabalho em saúde como política pública e da visão de que os trabalhadores atuassem como agentes de mudança da prática no setor público. “Nesse sentido, o tema ‘O trabalho na saúde’ conformou-se como um dos dez eixos temáticos que subsidiaram as discussões da XII Conferência nacional de Saúde, realizada em 2003. Esse eixo envolveu as questões relacionadas aos recursos humanos em saúde, abrangendo não só as relativas aos aspectos da gestão, mas também as que diziam respeito à precarização das relações de trabalho e aos aspectos da educação dos trabalhadores do setor” (BRASIL, 2004 apud VIEIRA; CHINELLI; LOPES, 2011, p. 90).

¹⁵ Instituído em 2006, “o Pacto pela Saúde é um conjunto de reformas institucionais do SUS pactuado entre as três esferas de gestão (União, Estados e Municípios) com o objetivo de promover inovações nos processos e instrumentos de gestão, visando alcançar maior eficiência e qualidade das respostas do SUS. Ao mesmo tempo, o Pacto pela Saúde redefine as responsabilidades de cada gestor em função das necessidades de saúde da população e na busca da equidade social” (CNS, 2006).

¹⁶ “As Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço (CIES) são instâncias intersetoriais e interinstitucionais permanentes que participam da formulação, condução e desenvolvimento da Política de Educação Permanente em Saúde previstas no art. 14 da Lei nº 8.080, de 1990, e na NOB/RH - SUS” (BRASIL, 2007).

A questão é que as principais diretrizes da Reforma Sanitária continuam a ser descumpridas e que a expectativa de implantação do SUS nos moldes constitucionais avançou muito pouco, mantendo-se a precarização, a terceirização dos trabalhadores e a descontinuidade nos repasses, e fortalecendo-se com isso, em geral, as forças políticas que lutam para que o princípio de inclusão no sistema público de saúde seja a pobreza. De fato, contrariando as expectativas de enfrentamento da questão social, os dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva não alteraram de forma significativa o quadro da saúde pública no país, dando continuidade às políticas sociais fragmentadas e subordinadas à lógica econômica. Com isso não se pretende afirmar que não tenha ocorrido nada de novo, mais sim que predominam até hoje os aspectos de continuidade com os governos de Fernando Henrique Cardoso (VIEIRA; CHINELLI; LOPES, 2011, p. 110).

Por meio das análises citadas, percebe-se como a hegemonia do pensamento neoliberal, que se ampliou no decorrer dos anos 2000, impacta fortemente no ensino, na gestão setorial, nas práticas de atenção à saúde e no controle social, levando-nos a questionar de que forma superar os desafios impostos ao ensino público, os quais se desdobram ainda nos problemas vivenciados pelos trabalhadores da saúde.

Entende-se que apenas mediante uma análise holística do cenário histórico que abarca o trabalho, a qualificação e os trabalhadores, torna-se viável compreender, apoiar e contribuir no interior das instituições de ensino com discussões e propostas formativas que contemplem concepções que atendam às diretrizes educacionais de formação para o trabalho e sejam orientadas por um projeto emancipatório, que aborde as tensões e contradições que permeiam o trabalho e o trabalhador.

CAPÍTULO 3 - CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES TÉCNICOS EM SAÚDE NO ÂMBITO DAS ETSUS

Considerando a relevância da formação profissional em saúde no contexto atual, ressalta-se a importância de discutir as principais concepções que fundamentam a institucionalização das propostas curriculares atuais desse nível de ensino, influenciadas pelas condições impostas pelo sistema capitalista e pelo desenvolvimento tecnológico na produção, que repercutem nas análises que podem ser feitas acerca do tema, assim como no caráter histórico cultural que o caracteriza.

No tocante à formação profissional em saúde, as ETSUS trabalham na perspectiva de romper concepções tecnicistas, a partir de orientações filosóficas, epistemológicas e pedagógicas que embasam seus projetos político-pedagógicos e que expressam a historicidade da formação do trabalhador de nível médio inserido nas organizações públicas de saúde, estando relacionadas às atuais propostas de gestão do trabalho e da educação em saúde.

Nesse sentido, o papel das ETSUS se reveste de suas características históricas, com o direcionamento pedagógico de reestruturação para atender às exigências de um novo tipo de trabalhador para ocupação ou manutenção de postos de trabalho. Assim, são empreendidas ações objetivando construir modelos inovadores de cursos, promover a formação de profissionais de saúde para exercer função docente e trabalhar metodologias de ensino, com vistas a possibilitar diferentes níveis de formação, qualificação e requalificação profissional.

3.1 Identidades das propostas curriculares das ETSUS: finalidades e influências epistemológicas, filosóficas, pedagógicas e psicológicas.

Às Escolas Técnicas de Saúde é atribuído tanto o ordenamento da formação dos profissionais de saúde para o SUS quanto a adequação dos perfis profissionais e a educação permanente desses trabalhadores, de forma a contribuir com a transformação das práticas de saúde no campo da formação, da gestão, da atenção e do controle social, englobando a integralidade, a humanização da atenção e a responsabilização quanto às necessidades de saúde da população (BRASIL, 2009b).

A RET-SUS¹⁷ é composta atualmente por 40 escolas técnicas, centros formadores de recursos humanos e Escolas de Saúde Pública do SUS, que existem em todos os estados do Brasil. São todas instituições públicas, voltadas para a formação dos trabalhadores de nível médio do sistema de saúde¹⁸, apresentando características comuns em todos os estados, quais sejam (BRASIL, 2009b):

- Atuam no segmento da educação profissional em saúde, englobando a formação inicial e a continuada - antiga formação básica -, bem como os cursos técnicos voltados para a formação de alunos/trabalhadores do SUS. São, em sua maioria, vinculadas à gestão da saúde, incorporando, assim, os princípios e as diretrizes do SUS como norteadores da sua prática formativa. As que são vinculadas à educação têm cogestão com o setor saúde.

- Adotam o currículo integrado, articulando, por intermédio de seu plano pedagógico, a realidade da problemática da saúde enfrentada pela comunidade onde os cursos acontecem, trazendo-a para a discussão em sala de aula e seguindo a metodologia da problematização adotada pela Rede, adequando o currículo ao contexto regional.

- A característica fundamental das Escolas consiste na capacidade de descentralizar os currículos, mantendo os processos administrativos centralizados. As unidades de saúde municipais são utilizadas como espaços de aprendizagem e os profissionais de nível superior dos serviços são preparados pedagogicamente para atuar como instrutores dos cursos.

- O modelo pedagógico traz como eixo estruturante a integração ensino-serviço, cuja concepção é fundamentada na articulação entre trabalho, saúde e educação; considerando-se trabalho e pesquisa como princípios educativos.

O processo de ensino-aprendizagem das ETSUS tem por base a metodologia da problematização, desenvolvida por meio do “Método do Arco de Maguerez”¹⁹, de forma que a programação curricular conta com a integração dinâmica entre instrutor e educando. Cabe ao primeiro estimular e orientar o processo, de modo que a apropriação da informação científica necessária ao desempenho do educando, ocorra mediante respeito ao ritmo individual, aos esquemas de assimilação de que dispõe e às características culturais (ETSAL, 2014).

¹⁷ A Portaria nº 1.298/2000, atualizada pela Portaria nº 2.970/2009, institui a RET-SUS e define como seus objetivos: 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 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, 2009a).

¹⁸ Dessas, 33 são estaduais, seis são municipais e uma é federal. A maioria está vinculada diretamente à gestão do SUS. As que pertencem a outras secretarias, possuem gestão compartilhada com a saúde.

¹⁹ Segundo Bordenave (1988 apud RAMOS, 2009, p. 171), o método do arco de Charles Maguerez é expresso pelos seguintes passos: “1) observação da realidade (problema); 2) ponto-chave; 3) teorização; 4) hipótese de solução; 5) aplicação à realidade (prática)”.

A identidade de suas propostas curriculares se fundamenta nas concepções e práticas de educação profissional em saúde no Brasil, embasadas, finalisticamente, no conteúdo das políticas de educação em saúde do MS e, epistemologicamente, influenciadas pelas correntes pedagógicas de Paulo Freire, Ausubel e Dewey²⁰, sendo a “Pedagogia das Competências” a principal referência pedagógica. Esta última serve de base para as ETSUS na determinação do significado dos conteúdos de ensino, de sua seleção e da avaliação da aprendizagem, tal como orientado pelas normativas do MEC, que regulamentam e dispõem sobre a educação técnica de nível médio (RAMOS, 2010).

A autora constata que a base das concepções e práticas pedagógicas das ETSUS é representada por uma “síntese epistemológica pragmática”. Nessa síntese estaria “a pedagogia escolanovista”²¹, permeada por elementos da pedagogia libertária²² e atualizada pela “Pedagogia das Competências”, principais correntes pedagógicas que influenciaram a educação brasileira e que podem ser classificadas em críticas e não críticas.

Como críticas, consideramos aquelas correntes que veem a educação como uma mediação ético-política da formação humana que possibilita a compreensão da realidade e potencializa a ação dos sujeitos para superar a exploração e a alienação dos trabalhadores, transformando-a em benefício da emancipação humana. Situam-se neste plano o pensamento de Paulo Freire e o de Dermeval Saviani. Como não-críticas, consideramos as teorias que tomam a realidade como um dado natural e estável, em relação à qual o ser humano elabora uma representação que o ajuda a adaptar-se a ela. Neste caso estão as teorias da pedagogia tradicional, partindo-se de Herbart, passando pelo tecnicismo e pelo pragmatismo, até chegar mais recentemente à pedagogia das competências (RAMOS, 2010, p. 31).

O trâmite resultante dessa síntese de correntes pedagógicas, paradoxalmente, recebe a influência de duas filosofias de educação: uma prevalente, com base no **pragmatismo**, no tocante à validação dos conhecimentos e da reflexão por sua utilidade prática e imediata no mundo do trabalho em saúde; e outra com base na **filosofia da práxis**, ao incorporar reflexões e práticas do saber no trabalho (prática profissional), saber do trabalho (aporte teórico do

²⁰ Os autores citados são representativos de abordagens diversas da problematização como atividade de ensino-aprendizagem, por diferentes ações metodológicas de tal atividade. “O pragmatismo de Dewey (1859-1952), grande filósofo americano da educação, que nos anos 30 do século XX propunha uma educação estreitamente ligada às demandas concretas da vida social” (COELHO, 2008, p. 306). Já Paulo Freire, inclui nessa concepção a necessidade de um compromisso com a transformação da realidade estudada, pela ação do sujeito. “A perspectiva cognitivista, que dentre outros autores destaca-se Ausubel, enfatiza o sujeito aprendente: aquele que aprende a aprender, defendendo que a ação de problematizar é passível de aprendizagem e que, nesse processo, desenvolvem-se níveis altamente elaborados de atividade cognitiva” (COELHO, 2008, p. 306-307).

²¹ Tende a valorizar as descobertas feitas pelos próprios estudantes - consideradas válidas e verdadeiras se demonstrada sua utilidade para a resolução de problemas - em detrimento do saber produzido socialmente e acumulado como patrimônio científico e cultural.

²² Caracterizada como uma pedagogia dialógica e problematizadora, opõe-se à concepção “bancária” da educação como instrumento pedagógico da opressão.

conhecimento profissional) e saber sobre o trabalho (consciência socioprofissional) (RAMOS, 2009).

Assim, cada competência profissional explicita as capacidades a que se recorrem para a realização de certas atividades em determinado contexto técnico-profissional e sociocultural, incorporando, dessa maneira, três dimensões de saberes: saber fazer (habilidades), saber-saber (conhecimentos) e saber ser ético-profissional (atitudes e valores), tal como preconizado nas DCN do MS.

Estruturando tais concepções na perspectiva das pedagogias psicológicas condutivistas e construtivistas, Ramos (2001) elucida o significado da noção de competência no âmbito da reforma da educação profissional no Brasil, afirmando que:

desenvolvidas em função de um universo profissional, modifica-se, ainda, a característica dos insumos geradores das competências profissionais. Esses têm um caráter técnico-científico mais definido e são associados ao contexto e às relações próprias da atividade profissional em questão, sendo mobilizados para a obtenção de resultados produtivos compatíveis com as normas de qualidade ou os critérios de desempenho solicitados pelas produções da respectiva área. Essas competências, como ações e operações mentais de ordem superior (no sentido de serem, por suposto, mais complexas do que as competências básicas), originam as habilidades profissionais.

As inflexões desse modelo pedagógico na construção do conhecimento são de caráter eminentemente utilitarista, convertendo-se no próprio processo de adaptação do indivíduo ao meio material e social, cuja compreensão da realidade, para sua posterior transformação, é extraída do seu mundo experiencial, desvinculada do esforço social e historicamente determinado de entendimento da realidade objetiva (RAMOS, 2008).

Na estruturação e organização curricular devem ser consideradas: as formas de aprender do aluno adulto; os seus esquemas de assimilação; seus conhecimentos e suas experiências prévios; os determinantes histórico-sociais; e as influências dos padrões culturais no processo ensino-aprendizagem, refletindo, assim, a concepção de currículo como um processo de múltiplas expressões, tal como referenciado por Sacristán (2000), ao situar o currículo como “confluência de práticas”.

Nesse plano de contradições, a missão das ETSUS se reveste não apenas de formar profissionais com qualidade técnica, mas também de disseminar, durante todo o processo de aprendizagem, valores que promovam a formação de profissionais comprometidos com o SUS e os seus usuários, ademais de com capacidade de trabalhar em equipe e compreender o processo de trabalho para além do fazer específico. Isto é, deve-se buscar formar profissionais pelo e para o trabalho.

A partir desse paradigma, refletir sobre os limites e as perspectivas da educação profissional em saúde desenvolvida nas ETSUS, remete-nos a análises que permitam inter-relacionar o contexto, a missão e as condições internas da instituição, que incidem fortemente nas suas decisões curriculares. Isso posto visando a possibilidade da construção de práticas com indicativos emancipatórios.

CAPÍTULO 4 - OS DESAFIOS DOS PROCESSOS DE GESTÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA DE UMA ETSUS

4.1 A gestão escolar e a importância do PPP em uma perspectiva democrática

A qualificação dos recursos humanos é essencial em um sistema que pretenda garantir saúde, tal como definido no texto constitucional. As propostas formativas não devem, pois, estar direcionadas apenas para preparar indivíduos aptos a ingressarem no mundo do trabalho em saúde, conscientes de sua responsabilidade técnica e social, mas, fundamentalmente, formar cidadãos cientes de seus direitos e deveres na construção de uma sociedade mais solidária e menos desigual.

As práticas de gestão pedagógica²³ e escolar²⁴ sobre o processo de trabalho nas ETSUS envolvem a articulação entre ensino e serviço como eixo estruturante, identificação de necessidades e estabelecimento de prioridades quanto às necessidades e demandas do serviço de saúde, bem como a qualificação dessas demandas. Para tal, envolve processos políticos, técnicos, legais e administrativos tanto da área de educação quanto de saúde (ESCOLA DE ENFERMAGEM DA UFMG, 2013).

Lück (2009) ressalta a importância de que cada escola procure construir, no seu dia a dia, um trabalho no qual os seus atores sociais se comprometam com os projetos pedagógicos em andamento. Daí a indissociabilidade entre gestão escolar, enquanto processo que rege um estabelecimento de ensino em todas as suas dimensões, e gestão pedagógica, caracterizada pelo planejamento e provimento de condições adequadas de trabalho para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, em busca da boa qualidade de ensino.

O desafio constante que permeia o ideário de uma educação profissional em saúde de contemplar um modelo de formação político-emancipatório proposto pelas ETSUS requer, entre outras ações, o desenvolvimento da capacidade permanente de leitura crítica da política educacional vigente e das propostas curriculares em vigor a fim de se promover um redimensionamento das ações educativas, possibilitando a melhoria do processo educativo

²³ Segundo Lück (2009) gestão pedagógica envolve organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação.

²⁴ De acordo com Menezes e Santos (2001), o conceito de gestão escolar foi criado para superar um possível enfoque limitado do termo administração escolar. Com os movimentos de abertura política do país, instituindo novos conceitos e valores, associados sobretudo à ideia de autonomia escolar e participação da sociedade, os estabelecimentos de ensino passam a ser entendidos como um sistema com abertura, considerados em sua cultura e identidade próprias, capazes de reagir com eficácia às solicitações dos contextos locais em que se inserem.

mediante aperfeiçoamento das práticas institucionais. Enfatizando a necessidade dessa reflexão, considera-se que

o **projeto pedagógico** deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola. Considera o que já instituído (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola, etc.), mas tem também uma característica de instituinte. A característica de instituinte significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja, institui uma cultura organizacional. Nesse sentido ele sintetiza os interesses, os desejos, as propostas dos educadores que trabalham na escola (LIBÂNEO, 2004, p. 152, grifo nosso).

Importante consideração é feita por Veiga (1998), ao ressaltar que tal projeto é político em virtude de ser permeado de intenções, com um sentido explícito, cujo compromisso é definido coletivamente; e é pedagógico por permitir a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação de um cidadão participativo, responsável, crítico e criativo.

Para colocar em prática um PPP de uma escola de educação profissional técnica de nível médio do SUS, enquanto espaço de qualificação profissional, esse deve ser pensado em relação às suas singularidades, dada a sua complexidade política, educacional, legal e ética. As formas de atuação pedagógica e social que ocorrem no seu cotidiano, estabelecidas pela “articulação ensino-serviço” não devem estar desvinculadas de um modelo de gestão que represente de fato a dinâmica cultural da escola (ESCOLA DE ENFERMAGEM DA UFMG, 2013).

Embora as ETSUS apresentem, enquanto Rede formalmente constituída, finalidades e espaços comuns, do que foi exposto anteriormente infere-se que cada escola possui sua forma peculiar de estabelecer relações, sejam pessoais ou curriculares, sua própria identidade, que se constituirá a partir da construção crítica e coletiva de seus PPPs, requerendo, para isso, um processo de planejamento institucional.

Por essa abordagem, a construção de um PPP envolve a reflexão sobre a escola, sua missão e seus desafios no contexto atual, levando-se em consideração que os discursos que permeiam esse processo estão em “um campo de relações de poder que são influenciadas por decisões políticas, que instituem normas, diretrizes, mas que, ao serem instituídos, esses projetos não deixam de ser ressignificados no processo de sua elaboração e implementação nos espaços das escolas, a partir das peculiaridades locais” (BARBOSA, 2012, p. 228).

Acompanhar e avaliar criticamente o PPP mediante um ponto de vista emancipador, representa a busca por compreender essa identidade escolar, as causas das insuficiências e dos problemas conhecidos, suas relações e possíveis ações alternativas criadas coletivamente.

Necessitando-se embasar tal dinâmica em relações entre teoria e prática que respaldem essa perspectiva, estabelecendo limites e distinções em relação às orientações gerencialistas e estratégicas que se apropriam do campo educacional (VEIGA, 2001).

Veiga (2001) discute a necessidade da participação do coletivo escolar em todas as dimensões que constituem um PPP, concebendo-o não como um instrumento meramente burocrático, estanque, desvinculado dos aspectos políticos e sociais, mas como um projeto que aceita, reconhece e reflete as contradições e conflitos a fim de instigar o exercício e a construção da identidade institucional.

Veiga (2001, p. 60) afirma que, para isso, faz-se necessário, entre outras questões:

a) refletir sobre as funções da escola, por meio da problematização da relação complexa entre sociedade e escola; b) romper com a atual organização de trabalho no interior da escola; c) criar e consolidar novos mecanismos de democratização; d) problematizar as formas participativas; e) definir critérios e mecanismos de avaliação do PPP, envolvendo avaliação discente, docente e institucional, por meio de parâmetros de qualidade.

Este último ponto é ressaltado também por Lobo Neto (2006), ao abordar em seu texto o item avaliação dos programas de formação profissional, citando Depresbiteris (1985, p. 178-179), que caracteriza uma aplicação da teoria de avaliação baseada em sistemas para a formação profissional e,

[...] embora ressaltando que a questão avaliativa continua aberta a discussões, entende que “se as concepções sobre trabalho, Formação Profissional, docente, aluno, currículos, diretrizes de planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem forem amplos, visando não somente à formação técnica, mas também à social, a instituição buscará formas de avaliar sua atuação na sociedade”, buscando as informações “não só para atender às exigências do mercado, mas também para tentar formar a consciência de seus alunos no tocante a seus deveres e direitos como profissional e como pessoa”.

Dadas as características e dimensões que as ETSUS apresentam e o seu compromisso com a formação profissional em saúde, enfatiza-se a importância de avaliar não somente o aspecto da aprendizagem/resultado do ensino, mas a totalidade da ação educacional, retratando o contexto geral dessas instituições.

Esses dois movimentos - avaliação do desempenho do aluno articulado a uma sistemática de avaliação global da escola - não são estanques, ao contrário, concretizam-se de maneira articulada entre si, bem como integram o projeto pedagógico e social da escola, a ser construído por todos aqueles que participam da ação educativa (SOUSA, 2006).

Dessa maneira, no atual contexto histórico, não se trata de defender que tais concepções e propostas representam uma possibilidade concreta de superação do modelo societário vigente. A educação para a emancipação, nesse ínterim, é aquela que busca incentivar novos olhares sobre o PPP nas escolas, por meio da realidade vivenciada pelos protagonistas do processo ensino-aprendizagem, de forma a trabalhar propostas formativas que possibilitem aos educandos a compreensão da sua situação no contexto social, econômico, político e cultural, bem como as possibilidades de transformação a partir desse entendimento.

4.2 O papel da avaliação nos processos de gestão político-pedagógica das ETSUS

A abrangência do tema avaliação é ampla e complexa, apresentando múltiplos referenciais e diversas dimensões, cujos sentidos que o constituem são reflexos das diferentes culturas, contextos e momentos históricos, desvelando o posicionamento político e ideológico adotado em dado contexto (DIAS SOBRINHO, 2003). Conseqüentemente, os enfoques vinculados a uma perspectiva avaliativa sustentada na racionalidade científica e geradora de mensurações classificatórias têm sido mais amplamente difundidos no mundo contemporâneo.

Foge do escopo do presente trabalho discorrer sobre o estado da arte do tema, ou, melhor dizendo, da área. Busca-se, contudo, subsidiar um estudo sobre práticas avaliativas e suas principais concepções, com vistas a apontar a AI como estratégia de gestão pedagógica em uma ETSUS - enquanto possível mecanismo de acompanhamento e análise de resultados em uma dimensão diagnóstica, formativa e emancipatória -, estando em consonância com suas finalidades e fazendo um contraponto às práticas avaliativas educacionais predominantes na atual fase do capitalismo.

Quanto ao conceito de avaliação, Belloni, Magalhães e Sousa (2000, p. 15) a definem “como um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”.

Em concordância com a referida autora, Luckesi (2003, p. 28) define que o seu conceito “[...] é formulado a partir das determinações de condutas de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação; que por si, implica em um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliativa”, de forma que tais definições remetem à afirmação que nenhuma avaliação é neutra, com um fim em si mesma.

Complementando o sentido de tais assertivas, Gadotti (2010, p. ix) agrega a “concepção dialética de avaliação”, afirmando que

seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo *técnico*. Ela é também uma questão política. Avaliar pode constituir um exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nessa segunda prática da avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de *avaliação emancipadora* e que, na falta de melhor expressão, eu chamaria de “concepção dialética de avaliação”.

As perspectivas possíveis para definição de avaliação apresentam-se, de acordo com Bertolin (2004), da seguinte maneira:

- a) **Em relação à função ou finalidade:** formativas (centradas no processo) ou somativas (levam à classificação);
- b) **Em relação à extensão do objeto:** global / holística ou parcial / elementarista;
- c) **Em relação aos agentes:** internas, externas ou mistas;
- d) **Em relação aos destinatários:** autoridades externas ou comunidades concernidas;
- e) **Em relação ao tempo:** processuais / contínuas ou finais / pluripontuais;
- f) **Em relação à intencionalidade:** educativa / formativa / emancipatória ou controladora / coercitiva.

Bertolin (2004) aponta ainda que essas diferentes perspectivas de avaliação se enquadram basicamente em dois tipos:

- **Avaliações controladoras:** as de inspiração anglo-americana, baseadas em sistemas predominantemente quantitativos e voltados a produzir resultados classificatórios. De cunho tecnicista, seu produto mais visível é a mensuração de resultados das instituições em termos de ensino, pesquisa e prestação de serviço. Sua implementação se volta para a eficiência das instituições às novas exigências sociais e para a capacidade de dar respostas às demandas do mercado.

- **Avaliações emancipatórias:** embasadas no modelo holandês e francês que combina dimensões quantitativas e qualitativas, com ênfase na avaliação institucional e na análise. A avaliação não se apresenta somente como prática produtora de coleta de informação, medida e controle de desempenho. Seu processo gera reflexão tanto sobre a prática quanto sobre o objeto e os efeitos da avaliação, compreendendo que o conhecimento produzido no interior das instituições vai além do sentido de força produtiva, abarcando o de cidadania.

Corroborando com esta última concepção, Sousa (1999) propõe repensar a avaliação para além de uma dimensão eminentemente técnica e classificatória, buscando-se resgatar o

seu sentido constitutivo, voltado para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem do aluno de modo contextualizado, ou seja, ampliando a própria abrangência da avaliação escolar e construindo uma sistemática de avaliação da escola como um todo.

Firme e Letichevsky (2010, p. 183) afirmam que nem toda avaliação é produtiva. Assim, avaliar “pode ser um empreendimento de sucesso, mas também de fracasso; pode conduzir a resultados significativos ou a respostas sem sentido; pode defender ou ameaçar”, dependendo de seus propósitos e da seriedade intelectual com que é feita.

Gadotti (1999, p. 1-3) também assevera que a discussão sobre concepção de avaliação e dos modelos avaliativos é um campo fértil de discussões no tocante à sua sistemática, enfatizando que

[...] não se pode mais confundir avaliação educacional com mensuração do rendimento escolar. A medida é considerada apenas como um momento inicial de uma avaliação, não como condição essencial. Na avaliação interagem diferentes variáveis e fatores, não diretamente ligados à escola, que devem ser considerados. Assim, estabelecer uma filosofia que sirva de base para orientar o processo de avaliação é fundamental para o seu êxito [...] Porque a avaliação institucional e escolar coloca em evidência o projeto institucional, os fins da educação e as concepções pedagógicas, ela se constitui num momento privilegiado de discussão do projeto político-pedagógico da escola. Discutir um referencial para esse projeto é essencial.

A avaliação vem, cada vez mais, ganhando relevância nas políticas de governo, como forma de medir a evolução educacional do país. No Brasil foram desenvolvidos programas de avaliação para os vários níveis de educação, dentre os quais se destacam: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional de Cursos (ENC) e, a partir de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), implementado pelo MEC.

Os enfoques avaliativos de tais programas coadunam com a afirmação de Villas Boas (2006, p. 28) de que “a avaliação tem por finalidade uma forma de controle político das instituições e dos sistemas, sendo, no caso, fundamental para fortalecer a função controladora do novo Estado”.

Dessa forma, nas políticas públicas para a educação instituídas pelos organismos governamentais, o caráter precípua da avaliação é a ampliação das ações de controle e fiscalização dos Estados sobre as escolas e os sistemas educacionais, fenômeno que os

estudiosos em avaliação definem como a presença do “Estado Avaliador”²⁵ na educação (BRANDALISE, 2010).

Afonso (2015), estudioso da avaliação pelo prisma sociológico, ressalta que, com o “Estado Avaliador”, passou-se a uma preocupação mais com “o produto que com o processo”, desenvolvendo-se uma “cultura gestonária” ou gerencialista no setor público, de forma que, como garantia de um padrão de qualidade como condição de realização de ensino, a legislação associou processos de avaliação aos de reconhecimento e credenciamento.

[...] Com a adoção destas políticas neoliberais, a própria teoria da avaliação, que já vinha evoluindo com base em epistemologias antipositivistas e pluralistas, sofre agora um novo viés positivista. Nesse contexto, a fé em *indicadores* mensuráveis passa a ser o exemplo paradigmático das mudanças neoliberais e neoconservadoras, ficando assim evidente como a mudança nas políticas governamentais pode, em determinadas conjunturas, resultar em mudanças nas práticas avaliativas (AFONSO, 2015, p. 50).

Dias Sobrinho (2004) discute os princípios e pressupostos teórico-metodológicos dos dois paradigmas avaliativos da educação superior - o objetivista e o subjetivista - e suas relações com o Estado. Cada um pertencente a uma epistemologia e um modelo de avaliação, cujos fundamentos científicos e ideológicos produzem efeitos na vida social, política e econômica.

A epistemologia objetivista em educação e mais especificamente em avaliação tem na “gestão científica”, na “pedagogia por objetivos”, na “psicometria” e na “cienciometria” algumas de suas mais importantes manifestações, na linha da ideologia do individualismo, do sucesso individual, da eficiência e da racionalidade instrumental. Objetivos e qualidades poderiam e, então, deveriam ser medidos, quantificados, comparados. Os testes, as escalas, as estatísticas e os rankings são recursos privilegiados para verificar, controlar e produzir eficiência e qualidade, mas segundo noções de eficiência e qualidade que correspondam a essa racionalidade [...] A epistemologia subjetivista, também conhecida por holística, fenomenológica, naturalista, conforme o aspecto sobre o qual recaem as ênfases, não se sustenta sozinha. Não sem se combinar com a linguagem e os instrumentos próprios da racionalidade objetivista, ela faz emergir práticas em que se valorizam as atitudes reflexivas e cooperativas dos atores envolvidos nas ações educativas (DIAS SOBRINHO, 2004, 712-720).

O autor aborda que na epistemologia objetivista a perspectiva de compreensão da realidade é diferente em relação à epistemologia subjetivista. Nesta, a realidade é um palco de contradições, dinâmico, interativo e de significados diversos, dependente das experiências

²⁵ A crise econômica do capitalismo na década de 1970 foi o que originou a presença do “Estado Avaliador”, embasado em critérios economicistas e gerenciais, voltados para uma educação superior eficiente e produtivista, com gestão e organização pela avaliação de resultados (SILVA, 2009).

humanas concretas, cujas bases racionais da ciência e a técnica estão imersos em ideologias, impondo a necessidade de se fazer uso também das abordagens qualitativas e intuitivas.

Silva (2009) apresenta a mesma temática, enfocando que, tradicionalmente, na educação, tem prevalecido o uso de técnicas denominadas objetivistas, voltada para resultados e ações mensuráveis. Essas avaliações de caráter objetivista são francamente utilizadas para a orientação do mercado, onde as “[...] noções de qualidade se assemelham a produtividade e eficiência, e para uma atualização da teoria do capital humano, que restringe a formação à capacitação profissional” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 716).

Eyng (2004), ao discorrer sobre as estratégias de avaliação e aprendizagem organizacional da educação superior, declara a importância de se constituir, mediante a superação do modelo tradicional de avaliação, uma “cultura de antecipação”, orientada por um modelo holístico de avaliação, pautado nos resultados de uma avaliação qualitativa. No quadro a seguir, a autora estabelece uma comparação entre as duas abordagens avaliativas.

Quadro 3. Análise comparativa entre modelos de avaliação

Aspectos	Modelo tradicional de avaliação	Modelo holístico de avaliação
Características	Burocrática, objetiva, reducionista, descontextualizada, hierárquica, normativa e quantitativa.	Dialógica, interpretativa, colaborativa, contextualizada, criteriosa, qualitativa, continuada e sistêmica.
Resultados	A comparação alimenta os tão conhecidos ranqueamentos de cursos e instituições.	A construção e fortalecimento da identidade institucional mediante questionamento e produção de sentidos.
Abrangência	Heteroavaliação Setores/partes da instituição enfocando exclusivamente o ensino.	Heteroavaliação e autoavaliação A totalidade dos setores e serviços envolvendo ensino, pesquisa, extensão e gestão.
Modalidades	Somativa	Diagnóstica e formativa
Processo	Classificatório	Processual emancipatório
Instrumentos	Quantitativo destacando a medida	Qualitativo destacando a análise do significado dos dados.
Atores/sujeitos Aprendizagem da organização	Grupo de “especialistas” Aprendizagem adaptativa	Todos os agentes da instituição Aprendizagem generativa
Cultura organizacional	Cultura conservadora - burocrática	Cultura de antecipação

Fonte: EYNG (2004, p. 5).

Na perspectiva que defende como objeto da avaliação a realidade em múltiplos aspectos de complexidade e dinamicidade, Freitas et al. (2014, p. 9) discutem a questão da avaliação educacional em seus três níveis (aprendizagem, institucional e de rede de ensino),

em uma perspectiva integrada, sob a justificativa de ser “um campo de forças aberto a contradições que necessitam ser enfrentadas por estudantes e professores”.

Freitas et al. (2014) defendem ser necessário envolver todos os atores escolares - gestores, funcionários, pais, estudantes e professores - como protagonistas na construção coletiva do PPP a fim de se realizar uma avaliação global da escola. Apresentam também um conceito importante para a concretização desse nível de avaliação educacional: a “qualidade negociada”, em que a avaliação do trabalho pedagógico da escola requer a compreensão e participação de todos, assim como a responsabilização do Estado no sentido de melhorar a qualidade da educação pública em geral e da escola.

Veiga (2003) ressalta que a construção do projeto pedagógico deve ser entendida como “ação consciente e organizada”, devendo integrar os diferentes segmentos da instituição educativa e romper com a visão burocrática, problematizando e buscando compreender as questões postas pela prática pedagógica.

Sob essa perspectiva emancipatória, a vivência democrática é a base para o compromisso com o acompanhamento dos caminhos a serem seguidos pela instituição. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, gerindo a dinâmica cultural da escola, afinada com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu PPP (LÜCK, 2009).

Tal proposta deve estar em sintonia com os princípios da democracia. O exercício dessa envolve métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, no âmbito de suas competências, de tomada de decisões coletivas e autocontrole, ou seja, “acompanhamento e avaliação com retorno de informações” (LÜCK, 2009, p. 22).

Essas configurações gerais do campo da avaliação relacionada ao PPP remetem ao tema avaliação institucional, cujo lugar epistemológico nesta pesquisa se assenta na perspectiva de sua finalidade qualitativa e processual, dando suporte a discussões sobre AI enquanto objeto de estudo da presente dissertação.

Brandalise (2010) ressalta que a avaliação institucional tem um caráter formativo, voltado para a compreensão e promoção da autoconsciência da instituição escolar, e explica os diferentes níveis de atuação sociológica da avaliação.

[...] O nível microsociológico da avaliação ocorre no âmbito da sala de aula, é a avaliação da aprendizagem, de responsabilidade do docente. Ela deve ter caráter fortemente formativo, ser contínua e baseada na reflexão do processo ensino-aprendizagem. **O nível mesossociológico da avaliação é aquele que envolve a análise de uma instituição escolar na sua totalidade, ou seja, engloba todos os**

componentes do processo educacional: gestão e organização da escola, processo ensino-aprendizagem, currículo, qualificação docente, infraestrutura escolar, resultados educacionais, perfil socioeconômico dos alunos, ação da escola com a sociedade, participação dos pais, entre outros aspectos da escola. O nível macrossociológico da avaliação é aquele desenvolvido em âmbito nacional, por organismos externos à escola, e tem como objetivo verificar a qualidade do ensino e da educação no país. No Brasil há o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que coordena os processos de avaliação externa às escolas. O nível megassociológico da avaliação é aquele desenvolvido por organismos internacionais que buscam fixar padrões de desempenho, de referência para a criação de metas e diretrizes para os sistemas educacionais de diferentes países, em nível global (BRANDALISE, 2010, p. 317, grifo nosso).

No nível mesossociológico é onde se estabelece a possibilidade de trabalhar a avaliação institucional interna ou autoavaliação, enquanto processo de busca da realidade escolar de forma crítica e em suas especificidades, visando dar suporte às decisões e mudanças na prática educativa.

Martins (2010, p. 78-79) afirma que a

autoavaliação é uma atividade autocrítica que alguém faz de si mesmo, de seus trabalhos ou atitudes. Em relação à avaliação institucional, a autoavaliação institucional é uma ação autocrítica do desempenho da instituição [...] A autoavaliação institucional deve envolver, portanto, a cultura e a vida de cada instituição em suas múltiplas manifestações.

Tal assertiva está presente também nas palavras de Sanches sobre o tema avaliação institucional, a qual afirma que,

se compreendermos que um processo de Avaliação Institucional deve partir de um diagnóstico, de um auto-retrato, de um autoconhecimento, desembocando num processo de autoconsciência institucional, esse movimento precisa ter um ponto de referência, **que pode ser o projeto pedagógico**, o projeto institucional, ou seja, um horizonte, uma meta a ser atingida, tendo em vista que avaliar é produzir questionamentos e sentidos, é atribuir valores e contribuir para as emancipações pessoais, institucionais e sociais (SANCHES, 2007, p. 24, grifo nosso).

A autora ressalta ainda que tais contribuições se manifestam às expensas dos objetivos e da linha político-ideológica adotadas pelas instituições, qual seja um modelo dialógico e construtivista ou autoritário e repressivo, este último contrário às perspectivas mencionadas.

Dias Sobrinho (2003) propõe que a avaliação deve ter como função precípua “produzir conhecimentos concretos acerca de uma realidade”. Nesse aspecto, a autoavaliação, por trazer em sua formulação acepções, princípios e dimensões que preservam a identidade e as especificidades institucionais, poderá servir de parâmetro para a implementação dessa proposta em uma instituição de formação profissional técnica de nível médio.

Sousa (2006, p. 136) aponta que o ponto de partida para se discutir que perspectiva de autoavaliação institucional será adotada por uma dada escola é a resposta que se dá às seguintes questões: “Qual é o nosso projeto educacional? Quais os princípios que devem orientar a organização do trabalho escolar? Qual é o nosso compromisso com os alunos desta escola, e, para além desses, com a construção de uma escola pública de qualidade? O que entendemos por qualidade?”. Das respostas resultam as perspectivas de um modelo de avaliação com o significado dos que fazem o coletivo institucional.

Contemplar a autoavaliação no projeto de uma escola é uma decisão que deve partir do seu coletivo, que precisa ser sensibilizado previamente quanto à real importância desse assunto, no sentido de compreender que essa participação conjunta no processo avaliativo deve se dar de forma que cada ator seja efetivamente atuante e não apenas um informante ou mero espectador.

Adotando-se essa lógica, a AI é produtora de sentidos, visto que a sua implementação não se limitaria apenas a medir e comparar resultados, mas em desenvolver uma estratégia que possibilite diagnosticar a realidade e auxiliar no processo de tomada de decisão, visando a melhoria do espaço educacional.

A escola que passa por um processo avaliativo sério e participativo descobre sua identidade e acompanha sua dinâmica. Muita coisa aprende-se com esse processo. Mas o que fica de mais importante é a vivência de uma caminhada reflexiva, democrática e formativa. Todos crescem. Os dados coletados mudam, mas a vivência marca a vida das pessoas e renova esperanças e compromisso com um trabalho qualitativo e satisfatório para a comunidade escolar e para a sociedade. Avaliação Institucional é, portanto, um processo complexo e não há pronto para consumo, um modelo ideal e único para as escolas. Ela precisa ser construída. É o desafio de uma longa caminhada possível e necessária (FERNANDES, 2002, p. 140).

Assim, pode-se destacar que a AI poderá contribuir para o contínuo aperfeiçoamento do PPP para uma análise crítica da instituição frente às mudanças que ocorrem nas áreas de educação e de saúde. Nas palavras de Grochoska (2010, p. 7),

[...] é preciso compreender que a autoavaliação institucional é o caminho para a reestruturação do PPP e, ao mesmo tempo, esta mesma autoavaliação deve constituir-se de uma ação do projeto, acontecendo de forma interligada e complementar, um dependente do outro, um existindo por meio do outro.

Essas questões reforçam a importância de se discutir essa temática para a educação profissional em saúde no contexto institucional de uma ETSUS, identificando as percepções dos diferentes sujeitos que a constitui, interrelacionando com os pressupostos contidos em

seus instrumentos legais e em uma pesquisa bibliográfica para aprofundamento do assunto, no sentido de desvelar as bases para uma proposta emancipatória de AI. O desafio que se coloca é o de construir uma práxis da avaliação participativa para a realização de seu projeto educativo.

CAPÍTULO 5 - CONTEXTUALIZANDO A ETSAL

Para este capítulo, considerou-se importante, por se tratar de um estudo de caso, antes da apresentação propriamente dita dos dados advindos das entrevistas e do GF, realizar uma breve caracterização da Escola atualmente, fornecendo subsídios documentais que permitam identificar informações consideradas relevantes para correlacionar com os resultados obtidos no trabalho e na discussão desses conteúdos em sequência.

5.1 Um pouco de sua história

Nos anos 90, o estado de Alagoas era constituído por três estruturas públicas distintas de formação de nível médio para o setor saúde, em atenção às demandas regionais: a Escola de Auxiliares de Enfermagem de Alagoas (EAEA)²⁶, o Centro Formador de Recursos Humanos para Saúde Dr. Waldir Arcoverde e o Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos de Alagoas (CDRH)²⁷, ao qual estavam ligadas as duas primeiras estruturas.

Nesse período a EAEA funcionava atendendo às demandas da comunidade por meio de processo seletivo anual, cuja proposta pedagógica era organizada por disciplinas. Já o Centro Formador de Recursos Humanos atuava conforme demandas provenientes do MS, mediante propostas e programas direcionados para os trabalhadores de nível fundamental e médio inseridos nos serviços de saúde e sem a devida formação. Nesse sentido, destacam-se o Projeto Larga Escala, da década de 80, e o Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem (Profae), da década de 90 e início dos anos 2000.

A partir dos anos 2000, as discussões sobre a política de educação em saúde em Alagoas giravam em torno da necessidade de unificação dessas três unidades formativas. Assim, por meio da Lei Estadual nº 6.351/2003, passa a existir legalmente a Escola Técnica de Saúde Professora Valéria Hora (Etsal)²⁸.

²⁶ A origem da Etsal remonta o dia 15 de abril de 1952. Nessa época, o Governo de Alagoas, a Cruz Vermelha Brasileira, o Hospital da Agroindústria do Açúcar do Estado, a Santa Casa de Misericórdia de Maceió, a Faculdade de Medicina de Alagoas, a Liga Alagoana contra a Tuberculose e a Sociedade de Assistência aos Lázaros criaram a sua precursora - a EAEA.

²⁷ A Lei Estadual nº 6.052/1998, transfere as unidades de ensino profissionalizantes - Escola de Auxiliar de Enfermagem de Alagoas, Centro Formador de Recursos Humanos para a Saúde Dr. Waldir Arcoverde e CDRH - para a estrutura da Fundação Governador Lamemha Filho (Funglaf). A Lei Estadual nº 6.145/2000, que instituiu a reforma e organização do poder executivo do estado de Alagoas, na Seção III, do artigo 44, transforma a Funglaf em Uncisal.

²⁸ Mediante a Resolução CEE/AL nº 073/2004 e a Portaria nº SEE/AL 001/2005, a Etsal foi credenciada com a nova denominação e os seus planos de cursos autorizados a funcionar.

Essas mudanças significaram, tanto física quanto administrativamente, um novo cenário no processo de formação técnica em saúde de Alagoas, tornando-se a Etsal instância fundamental na atenção às novas exigências e necessidades do SUS, ao integrar a RET-SUS.

No mesmo período, a Lei Estadual nº 6.660/2005, transformou a sua mantenedora, a Fundação Universitária de Ciências da Saúde de Alagoas Governador Lamemba Filho (Uncisal), em Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (permanecendo a mesma sigla - Uncisal), tornando-se essa uma autarquia estadual, integrante do poder executivo, vinculada ao sistema estadual de educação e detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar.

Integram atualmente a estrutura básica da Uncisal, o Conselho Superior (CONSU)²⁹, a Reitoria, os Órgãos de Assessoramento Superior do Gabinete da Reitoria, os Órgãos de Planejamento e Gestão Administrativa, os Órgãos de Apoio Acadêmico, as Unidades Acadêmicas, as Unidades Assistenciais e as Unidades de Apoio Assistencial.

A Lei Delegada nº 47/2015, que reestruturou o modelo de gestão da administração pública estadual do poder executivo do atual governo, em seu art. 56, ao se referir à Uncisal, estabelece como unidades acadêmicas que compõem a sua estrutura as seguintes diretorias:

- Diretoria do Centro de Ciências Integradoras;
- Diretoria do Centro de Tecnologia;
- **Diretoria da Etsal**³⁰;
- Diretoria do Centro de Educação à Distância.

As unidades acadêmicas (centros de ensino)³¹ são a base institucional, pedagógica e científica da universidade, sendo responsáveis pelo planejamento, execução, avaliação e desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, gozando de autonomia nos limites de sua competência.

Ao tempo em que, de acordo com a Lei 9.394/96 (LDB), a educação profissional de nível médio, por se situar no nível da educação básica, remete ao instituído nessa modalidade na legislação, as particularidades da Etsal incitam a análise dos contornos que o seu PPP vem

²⁹ O CONSU é o órgão máximo de natureza deliberativa, normativa, fiscalizadora e recursal, no âmbito de suas competências, em forma de colegiado, da Uncisal. É constituído por duas Câmaras autônomas - a Câmara Acadêmica e a Câmara de Gestão - possuindo em sua composição membros de todas as categorias de servidores da Universidade, corpo discente, órgãos de representação dos docentes e dos servidores técnicos e administrativos de cada Diretório Acadêmico, além de representantes da comunidade externa.

³⁰ Atualmente, a Escola teve seu credenciamento renovado e seus cursos autorizados a funcionar por meio da Resolução CEE/AL nº 30/2014 e da Portaria SEE/AL nº 3.238/2014.

³¹ A Resolução CONSU nº 11/2014 aprova o Regimento Interno da Etsal. Com a publicação da nova Lei Delegada nº 47/2015, a Etsal deixou de ser uma unidade de ensino profissionalizante vinculada ao Centro de Tecnologia da Uncisal e passou à condição de Centro de Educação Profissional em Saúde.

assimilando, diante das novas demandas enquanto ETSUS e das reconfigurações pedagógico-administrativas enquanto unidade acadêmica de uma universidade.

Em consonância com tais referenciais, a Etsal possui as seguintes atribuições, de acordo com o artigo 2º de seu Regimento Interno:

I - Promover a educação profissional, articulada com as diversas modalidades e níveis de educação, com o trabalho, a ciência e com a tecnologia; II - Desenvolver o processo de ensino-aprendizagem fundamental na realidade sócio-política e cultural do Estado de Alagoas; III - Ofertar cursos de educação profissional técnica de nível médio, de formação inicial e continuada para os trabalhadores do Sistema Único de Saúde e para a comunidade; IV - Participar na qualidade de interveniente de convênios, contratos e parcerias com órgãos e entidades governamentais e não governamentais, com finalidade de operacionalização dos cursos; V - Participar da proposição de intercâmbio nacional e internacional com organizações culturais, educacionais ou técnicas, governamentais e não governamentais; **VI - Desenvolver estudos e pesquisas específicas, pertinentes aos cursos ofertados, visando orientar as ações educativas da Escola; VII - Implementar política de gestão participativa;** VIII - Promover educação profissional em articulação com os gestores municipais e estadual; IX - Cumprir a legislação vigente; **X - Planejar, executar, acompanhar e avaliar as ações da instituição, de acordo com o seu projeto pedagógico e os respectivos planos de curso;** XI - Difundir as atividades desenvolvidas em todas as suas interfaces; XII - Cumprir e fazer cumprir, na sua área de atuação, as deliberações dos colegiados superiores e as disposições do Estatuto, do Regimento Geral e do Regimento Interno da Reitoria, do Regimento Interno da Unidade e das Normatizações Específicas definidas em resoluções institucionais próprias (ALAGOAS, 2014b, p. 52, grifos nossos).

O arcabouço oficial que rege a educação profissional - Constituição, LDB, legislações nacional e estadual das áreas da educação e saúde - foi a referência para a elaboração e posteriores atualizações do PPP da Etsal. Em seus marcos estão incluídos os discursos de gestão democrática e autonomia contidos no Regimento da Uncisal e no Regimento Interno da Escola, cujo modelo operativo de gestão participativa se configura de forma que

a ETSAL funciona contando em sua estrutura com: **a) Órgãos Colegiados:** **Conselho Escolar:** órgão colegiado responsável pela Gestão da Unidade de Ensino Técnico, de natureza deliberativa, consultiva e de supervisão, presidido pela Gerência da Unidade de Ensino Técnico, com a constituição e representação da Coordenação de Planejamento, a Coordenação de Cursos, a Coordenação do Núcleo de Educação Profissionalizante, a Secretaria Escolar, e representado pelos segmentos da comunidade (instrutores, discentes e servidores). **Conselho de Classe:** instância de natureza consultiva, avaliativa e deliberativa que trata de assuntos didático-pedagógicos e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem do corpo discente, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar, com a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo ensino e aprendizagem, bem como o desempenho dos docentes, os resultados das estratégias de ensino empregadas, adequação da organização curricular e outros aspectos referentes a esse processo, a fim de avaliá-lo coletivamente, mediante diversos pontos de vista, cujas decisões tomadas serão sempre de forma democrática, pela maioria dos votos dos presentes (ETSAL, 2014, p. 26).

Assim, a análise sobre as influências desses dispositivos legais na dinâmica de atuação dos sujeitos que representam a Etsal e que, conseqüentemente, permeiam as práticas político-pedagógicas foi um dos elementos que se buscou reunir no *corpus* da pesquisa.

Abordaram-se, igualmente, categorias temáticas que permitissem inferências sobre a significação do que está instituído no PPP e a sua ressignificação enquanto proposta dinâmica que não se restringe apenas a um documento estanque, mas em um propositor de mudanças que legitimem a visão de realizar “[...] uma análise crítica da distância entre a realidade que se tem e a realidade que se quer alcançar com a educação” (ETSAL, 2014, p. 7).

Diante do exposto, seguem, então, as análises dos conteúdos das categorias, que foram classificadas e ordenadas e, que emergiram das entrevistas individuais e do GF, debatidas com os referenciais próprios do campo da educação.

5.2 Analisando concepções e reflexões

As categorias de análise das entrevistas individuais estão apresentadas nos três subitens seguintes, localizando as representações e os significados que os entrevistados esboçaram em relação à formação profissional e ao trabalho realizado na instituição.

A fim de reunir elementos objetivos a respeito da representação dos segmentos da comunidade escolar que compõem a Etsal e que podem ter influência nas suas concepções sobre as práticas político-pedagógicas desenvolvidas, foi necessário situar os profissionais pesquisados em sua trajetória na Escola. Dessa forma, nas entrevistas semiestruturadas, foram coletadas informações sobre o tipo de formação, o tempo de trabalho na Escola, a função que exercem e/ou já exerceram e o tipo de vínculo que possuem. Além de questões relacionadas à atuação na Etsal, como a motivação para exercício da função, as percepções sobre a formação realizada nos cursos da Escola e o conhecimento que possuíam sobre o perfil dos alunos.

Foram discutidas ainda quais as concepções e impressões dos sujeitos sobre o processo de formação na Etsal/Uncisal, abordando os **aspectos facilitadores** e **dificultadores** do trabalho pedagógico, bem como as **estratégias** utilizadas para superação de dificuldades de ordem prático-pedagógica, ressaltando-se que a transcrição de trechos das entrevistas se manteve fiel ao modo como cada participante respondeu.

Finalizando essa etapa da pesquisa, as questões evoluíram para os aspectos institucionais como um todo, correlacionando o PPP e a práxis escolar, cuja discussão ganha continuidade no segundo momento da pesquisa ao se trabalhar com o sujeito coletivo, compartilhando opiniões em uma roda de conversa.

5.2.1 Os sujeitos da pesquisa: representantes do Conselho Escolar e do Conselho de Classe da Etsal

Participaram das entrevistas 13 membros dos Conselhos Escolar e/ou de Classe da Escola, um participante a mais do que o previsto, visto que esse atendeu aos critérios de inclusão da pesquisa e se mostrou bastante disposto a participar.

O universo da pesquisa foi constituído por profissionais das áreas de Serviço Social, Pedagogia, Comunicação, Enfermagem e profissionais de nível médio com formação em Secretaria Escolar e Auxiliar técnico-administrativo.

O tempo de atuação na Escola variou de três a cinco anos (cinco entrevistados) e mais de 10 anos (oito entrevistados). Desses, cinco tem vínculos temporários com a Etsal e oito são servidores efetivos da Uncisal, lotados na Escola.^{32,33}

Entre as funções exercidas atualmente pelos participantes, estão: gestão, coordenação de curso, docente, coordenação pedagógica (supervisão de turmas), secretaria escolar e assistente técnico-administrativo. Todos os entrevistados já atuaram em, no mínimo, duas funções diferentes na Escola, entre as quais: direção geral, direção de ensino, coordenação de curso, docente, conteudista, instrutor de curso nos municípios, secretaria escolar e assistente técnico-administrativo. Essa característica permite captar diferentes nuances do cotidiano da instituição sob um mesmo olhar de cada entrevistado, consubstanciando a análise dos dados.

Em relação à experiência em outras instituições de ensino profissionalizante em saúde além da Etsal, oito entrevistados relataram já terem atuado em instituições privadas nesse nível de ensino, enquanto outros quatro já atuaram como docentes do ensino superior no setor público e privado e dois atuaram na educação básica. Tais experiências propiciam uma diversidade de perspectivas, configurando um contexto muito interessante para as entrevistas, em que os depoimentos evidenciaram vários níveis de compreensão do trabalho educativo, refletidos nas unidades de registro que representaram o trabalho institucional na Etsal.

³² O quantitativo de profissionais efetivos na Etsal aumentou a partir de janeiro de 2015, quando foram nomeados os novos servidores do concurso público para provimento de cargos de docentes, técnico-administrativos e assistenciais para a Uncisal, direcionados para todas as suas unidades de ensino e assistência.

³³ A maioria dos profissionais que atua como instrutores e coordenadores pedagógicos dos cursos oriundos de projetos da Escola não é efetivo, presta serviço como contratados, de acordo com os projetos realizados, tanto na sede quanto de forma descentralizada. São obrigatoriamente servidores efetivos os que ocupam cargos de Direção, Coordenação Geral de Cursos Técnicos, Coordenação do Núcleo de Educação Profissionalizante e Secretário Escolar.

5.2.2 Percepções sobre a formação profissional realizada na Etsal

O panorama da educação profissional em saúde ganha singularidades quando focalizado na proposta formativa das ETSUS, dadas as especificidades dos processos de inserção e desenvolvimento que constituem essas instâncias - formar profissionais do SUS e para o SUS - caracterizadas pelas políticas públicas já mencionadas que envolvem as áreas da educação e da saúde.

Articulando as generalidades desse processo aos fundamentos e às experiências que sustentam as práticas empreendidas na Etsal, buscou-se, inicialmente, que os entrevistados referissem as suas motivações pessoais para atuar na Escola. Nesse momento, percebeu-se uma correlação bastante forte entre a aquisição de experiências profissionais, e até mesmo pessoais, quanto à proposta pedagógica da Escola, e os seus desdobramentos na aprendizagem dos alunos, bem como nas respostas desses diante das necessidades dos serviços de saúde. Isso pode ser evidenciado nas seguintes falas:

C4 - “Eu gosto muito da escola, sempre gostei [...] profissionalmente eu cresci bastante [...] porque eu me capacitei, eu adquiri experiência, eu tô mais segura nos cargos que eu tô atuando. Eu já fui apoio administrativo, já passei pela dinâmica da Secretaria Escolar, tenho experiência como instrutora, coordenadora de curso. Então, pra mim é um crescimento maravilhoso e um desafio, né? Porque a gente fica com medo dos desafios, mas a gente consegue superar [...]”.

C6 - “Quando a gente acompanha o curso, acompanha a turma lá no município, que percebe que eles estão tendo um aprendizado, compreendendo, que teve uma mudança de comportamento [...] a gente consegue analisar o que é a Escola, a responsabilidade da Escola, a questão social que aquele curso tá trazendo, cada vez mais vai se motivando, mesmo com as dificuldades de forma geral no nosso Estado, a gente tá motivado, pra que ‘lado a lado’ a gente continue a caminhar”.

C10 - “Em sala de aula, eu acho que eu me transformo, eu sempre fui muito tímida, mas em sala de aula é diferente, eu consigo me transformar, eu acho que ‘baixa o santo’ e pronto! Mas, eu acho que a gente tem essa oportunidade de contribuir para a formação de profissionais que trabalham com vida. Então, se você não procurar fazer sempre se questionando, pensar ‘se eu não trabalhar bem nisso, eu posso prejudicar um paciente’. Então, você não pode fazer de conta, ou faz bem feito ou não faz, não existe um meio termo. E com essa metodologia aplicada na escola você consegue analisar isso, na técnica você não passa ele adiante, não é para existir um ‘insuficiente’³⁴, porque amanhã eu posso

³⁴ As expressões que aparecem em algumas falas ao se referir aos alunos, como “muito bom”, “bom”, “regular” e “insuficiente”, são alusões aos conceitos de avaliação de aprendizagem aplicados na Etsal.

ser cuidado por esse profissional que eu ajudei a formar - como eu já precisei - passei por uma cirurgia e quem cuidou de mim foi um ex-aluno”.

C11 - “Primeiro, a Etsal tem uma história muito bonita, como foi criada, os objetivos, como foi crescendo e, hoje, tem vários outros cursos da escola direcionados às outras áreas da saúde e a gente tem vontade de ver as coisas andando. Quando um aluno é certificado, uma turma é concluída, cola grau, é muito bonito. As dificuldades que muitos alunos têm para concluir o curso, quando conseguem é muito bonito, eles ficam muito felizes”.

A fala imediatamente a seguir expressou também o sentido e o significado atribuídos ao trabalho de formação delegado ao SUS, bem como a representatividade do trabalhador de nível médio em uma instituição amparada nos princípios que orientam esse Sistema.

C13 - “A nossa motivação é que temos a compreensão do trabalhador do nível médio no âmbito do SUS. Ele tem a mesma importância que o nível superior para o sistema, só que em termos quantitativos ele ainda representa um universo muito maior, e a gente aposta, como escola, que, por ser um universo muito maior, se ele tiver uma boa formação, a tendência de contribuir melhor no serviço é muito grande e isso vai facilitar os processos. Então, assim, a gente que tá aqui na escola e que compreende o surgimento dessa escola, do que é a ETSUS, da responsabilidade que as ETSUS têm com a estruturação do Sistema Único de Saúde, né? Então, a gente não tem como não introjetar isso e se sentir importante no processo, se não tiver pessoas comprometidas com a formação técnica, pessoas que são qualificadas, que tem experiência com o ensino superior, mas que compreendem e tem compromisso com a formação de nível técnico, se não for a gente, um grupo de pessoas que aposta nisso, como vai ficar a formação de nível técnico? Eu sinto que tudo o que eu sou hoje, o respeito que eu conquistei, eu devo ao meu crescimento aqui”.

- Diferencial do profissional formado pela Escola

C2 - “[...] Fundamentalmente é melhor, eu sei porque durante a supervisão pedagógica era coisa que ‘arrepia’. Assim, a beleza do desenvolvimento do aluno, quando você pega um instrutor sério, que saiba lidar com a metodologia, o quanto o aluno muda não só como profissional, não só na parte técnica, mas como pessoa, sabe? O que sai da boca deles, o que dizem a respeito de como eles estão [...] é algo, assim, impressionante”.

C5 - “O profissional que sai daqui da Escola é diferente. A forma como a Escola trabalha faz com que o aluno pense, traga um pouco daquilo que ele já tinha. Acho que é muito mais rico e muito mais profundo, essa pessoa sai com uma visão daquela patologia ou daquele assunto muito maior [...] Eu tenho como despertar melhor essa bagagem desse aluno, eu acho que a forma de ensino, como a gente usa, é a nossa riqueza, porque eu não tô só repassando, eu não tô só dizendo ‘Olhe, isso é isso’, eu procuro ver o que ele sabe sobre o assunto, é

muito diferente a forma que a gente dá aula aqui [...] Apesar de tudo isso, alguns profissionais que estão em sala de aula, eles não conseguem captar a importância disso aí e a gente chega como coordenador pedagógico e vê que não está sendo feito daquela forma. É preciso que a gente fique atento com essas novas turmas para que esses alunos e esses instrutores tenham essa visão da importância de seguir ‘ao pé da letra’ essas informações sobre a nossa metodologia, porque é a base de tudo”.

C10 - “[...] eu acho que aqui a gente preza muito pela qualidade e, nessa qualidade, tanto a parte pedagógica quanto o instrutor estão mais juntos do aluno. Tem instituição em que você vê o aluno ‘solto’, o instrutor não tá ali ‘coladinho’ [...] No meu caso, eu trabalhei dessa forma, muito junto, porque em 1998, quando eu entrei pro Estado, teve capacitação pedagógica pra todo mundo e, quando eu fui atuar, eu já tinha essa bagagem e essa prática. Mesmo trabalhando em outros locais por disciplina, eu já procurava trabalhar com a participação de todos os alunos, suas experiências, para haver essa troca, essa construção do conhecimento [...] Mas, eu acho que depende de uma visão de mundo, sabe? Por exemplo, tem instrutores que já passaram por ‘n’ capacitações, mas não aceitam muito essa metodologia, não vestem a camisa. Eu já ouvi assim de uma instrutora: ‘Ah! Mas não gosto muito dessa forma como se trabalha!’ Já acostumados a trabalhar com essas escolas técnicas particulares e que não adotam essa metodologia, mas aí depende da visão de mundo, aí eu posso ter feito uma só capacitação e ‘vestir a camisa’, aceitar e executar, né? E colocar realmente em prática e fazer, e a gente observa em relação aos relatos das pessoas que passaram pela capacitação pedagógica, a gente observa que a pessoa traz aquilo para a sua vida pessoal, né? Acho interessante, às vezes, a gente ouve esses relatos: ‘Olha, eu tô aplicando isso na minha vida pessoal e não só na vida profissional’. É interessante isso [...]”.

Os participantes C2, C5 e C10 enfatizam o diferencial da Escola em formar alunos em uma perspectiva crítico-reflexiva, referindo o desempenho do docente nesse processo, no sentido de valorizar e aplicar a metodologia necessária para desenvolver tal proposição. Nos relatos sobre o diferencial da formação na Etsal, permanece a ênfase no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido.

C6 - “Considero que ele tem um outro olhar para a realidade, quando ele tá já iniciando o curso ele já vai percebendo que ele tem a experiência, mas ele precisa mudar. Ele precisa transformar aquela prática, uma vez que ele tá tendo a fundamentação científica e está entendendo o porquê de executar corretamente a técnica. Ele começa a entender e perceber o que estava fazendo de errado, o que precisa melhorar, e isso contextualizado”

C9 - “Bem diferente, são metodologias diferentes, aqui se trabalha a problematização e nos outros é teoria e prática, não deixa o aluno pensar, não deixa refletir, então eu acho a abordagem da Escola mais facilitadora para o aluno [...] As aulas são mais dinâmicas e, através dessa dinâmica, eles aprendem

melhor, eles ficam mais à vontade. Não tem prova, a gente trabalha com seminários e avaliação diária do aluno”.

C11 - “O coordenador pedagógico acompanha, avalia não só o aluno, mas o instrutor, e também assiste os seminários dos alunos, e a conscientização deles, porque se não forem bem, eles têm que repetir. Em outras escolas se ele for bem, foi bem, se ele for mal, foi mal, e aqui ele é incentivado a repetir até ficar bem, até aprender. A forma de avaliação também é uma forma de qualificar, ao invés de você dar um número, você vai estar avaliando de forma diferenciada, o ‘regular’, o ‘bom’ e o ‘muito bom’”[...]

C13 - “Sempre o que a gente observa no transcorrer do curso e pelo discurso de alguns gestores é que o aluno pergunta mais. Quando eu era coordenadora pedagógica, eu conseguia acompanhar a evolução do aluno no começo do curso e sua evolução, o diferencial que é visível é o crescimento do aluno, uma libertação de falar o que ele sente, o que ele exercita em sala de aula, e ele vai levar para a vida profissional dele. Diferentemente de outros alunos, ele não tem aquele medo de professor, né? Ele não olha o professor como um superior, ele olha o professor como uma pessoa do mundo dele”.

Pelo exposto em grande parte das falas, o diferencial dos alunos formados pela Etsal perpassa pelas estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas, por estimular a capacidade crítica e reflexiva dos alunos no seu fazer profissional e papel social. Apesar de, muitas vezes, o acompanhamento do cumprimento dessa proposta junto aos instrutores que ministram os cursos constituir um grande desafio, o qual não se negam a enfrentar, conforme referido por C5 e C10.

- Conhecimento sobre o perfil dos alunos

Consta na Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que trata das **DCN para a Formação Técnica de Nível Médio**, as condições necessárias para que seja efetuada a matrícula de alunos, podendo ser definidos alguns pré-requisitos de acesso, pertinentes e coerentes com o curso, o módulo ou a etapa do itinerário de formação profissional, que poderão ser relacionados à faixa etária, escolarização anterior, experiência profissional ou, até mesmo, à condições particulares, como renda familiar, origem étnica e vínculo empregatício.

O conhecimento do perfil dos alunos permite o planejamento e a construção dos cursos pelas escolas a partir das suas necessidades e condições de estudo. Assim também, a avaliação desse perfil ao final do curso, permitirá um melhor dimensionamento das ações a serem desenvolvidas em futuras propostas curriculares. Nesse sentido,

o conhecimento do perfil socioeconômico dos alunos e as expectativas em relação a sua formação e realização profissional são dados que podem subsidiar discussões relativas ao processo de ensino aprendizagem e do relacionamento docente-discente. O perfil dos alunos também pode ser um instrumento e uma estratégia de pactuação e construção de consenso para formulação e implementação de políticas públicas entre gestores, agentes, executores e formadores (COSTA; BORGES; DONOSO, 2013, p. 567).

No caso da Etsal, percebe-se mediante as falas a seguir que não há um aproveitamento das informações sobre o perfil do aluno, não se utilizando esse perfil como subsídio para planejamento e avaliação dos cursos.

C1 - “Eu acho que deveria ser uma preocupação nossa, mas não é; o que conhecemos é um ‘perfil mecânico’, pelo que o próprio Ministério da Saúde fornece”.

C4 - “Sim, a gente, desde o Profae, em todos os cursos que são oferecidos pelo MS, existem os critérios e um dos critérios é que os alunos estejam inseridos no SUS, trabalhando no SUS, então na atenção básica, média ou alta complexidade”.

C5 - “A Escola tem muitas fontes de dados no sistema, onde podem ser feitas avaliações, mas não fizemos nenhuma”.

O entrevistado C7, conforme fala a seguir, ressaltou outras dimensões acerca dos desafios no processo de preparação desses profissionais, relacionadas aos seus perfis de inserção nos cursos, devido às mudanças nos níveis de escolaridade ocorridas ao longo dos anos.

C7 - “Passei a conhecer melhor com os procedimentos de matrícula no curso ‘X’³⁵. Hoje eu consigo ver que são pessoas de classes sociais muito diferentes, níveis de escolaridade os mais diversos possíveis, oportunidades de inserção no mercado de trabalho também diferenciadas. Assim, o público que nós atendemos têm perfis muito diferentes uns dos outros, muito heterogêneo. Existem, por exemplo, atualmente, estudantes mestres e estudantes com o ensino fundamental completo numa mesma turma. Essas informações têm no requerimento de matrícula e também conversamos com os alunos. Tem aluno, em nível de classe social, tem aqueles que vêm de carro particular e aqueles que têm o comprovante de residência dos pais porque moram em acampamento de sem-teto. Existe uma diferença muito grande”.

³⁵ O nome do curso foi omitido para evitar a identificação do entrevistado.

As ETSUS têm como objetivo garantir a identidade profissional aos trabalhadores da saúde, visto que, até o Profae (início dos anos 2000), a maioria dos discentes em geral tinha como formação tão somente a experiência laboral (BRASIL, 2009b).

Pela análise de C7 em relação a um dos cursos da Etsal, observa-se que o perfil dos alunos no tocante à escolaridade tem, nos últimos anos, sofrido modificações significativas que podem influenciar na dinâmica pedagógica, da estruturação do material didático à abordagem em sala de aula. Esses fatores têm correlação com a motivação e a aprendizagem discente e, conseqüentemente, necessitam ser levados em consideração.

- Fatores facilitadores e/ou dificultadores no trabalho de formação de profissionais da saúde na Etsal

Na fala que se segue, o entrevistado C1 considerou a questão do financiamento federal para a realização de projetos de formação como um facilitador e até mesmo uma possibilidade única na atual conjuntura para a ocorrência de cursos, referindo como um dificultador a dinâmica do trabalho de equipe da Escola.

*C1 - “Como **facilitador**, eu considero a existência de um programa nacional que atenda a todos os estados, de forma semelhante. Acredito, então, por exemplo, que para a nossa Escola esse é um grande facilitador, sem eles a gente não teria nada [...] O MS e o MEC, é fundamental o papel deles e o da Escola também, o interesse em formar essas categorias profissionais para o serviço [...] Como **dificultador**, eu acho que a equipe não é uma equipe coesa, cada um quer saber do seu curso, falta entrosamento. Acho que falta sentar, analisar, e isso é um entrave [...]”.*

O participante C3, na fala a seguir, ressalva em suas apreciações que tanto um facilitador - a preparação pedagógica adotada - quanto um dificultador podem se referir ao mesmo sujeito do processo - o instrutor dos cursos - se esse não se identificar com a referida proposta.

*C3 - “Um **facilitador** que eu vejo são as capacitações dos instrutores. Eu não tinha visto isso em outra Escola, de você ser capacitado, de você ter o material que te orienta. Eu considero um ponto forte [...] Em outras escolas você sai com um cronograma e ‘se vire’ como vai fazer [...] Um facilitador que, por sua vez, pode ser um **dificultador**, eu acho a própria metodologia. Eu ainda vejo muita deficiência por parte dos instrutores em aplicar, até em compreender. Era uma coisa que eu via quando estava dentro das capacitações como instrutora. Eu via que muitos não demonstravam interesse na capacitação, sendo essa capacitação*

uma coisa muito rica. E ficavam assim: ‘isso não dá certo’, ‘isso aí é ilusão’. E aí eu vejo como um dificultador os instrutores realmente participarem. Eu ainda vejo eles muito soltos. Acho que pela Escola ser descentralizada, por você não estar lá o tempo todo [...]”.

Como possibilidade de superação, na fala a seguir, C3 aponta a importância das supervisões pedagógicas realizadas durante os cursos, o que remete também a um bom preparo e compromisso desse outro integrante do processo pedagógico.

*C3 - “Como **estratégia de superação**, tem a coordenação pedagógica, você tem como avaliar. Quando a gente vai para o seminário, percebe quando o instrutor aplicou a metodologia e quando não. Mas, mesmo assim, eu considero um ponto que dificulta ainda é a compreensão dos instrutores com relação à metodologia. Eu vejo uma ‘brechinha’ ainda aberta que eu acho que ainda precisa melhorar [...]”.*

Os entrevistados C5, C7 e C8 também percebem a metodologia adotada como um facilitador da formação. C5 e C8 colocam como um dificultador a falta de envolvimento da gestão municipal onde ocorrem os cursos, conforme se segue:

*C5 - “O **facilitador** que eu vejo como ponto crucial é a metodologia utilizada na Escola [...] Outra coisa é que, hoje em dia, eu vejo uma dificuldade muito grande financeira para as pessoas estudarem. Então, o fato de ofertar esses cursos, o aluno não ter nenhum gasto é outro ponto. Agora, o que **dificulta** é que a gente sai, pactua em municípios diferenciados, extramuros, e o gestor não cumpre o que ele pactua. Muitas turmas eu terminei com muita dificuldade pela falta de apoio dos gestores, não tem a ver diretamente com a Escola, e a gente não consegue dar o melhor da gente porque a pactuação com o gestor não é cumprida”.*

*C7 - “Um **facilitador**, com certeza, é a metodologia utilizada pela Escola porque ela permite ao estudante explorar as suas lacunas, suas fronteiras de conhecimento [...] A própria forma dialogada da metodologia, a forma de trabalhar os conceitos, os conteúdos em sala de aula, ela permite ao estudante essa visão de diferentes pontos de vista, agregar outros valores, rever opiniões que já tinha. Facilita demais”.*

*C8 - “Vejo como **facilitadores** os recursos humanos, considero as pessoas bem preparadas tanto da Escola quanto dos municípios e isso é ajudado porque existe um preparo pedagógico de cada profissional antes de assumir as funções [...] As **dificuldades** são as próprias argumentações de conseguir sensibilizar os gestores, muitas vezes eles não entendem o que estamos levando para eles, o que é bom para o município em relação à formação de seus servidores, por conta também da rotatividade de secretários de saúde [...] A pactuação exige muito cuidado [...]”.*

Conforme fala imediatamente a seguir, a entrevistada C7 acrescenta a dinâmica de trabalho da Escola como outro fator favorável ao encaminhamento das propostas formativas, incluindo nesse mesmo espaço um dificultador comportamental.

*C7 - “[...] Outro **facilitador** é a tentativa da Escola de uniformizar os procedimentos, porque é lógico que cada curso vai ter as suas peculiaridades e também o andamento dos procedimentos, que tem um pouco ‘a cara’ da equipe que o compõe. E esse alinhamento ser parte de um processo coletivo, a gente discute no próprio Conselho Escolar e socializa com o restante do grupo [...] **Dificultador**, eu ainda acho a dificuldade de mudança de algumas pessoas, a dificuldade de ouvir críticas, de perceber que é hora de mudar ou de se unir a outros colegas [...]”.*

Na fala a seguir se aponta ainda como dificultador o trâmite dos processos envolvendo os cursos.

*C8 - “[...] Outro **dificultador** são os processos de licitação dos projetos, a burocracia atrasa o nosso planejamento [...] Na parte administrativa, o trâmite dos processos, muitas vezes, demora. Mas, não vejo motivo para desmotivar, mas seguir lutando que sempre acontece”.*

Observa-se que vários dos entrevistados apresentaram a metodologia de ensino utilizada pela Escola como um facilitador, incluindo nesse processo o fato dos profissionais receberem capacitações pedagógicas para subsidiarem tal proposta. Mais uma vez foi também ressaltado que um fator controverso em relação a essa questão é a dificuldade de assimilação da proposta de trabalho e o desempenho dos instrutores que ministram os cursos, inferindo-se a necessidade de avaliação constante do trabalho pedagógico, para além da avaliação da aprendizagem dos alunos.

- As estratégias de ensino-aprendizagem adotadas pela Escola

A Etsal realiza preparação pedagógica³⁶ para cada proposta formativa da Escola, tanto os cursos em geral quanto os cursos complementares de capacitação pedagógica específica, visando que os profissionais da rede de serviços de saúde possam atuar como instrutores nos cursos de educação profissional oferecidos.

³⁶ As capacitações pedagógicas e específicas dos cursos acontecem de forma sistemática, antecedendo o início desses e intercalando cada módulo de aprendizagem, tanto para os instrutores dos cursos que possuem turmas na sede quanto de forma descentralizada. Tratam de assuntos relacionados à proposta formativa da Escola e assuntos de ordem técnica.

Perguntados sobre as referidas capacitações pedagógicas, os entrevistados afirmaram que essas contribuem positivamente para o desenvolvimento do trabalho de preparação dos instrutores, sendo indispensáveis para a compreensão da metodologia problematizadora de ensino. Porém, em vários momentos das falas dos participantes, expressa-se a preocupação com a apropriação da proposta pedagógica por parte dos profissionais que exercem função docente nos cursos, tanto no tocante à suficiência ou não das capacitações pedagógicas realizadas quanto em relação à necessidade de atualização dessas capacitações por parte da equipe que as instituem. Esses aspectos podem ser evidenciados nas seguintes falas:

C1 - “Eu acho que a gente precisava de mais preparo nas capacitações, ela ser mais profunda, chamar alguém de fora, mudar. Eu tô aqui há 12 anos e é sempre a mesma. Teve oficina ano passado sobre metodologias ativas e foi ótimo. Assim, eu gostaria de ter mais capacitações [...] Eu percebo assim, essa metodologia não é tão fácil de ser aplicada, quem pensa que é, tá enganado, porque eu não acho fácil [...] Pra poder aplicá-la de forma adequada, não sei se a capacitação que nós damos aqui é suficiente, eu não sei, porque nós nunca fizemos uma avaliação assim, né? Com os instrutores, faz avaliação assim: no dia da capacitação e no último dia, mas não através da experiência, ele já na sala de aula. No curso X a gente até fez uma pesquisa com os alunos, avaliou, computou, mas ficou esquecida, ninguém se interessou nem que fosse apresentada essa pesquisa [...] Existe muita coisa que a gente poderia aproveitar e virou um ‘arquivo morto’”.

C6 - “Eu sou encantada com as estratégias de ensino daqui, elas fizeram e continuam fazendo a Escola crescer cada vez mais, mas a gente precisa diversificar, porque a gente tá com as metodologias ativas, trabalha muito com a problematização, trabalha com seminários, mas a gente precisa diversificar mais as metodologias ativas, são momentos de aprendizagem, em que a gente cada vez mais senta, discute e que precisa ser colocado em prática, mas as estratégias utilizadas já são bastante significativas [...] A gente precisa discutir mais a parte pedagógica da Escola, convidar outras pessoas envolvidas para conversar com os técnicos da Escola, para melhorar nossa prática pedagógica”.

C7 - “Eu acho que nós podemos ousar, explorar outras estratégias que não só a metodologia da problematização. Eu acho que a Escola tem potencial pra isso [...] Se nós tivermos oportunidades de aprender sobre outras estratégias³⁷, tipo PBL, TBL ou cine viagem ou outras que existem [...] Acho que a Escola está um pouco limitada, olhando para a metodologia da problematização, olhando para o ‘Arco de Magueres’, que é uma de suas representações, mas a gente pode também pensar em processo ensino-aprendizagem se apropriando de outras estratégias, isso enriquece o estudante, faz ele experimentar sensações diferentes. Poderíamos ter outras oportunidades de capacitações [...]”.

³⁷ PBL (Aprendizado Baseado em Problemas), TBL (Aprendizagem Baseada em Equipe) e Cine Viagem são propostas de metodologias ativas de ensino.

Os entrevistados C1 e C8, nas falas a seguir, apontam para uma possível lacuna entre a atuação dos instrutores nos cursos e a utilização de fato da proposta pedagógica da Escola.

C1 - “[...] Também sugeriria uma avaliação para verificar se o instrutor tá aplicando a metodologia. Nas supervisões dos cursos a gente tá se preocupando com o operacional, agora o conteúdo, sei que é difícil você observar, mas não sei, a gente teria que buscar uma forma de verificar se os instrutores estão utilizando a metodologia, como eu não sei, fica a dúvida [...]”.

C8 - “Os nossos cursos têm uma boa metodologia, mas precisa ter mais integração do grupo, novas oficinas, discussão sobre essas estratégias, e avaliar novas formas de aplicação do trabalho, que traga resultado dentro da sala de aula, pois eu acho que ainda existem instrutores que não seguem a metodologia e precisamos analisar isso”.

Como possibilidades de superação de ordem prático-pedagógica, na fala a seguir, C7 refere que já existem dispositivos para ampliar a discussão sobre tais questões, por meio dos espaços de diálogo instituídos no Conselho da Escola e junto às instâncias intergestoras de pactuação.

C7 - “As estratégias de superação são as reuniões do Conselho de Classe e das coordenações de curso para alinhamento, essa conversa que está sendo promovida, o envolvimento da direção com as questões dos cursos, sugerindo, coordenando o trabalho dos coordenadores dos cursos, nos faz realizar as coisas no tempo que elas precisam ser feitas, não vejo isso como uma cobrança, vejo que a postura da direção é fazer com que as coisas caminhem no tempo adequado [...] Outra estratégia é esse constante diálogo entre a Escola e as instituições governamentais de controle e avaliação da educação e da saúde, ou seja, os diálogos com a CIES, com o Cosems³⁸, com a CIB. Eu acho que esses diálogos, com as instâncias de controle do Estado, facilitam nosso trabalho aqui dentro [...] Uma sugestão seria discutir as experiências venturosas dos cursos, como foi realizada, se poderá ser adaptada para outros cursos que estão em andamento ou que serão iniciados [...]”.

Todas as falas expressaram uma compreensão crítica das situações didáticas que se traduzem em desafios cotidianos para a Escola, indicando alternativas que podem se constituir em possibilidades concretas para serem analisadas, planejadas e implementadas.

Outra questão que está implícita é a necessidade de educação permanente também intramuros, com os atores que programam as ações pedagógicas da Escola, a partir de uma relação integrada, gerando propostas e ações que viabilizem soluções.

³⁸ Conselho de Secretarias Municipais de Saúde.

- Potencialidades e pontos de melhoria na instituição

A LDB, Lei 9.394/96, nos artigos 12 e 14 e seus incisos, trata da proposta de construção coletiva do PPP nas instituições de ensino, conforme se evidencia a seguir:

art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica [...] Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola (BRASIL, 1996).

Como já referido, a Etsal trabalha com um modelo de gestão colegiada, seguindo as orientações da legislação vigente e da Uncisal. Em consonância com essa legislação, no PPP da Etsal consta que:

[...] o trabalho pedagógico da ETSAL é visto como uma rede colaborativa e coordenada, sendo necessário que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas em parceria. Assim, mesmo os profissionais estando alocados dentro de determinados núcleos temáticos, a proposta é que seja feita a gestão compartilhada, onde os projetos, planos e materiais didáticos sejam analisados e aprovados por todos (ETSAL, 2014, p. 29).

Ao abordar as potencialidades e os pontos que necessitavam ser revistos na instituição como um todo, esteve evidente em muitas falas a gestão colegiada praticada na Etsal como uma prática instituída de fato, permitindo a tomada conjunta de decisões e o acompanhamento pedagógico das ações. De acordo com os depoimentos a seguir, esse trabalho coletivo proporciona aos integrantes da Escola aprimorarem a sua compreensão sobre o contexto e a organização institucional, revelando-se como uma potencialidade.

*C1 - “Os Conselhos Escolar e de Classe são uma **potencialidade**, né? Já é, assim, um incremento à participação, para se discutir, falar o que pensa, o que pretende, dar sugestões, você elege o gestor, são avanços, o processo de escolha através do voto, a participação através desses Conselhos [...]”.*

*C3 - “Acho que o **ponto mais forte** da instituição é a gestão colegiada. A gente participa, discute, ‘arenga’³⁹ muitas vezes, mas a gente só tem a ganhar, pois todos vão decidir como Colegiado, não vai ser o gestor somente que vai decidir [...]”.*

³⁹ Expressão regional que significa uma discussão exacerbada.

A fala, logo a seguir, de C10 também ressalta a importância da participação do aluno no Conselho Escolar. Nesse caso, apesar de sua participação ser assegurada regimentalmente e desse ser voz fundamental no processo, a sua atuação não tem sido de fato instituída.

C10 - “Uma potencialidade que eu percebo na maioria é a vontade de querer que as coisas aconteçam, e bem, mesmo com algumas dificuldades [...] A gestão democrática, que todo mundo consegue falar, ser ouvido, todo mundo participa. Mas, acho que precisa ter um elo mais forte com o aluno e a Escola, inclusive com a sua participação no Conselho, a partir das novas turmas [...]”.

Foram apontados também pontos de melhoria na instituição a partir do nível de compreensão que se tem da realidade em suas dimensões pedagógica e administrativa, expressas nas seguintes falas:

a) Dimensão pedagógica:

*C3 - “A questão das **dificuldades** [...] de trabalho com todo o corpo docente, todo mundo junto participando e não só nos ‘seus projetos’, eu me senti muito sozinha na construção do material didático. Precisa o corpo docente ‘vestir a camisa’ como docentes da Escola e não como projeto de um ou do outro, mas de todos [...] A responsabilidade é de todos”.*

C9 - “Eu penso que os coordenadores não deveriam ficar em ‘ilhas isoladas’, mas trocar experiências com o outro, para facilitar a troca de informações, dificuldades ou não, o que tá fluindo, para interagir mais entre um curso e outro. A Escola é um todo. Há momentos em que precisamos nos isolar, mas momentos periódicos de encontro de cursos, de trocas de experiências, opiniões e encontro de soluções [...]”.

Nas falas de C3 e C9, percebe-se que, para além das decisões colegiadas, falta integração da equipe docente em termos de momentos de sincronismo, de práticas não compartimentalizadas, sugerindo-se mais espaços para discussões e trocas de experiências a fim de fortalecer o grupo no sentido de concretizar a missão da Escola.

Uma necessidade observada por C6, conforme se segue, é a de ‘diagnóstico’ das atividades pedagógicas mediante processo avaliativo realizado pela instituição.

*C6 - “O que a gente precisa muito é sentar pra avaliar o que está sendo feito. Foi dado um curso, uma capacitação aqui na Escola para os instrutores? Vamos realizar uma avaliação? [...] A gente tem que ter esse **diagnóstico** para melhorar as estratégias cada vez mais [...] Quando a gente tá avaliando, a gente tá melhorando a prática pedagógica”.*

b) Dimensão administrativa:

A questão administrativa foi refletida na fala de C10 em relação à falta de autonomia financeira da Etsal e às questões de infraestrutura, esta última também referenciada por C7, conforme se segue.

C10 - “[...] Alguns pontos negativos é que não temos autonomia financeira, o aluno não tem acesso à pesquisa na biblioteca, a computador [...] Temos que pensar em não trabalhar só com projetos do MS e, sim, também, com alunos regulares [...]”.

C7 - “Um ponto de melhoria importantíssimo e que já está acontecendo é com relação às instalações físicas, com mais segurança (instalações elétricas, prevenção de incêndio), distribuição das salas, mobiliário, tudo isso interfere na execução do trabalho [...] As questões da TI⁴⁰ precisam melhorar, ter mais resolutividade; a biblioteca não tem muita expressão, precisa se fortalecer em termos de acervo, acho que muitos dos nossos alunos nem sabem que ela existe; a Secretaria escolar precisa melhorar em relação ao sistema de gestão escolar e de comunicação [...]”.

Nas falas a seguir, o entrevistado C1 refere a ausência de um coordenador local de gestão de pessoas⁴¹, ao tempo em que C12 menciona a necessidade de melhorar o processo de comunicação externa e intersetorial, o que coaduna com a necessidade de um responsável pela gestão de pessoas para lidar com essa fragilidade.

C1 - “[...] Como ponto de melhoria, a gestão de pessoas precisaria ter um coordenador”.

C12 - “Precisa melhorar a comunicação nos setores, tanto para receber quanto para levar a informação para dentro e fora da Escola, integração [...]”.

5.2.3 Reflexões sobre as práticas político pedagógicas na Etsal

Em relação a esta unidade de registro, verificou-se junto aos entrevistados a questão da participação na construção do PPP, o conhecimento sobre as propostas nesse contidas e as percepções quanto à efetivação dessas proposições.

⁴⁰ Setor de Tecnologia da Informação.

⁴¹ O setor de Gestão de Pessoas da Etsal está vinculado aos dos outros Centros de Ensino da Uncisal, localizados na sua sede. A Etsal possui prédio próprio, fora do campus da universidade, distanciando-se, assim, do setor.

Foi realizada a análise dos dados dos entrevistados juntamente com dados documentais, visando evidenciar possíveis consonâncias ou contradições sobre a questão e melhor fundamentar as análises subsequentes.

- Participação na revisão do PPP da Etsal

A participação na construção do PPP das instituições de ensino está prevista na Resolução CNE/CEB nº 06/2012, em seu artigo 16, ao referir que “as instituições de ensino devem formular, coletiva e participativamente, nos termos dos artigos 12, 13, 14 e 15 da LDB (Lei 9.394/96), seus projetos político-pedagógicos e planos de curso” (BRASIL, 2012a).

A análise das respostas dadas pelos treze conselheiros entrevistados permitiu verificar que existe o reconhecimento da importância da construção coletiva do PPP por parte da instituição, ainda que alguns relatem não ter participado de sua revisão.

Entre os que relataram ter participado de sua última revisão, as percepções quanto à efetivação das proposições contidas se revelaram positivas; denotaram também, em sua maioria, a necessidade de nova revisão para inclusão de propostas ainda não contempladas em seu conteúdo, conforme pode ser verificado nas seguintes falas:

C7 - “Participei da revisão e, lendo o PPP e comparando com as nossas práticas, eu não percebo grandes diferenças entre o que está escrito e o que é executado [...]”.

C13 - “Como eu tenho experiência no ensino superior, já passei por várias instituições em que existe um PPP muito bom, e a gente vê que na prática, acaba se reproduzindo uma coisa bem tradicional, distante do que tá no PPP, por falta de condução, não sei, as pessoas têm vontade, mas não conseguem [...] Aqui, por sermos uma Escola pública, talvez, uma Escola do SUS, a gente tem esse tempo de sentar, de ler, de preparar o material didático de acordo com o que a gente se propôs no PPP, de revisar e refazer sem fugir da nossa proposta, pra não voltar ao modo tradicional de trabalho [...]”.

Nas falas de C1 e C6, sobressaiu-se a correlação entre o PPP e o atual trabalho escolar, no tocante à percepção da necessidade de atualização e planejamento, como visto a seguir:

C1 - “Eu acho que se tenta acompanhar esse PPP e a fragilidade é que falta mais entrosamento, a turma discutir mais, inclusive rediscutir o próprio PPP, né? Não sei se todos conhecem [...]”.

C6 - “Eu vejo que ele é o norte para que a Escola desempenhe a sua função e que a Etsal caminha com o PPP, agora, é lógico que, cada vez mais, ele precisa ser atualizado, ser repensado, ser inovado, e, principalmente, a parte que eu acho que ainda é pra gente discutir é a parte da avaliação, determinadas dimensões da avaliação que não são utilizadas e que a gente precisava discutir mais”.

Também houve referência ao papel do PPP como base para reflexão da prática educativa, ressaltando sua importância como viabilizador de uma revisão da metodologia de ensino e sua atualização, incluindo nesse processo a AI. Isso pode ser evidenciado na seguinte fala:

C10 - “Ele orienta o meu trabalho. No nosso caso, a gente consegue trabalhar o que está no PPP, em questão de metodologia, mas como ele é um norte, é importante que se trabalhe a Autoavaliação Institucional (AI) para que a gente tenha subsídios para trabalhar a nossa revisão do PPP. Porque na AI você vai trabalhar a parte administrativa, pedagógica e do alunado. Você vai estar ouvindo os alunos, os técnicos-administrativos, os docentes, e, às vezes, eles estão enxergando alguma coisa que a gente ainda não percebeu, porque eles estão vivenciando e executando. Então, a partir dessa AI, vai haver condição, instrumentos para a gente revisar, olhar o PPP e o que precisa mudar ou acrescentar”.

Os participantes que revelaram não ter participado da revisão do PPP, confirmam conhecer o seu conteúdo sob diferentes graus de entendimento, conforme se verifica a seguir:

C4 - “Não participei da revisão. Fiz especialização do Cegepe e estudamos o PPP, e foi uma dificuldade. Esse projeto precisa estar visível, né, para os novos concursados? Como também o Regimento, para que eles conheçam. Deve ser a nossa porta de entrada, até para as pessoas se inteirarem e também para dar opinião, porque o PPP é flexível, ele é dinâmico, ele tá sempre em revisão, nunca está acabado [...] No nosso está contida a formação cidadã, através da metodologia e da formação do aluno, mas eu acho que o PPP tá muito ‘quieto’, ele precisa ser revisado, porque parte de sua dinâmica já mudou”.

C5 - “Não tenho muito entendimento a respeito, o ideal seria que eu tivesse um entendimento mais profundo. Como algumas pessoas também não têm entendimento sobre isso [...] até proponho uma forma da gente se reunir, ler se aprofundar mais sobre o PPP [...]”.

C9 - “Não participei da revisão, mas conheço as propostas, cheguei a ler, são as minhas diretrizes, onde estão as normas e rotinas da Escola, onde eu tenho que trabalhar conforme determina a Escola”.

Conhecer o PPP permite aos integrantes da Escola se situarem melhor nessa e adquirir maior entendimento sobre sua missão, aspectos reforçados pelo modelo de gestão democrática instituída formalmente na Etsal e que é produzida pelos próprios sujeitos que fazem parte do seu cotidiano, estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática institucional.

Pode-se considerar que, pelo exposto nas entrevistas, tais acepções estão em sintonia com as afirmações de Veiga (2007, p. 7-8), ao discorrer sobre o tema, afirmando que:

constituindo o Projeto Político-Pedagógico uma imagem antecipada do caminho a seguir para intervir sistematicamente numa determinada realidade escolar, deve expressar a intenção do que se deseja atingir, bem como definir atos operacionais para a obtenção das intencionalidades. O projeto apresenta, então, movimentos da intencionalidade, da organização das ações, da execução e dos resultados ou produtos. Esses quatro movimentos são permeados pelo movimento da avaliação. Nessa concepção, pode-se afirmar que existe um projeto quando são contemplados estes movimentos: a intenção é clara; existe um plano que antecipa (documento formal ou informal), concretiza-se essa ação; decorrem inovações do projeto; é permeado pelo movimento avaliativo.

- O PPP da Escola e o desenvolvimento do trabalho na Etsal

Como afirmam, a seguir, C3, C7 e C13, o PPP orienta o trabalho desenvolvido na Etsal.

C3 - “Quando a gente foi rever, quando a gente estava nessa construção, eu não sabia nem direito o que era, tinha uma ideia pelo curso de licenciatura, mas a construção eu não tinha ideia. Então, a gente percebe que muito do que a gente vê no PPP das escolas fica no papel, mas, no nosso caso, quando a gente constrói e vê que o que está lá contido, ele nos dá um rumo, pra gente não deixar de fazer o que tá lá contido, a missão da Escola, ele seria o ‘livrinho de cabeceira’ aqui da Escola, como a gente deve caminhar realmente [...]”.

C7 - “O PPP me orienta em relação aos procedimentos de avaliação dos estudantes. Quando a gente foi pensar na reformulação do Diário de Classe, quando fomos revisar a reformulação dos relatórios de avaliação dos seminários, foi importante rever o PPP para comparar se o que estávamos propondo estava alinhado ao PPP da Escola e, de um modo geral, o PPP dá para mim a visão que eu preciso desenvolver. Eu acho que é nesse sentido, pra mim não é difícil e eu gosto dessa forma de trabalhar, eu gosto de metodologias ativas de aprendizagens dialogada, democrática. Eu gosto de consultar o PPP da Escola pra me alinhar. Então, às vezes, é bom nós voltarmos a consultá-lo para ver se o que estamos executando está na lógica preconizada pela Escola, então ele me ajuda”.

C13 - “Tem coisas que a gente precisa mudar, mas eu digo que é uma caminhada, então eu acho que existe coerência, a gente tem o PPP e a gente é fiel a ele, sabendo de nossas falhas, mas a gente sabe que tem evasão, abandono e que, às vezes, pode ser pela falha de algum instrutor que não conduziu bem o

processo, não despertou no aluno o desejo de permanecer. A gente sabe que tem no todo do processo algum município que não foi bem articulado politicamente, não foi bem negociado, são essas algumas falhas que a gente tem, eu acredito. O nosso projeto é político-pedagógico, então eu acho que a gente é muito forte no pedagógico e precisa crescer mais no político, apesar de que a nossa organização curricular ter um cunho político muito forte, eu sou testemunha. Agora, a nossa participação, a nossa negociação neste meio, com o gestor, na CIB, na CIES, a gente precisa crescer mais [...]”.

Nesta última fala, C13 ressalta a interface política do PPP, que na visão de Veiga (1998, p. 11) “é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”, revelando a intencionalidade da Escola, e por isso é ao mesmo tempo pedagógico, definindo as ações e características necessárias às escolas para o compromisso assumido. É na correlação entre tais dimensões que reside a possibilidade da efetivação da finalidade da Etsal, assim expressa:

[...] a formação de profissionais que trabalhem na rede SUS, por meio de processos educativos que sejam capazes de transformar as práticas e os serviços, processos esses que ocorram a partir da reflexão sobre os problemas vivenciados nessa prática e que contribuam para a concretização de uma política de saúde que tem como pressuposto a democratização e a descentralização dos serviços, principalmente, daqueles oferecidos na atenção primária em saúde (ETSAL, 2014, p 13).

- A necessidade de revisão do PPP

A questão de rever o PPP foi levantada em momentos anteriores das entrevistas e o próprio fato do reconhecimento da necessidade de sua revisão pelos membros representantes da Etsal demonstra o compromisso de fazerem parte dessa de forma ativa.

Ainda referenciando a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, em seu capítulo II, dentre os princípios norteadores para a educação profissional está expresso o seguinte:

XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino (BRASIL, 2012a).

Diante de tal prerrogativa, e na perspectiva adotada por Veiga (1998, p. 116) de que “a autonomia é o resultado da confluência de vários interesses” sendo, portanto, uma construção político-social, cabe ao coletivo que representa a Escola dar voz plural a esse instrumento de

trabalho, a fim de não apenas atender ao instituído, mas, viabilizar a produção de saberes e práticas que expressem a sua identidade escolar. As falas a seguir apontam essas questões.

C2 - “Sim, mas acho que a gente poderia rever algumas coisas: o distanciamento da Escola com os egressos, a questão da melhoria da relação entre as pessoas, para em vez de ficar focando nos problemas, partir para as soluções”.

C4 - “Sim, acho que a gente está tão voltado para os cursos, para as técnicas, para as formas de atendimento, mas não está vendo essa questão dos temas transversais, como políticas afirmativas do SUS, políticas para o idoso [...]”.

C6 - “Acho que a gente caminha, acho que reflete. Agora, eu acho que tudo precisa de uma atualização, de uma avaliação, de uma discussão para que, a cada momento, a gente venha a desenvolver mais estratégias, mais aprendizagem consistente, significativa, porque nem toda vez pode ser ‘aquilo e pronto’, tem que ser questionado, discutido, avaliado, para que cada vez mais a gente cresça”.

Dentre as razões colocadas como necessárias para a revisão do PPP, verifica-se que estão: a revisão dos conteúdos didáticos para inclusão de temas transversais (C4), o relacionamento na Escola com os egressos (C2) e o planejamento das atividades internas (C2 e C6).

Esses depoimentos refletem a concepção de que rever o PPP é um processo permanente de discussão das práticas, das preocupações individuais e coletivas e dos obstáculos que atravessam o exercício do trabalho escolar rumo aos propósitos institucionais e da educação (GADOTTI, 2000).

Na Etsal, esse aspecto é demonstrado pelas falas dos entrevistados, articuladas a uma proposta de educação emancipatória, pois reflete em vários momentos a preocupação com um ensino comprometido com a mudança social.

- Estratégias para o fortalecimento da gestão escolar

As concepções de gestão presentes na Etsal, pautadas em princípios democráticos, abarcam o pressuposto de que o planejamento das ações pode ser aperfeiçoado mediante a participação consistente dos sujeitos que compõem a instituição, com destaque nas relações humanas para essa participação, cogitadas como estratégia nas seguintes falas:

C1 - “As reuniões de Conselho deveriam ter mais a representação dos alunos e ser mais periódica, para a gente ter um contato maior, a gente fica muito distante deles enquanto Conselho [...] Acho que devemos formar grupos de estudo,

despertar o interesse da equipe como um todo, diminuir a individualização, tipo 'eu sei do ACS', 'eu só sei de VISA', etc. Então, poderiam se formar grupos de estudo”.

C9 - “Vejo que já estão sendo realizadas, que é através dos Conselhos, onde tá havendo maior interação e maior envolvimento. As reuniões estão dando resultado porque está dando coesão com todos os cursos, com todas as coordenações, trocas de experiências, todos os ‘gargalos’ da instituição e também os sucessos [...] É esse o caminho, juntar a coletividade e ver no que precisamos melhorar e, no que estamos bons, parabenizar”.

C4 - “Acho que a gestão já deu um passo à frente, quando a gente tem um Conselho Escolar, onde tudo o que se passa é discutido no Conselho, é formado por pessoas de cada setor. Já é um passo muito grande, mas as pessoas precisam aproveitar esse espaço, pois ainda não tá sendo aproveitado, tem ainda as dificuldades [...]”.

A proposta presente nas falas logo a seguir inclui mecanismos de avaliação dos processos que conduzem o ensino em suas dimensões pedagógica e administrativa, utilizando-a como instrumento de aperfeiçoamento da realidade escolar diante das finalidades assumidas.

C3 - “Acho que a gente deveria discutir as avaliações [...] A gente faz avaliações dos alunos, dos instrutores, mas não discute o resultado dessas avaliações, esse é um ponto, assim: ‘como é que a Escola está sendo vista lá fora’? Acho que esse é um ponto fraco. Cada turma, cada município, tem suas avaliações e seu relatório, mas a gente não discute, não avalia [...] Volto a dizer, sinto falta de um grupo mais coeso pra discutir [...]”.

C5 - “Falta uma avaliação que não existe, quando termina um trabalho, não é aplicada, pode até existir algum tipo [...] mas a gente precisa sentar periodicamente para ver se tudo o que pretendemos está sendo alcançado ou não. Não sei como seria feito, mas é preciso parar e avaliar. Por exemplo, eu não sei como estão todos os setores da Escola, eu não conheço todos, então seria necessário que a gente tivesse esse conhecimento mais abrangente e uma avaliação contínua [...]”.

C7 - “Eu acho que, para além das reuniões do grande grupo no Conselho Escolar, acho que poderia ter uma boa adesão a gente ter momentos de oficinas, para refletir sobre o trabalho em equipe, sobre comunicação, o papel do facilitador em metodologias ativas [...] Acho que nós poderíamos nos fortalecer também em termos de autoavaliação. A própria proposta pedagógica da Escola reza isso, que você precisa ter processos de avaliação contínuos, né? E em diversos âmbitos, por exemplo, numa sala de aula, o estudante precisa se autoavaliar, o estudante precisa avaliar o professor, o professor precisa avaliar os estudantes, então, é multidirecional a coisa, e também aqui poderia ser [...] Por que não nós nos autoavaliarmos, nós enquanto grupo? Numa forma bem dialogada, ‘olho no olho’, eu acho que isso falta pra gente [...] Se a gente tivesse esses momentos de discutir pontos que fortaleçam o trabalho em equipe e de

autoavaliação e avaliação do outro, eu acho que isso nos fortaleceria enquanto equipe [...]”.

C10 - “Sempre temos reuniões de Conselho Escolar, mas poderíamos fazer rodas de conversa com os setores para que a gestão melhore cada vez mais e, a partir dessas rodas, desenvolver instrumentos de autoavaliação para todas as dimensões da Escola”.

C13 - “Precisamos de estratégias de reconhecimento da importância do ensino técnico para o SUS, precisamos estar presentes junto ao Cosems, dando retorno das ações, ir aos municípios e dizer o que o processo vai trazer de retorno técnico e político para o município, saber chegar, saber falar da Escola, da importância do trabalhador de nível médio, não é só ‘apagar incêndio’ [...]”.

Percebe-se pelos relatos que algumas das dificuldades encontradas no trabalho pedagógico da Etsal se dão pela necessidade de se desenvolver outros momentos na Escola que valorizem o trabalho coletivo. O desenvolvimento do trabalho pautado em uma gestão colegiada demanda, eminentemente, cooperação, espírito de equipe e diálogo. Essas características não se subsumem aos momentos de reuniões de Conselho Escolar ou de Classe.

A gestão democrática deve estar impregnada por uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos, etc. **A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho** (GADOTTI, 2000, p. 3, grifo nosso).

Infere-se a respeito desse ponto que existe interesse, conforme presente nas falas dos entrevistados, pelo desenvolvimento de uma participação qualitativa, que não fique limitada à sua representatividade indireta enquanto gestão colegiada, mas que inclua também momentos de participação direta de todos os atores que possam contribuir com as ações da Escola.

5.2.4 Considerações sobre uma proposta de AI participativa para a Etsal

Considerando o referencial teórico que alicerça esta pesquisa e que apresenta a AI como elemento inovador para que a Escola reflita sobre as práticas político-pedagógicas que a embasam, a partir de um processo dinâmico, que exige, portanto, mediação permanente e

revisão periódica com vistas ao alcance de seu potencial emancipador, o último ponto das entrevistas individuais se referiu à opinião dos participantes sobre tal proposição.

As considerações realizadas pelos entrevistados quanto à possibilidade de instituição da AI participativa na Etsal é de concordância. Nos depoimentos dos conselheiros, destacam-se as conquistas, as dificuldades e os desafios cotidianos de suas atividades, ficando clara a necessidade de que todos desenvolvam esforços e trabalhem conjuntamente em sintonia com os referenciais educacionais adotados.

É imprescindível, quando o enfoque é a autoavaliação, dada a sua complexidade e diversidade de concepções, sensibilizar a equipe para que seja capaz de refletir sobre essa ação e sobre os princípios que norteiam seus objetivos e metas para atender à realidade presente e a sua transformação. Segundo Lück (2012, p. 25),

[...] é necessário refletir sobre as implicações do entendimento que se tenha sobre o próprio processo de avaliação, afim de que não se embarque no mesmo de modo aligeirado e meramente operativo, sem o necessário entendimento das implicações dessa prática. Isso porque sabemos que, a exemplo do que tem sido feito com boas estratégias promovidas sem a necessária compreensão de suas implicações e pressupostos de ação, pode-se promover mais problemas do que soluções, ao mesmo tempo em que se promove a depreciação do valor dessas práticas.

Considerações consonantes permearam as falas que se seguem.

C1 - “Considero importante sim, agora, todo mundo tem que ser amadurecido o suficiente para fazer uma autoavaliação institucional sem ‘florear’, para ouvir, se autoavaliar e avaliar a instituição e para compreender, para a transformação, já que a gente tem essa metodologia, também tínhamos que colocar a realidade como nossa base e tentar mudá-la, se possível ou não [...] O ‘arco de Maguerez’ cabe perfeitamente na gente mesmo [...]”.

C2 - “Com certeza, vamos dizer que eu fizesse a minha autoavaliação, de que forma eu tô contribuindo com a Escola, até onde a minha participação está sendo positiva [...] ‘Cai a ficha’, tipo: ‘o que é que eu poderia fazer que eu não tô fazendo?’ [...] Acho que nesse caminhar que a gente tá, a autoavaliação poderia entrar como outro ponto forte [...]”.

C3 - “Acho que a Escola precisa parar, tem que ter uma sensibilização, não para falar do outro [...] Uma sensibilização sobre a importância de cada setor para que haja um trabalho legal [...] Acho que todos os setores são importantes, o diálogo é a melhor ferramenta que se precisa pra gente sair dos entraves, encontrar estratégias, acho que é por aí [...]”.

C11 - “Para fazer uma Autoavaliação participativa teria que ter antes uma sensibilização, porque quando você parte para uma autoavaliação, as pessoas tomam isso como pessoal, então antes teria que ser feita uma conscientização de

que o processo é necessário [...] É preciso que as pessoas entendam, porque são elas que vão fazer o processo dar certo”.

Houve abordagens que desvelaram a percepção da AI participativa como instrumento de gestão escolar, na busca por um trabalho de fortalecimento do coletivo, com fundamentação e orientação esclarecida para as ações, conforme apontado a seguir.

C6 - “A gente sente falta dessa avaliação da instituição por vários motivos, até pra gente ter um diagnóstico do que está sendo feito e, com esse diagnóstico, a gente vai começar a trabalhar aqueles pontos que talvez sejam mais vulneráveis, aqueles pontos que estão bons para a gente cada vez mais melhorar [...] Deve ser avaliado de uma forma geral, não só o que está sendo executado, mas a tudo o que a instituição oferece, como está trabalhando, até a motivação, as condições de trabalho, a gestão, os cursos que estão realizando, o perfil desse aluno, o egresso que faz outro curso na própria Escola [...] A gente não vai lá naquela realidade dele verificar o que mudou ou precisa mudar, se houve impacto, ou seja, uma avaliação em vários aspectos [...] Avaliação é complexo, falar em avaliação é complexo, eu achei muito importante o tema que você escolheu porque eu ficava me perguntando: ‘Por que na educação profissional não tem avaliação?’ Mas avaliação de todas as formas, né? A gente faz avaliação apenas do aluno. Quando eu tenho oportunidade de assistir os seminários ao final de cada área curricular, a gente faz uma avaliação da Escola, do gestor municipal, do instrutor, das capacitações, até como tá sendo o curso no município. Mas aí, é aquela avaliação sua, que percebeu, registrou, coloca numa reunião, mas assim, não vai à frente, pra construir possibilidades de transformar nossas práticas a partir dessas experiências [...]”.

C9 - “A possibilidade de se avaliar e avaliar de forma crítica, que é bem difícil, mas é muito importante, que tanto o alunado como todos possam analisar as fragilidades e sucessos, porque podem existir fragilidades que eu posso nem estar enxergando e, às vezes, até enxergo, mas não quero, e se tem várias pessoas chegando a um denominador comum, então é porque tem que melhorar [...] Tem que ter o coletivo [...] É importante uma linha de tempo, tipo, um fluxo de como chegamos, onde estamos e aonde queremos chegar, o que já alcançamos e no que temos que avançar, é muito importante. Eu sei que é trabalhoso, que vamos nos expor perante o coletivo, mas, para haver uma transformação, a gente precisa ter um certo impacto, há uma necessidade de refletir, de confrontar a realidade. Somos seres humanos diferentes, somos, mas na Escola temos um objetivo só, que é o conhecimento, a pedagogia e as metas”.

C7 - “Minha visão de avaliação mudou, hoje eu tenho uma visão mais construtiva de avaliação e mesmo que eu receba um ‘feedback’ que às vezes me fere [...] Mas, só se modificou porque eu já participei de constantes momentos de avaliação, de autoavaliação, de avaliação do outro [...] Então, eu penso que se aqui na Escola fizermos essas coisas, no começo vais ser difícil, vai ser um pouco traumático até! Mas, se houver um investimento, realmente embasado teoricamente, tipo: ‘vamos estudar como avaliar’, uma avaliação de processo, de resultado, ou comparativa. Se a gente investir nisso, com o passar do tempo as

peçoas vão se habituar e vão construir uma postura mais tranquila, mais flexível em relação à avaliação e a gente vai poder mudar, porque sem avaliação não existe mudança [...]”.

C13 - “Com certeza, uma coisa bem conduzida, porque aqui tem os novos que estão chegando do concurso e tem os que estão aqui há muito tempo, e que, com certeza, têm muito a dizer, de como eles se sentem, se a gente tá de acordo com o PPP, e a coisa ser conduzida de forma que as peçoas sintam-se à vontade de dizer o que elas sentem e de dar as sugestões que com certeza têm, e que será aproveitado depois [...]”.

Todos os entrevistados demonstram convicções de que a prática da AI participativa contribuiria para organizar as atividades-fim e atividades-meio da Instituição, com vistas à consolidação dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a sua prática pedagógica e das dimensões que complementam seus fins, como parte de uma realidade dinâmica, resguardadas as devidas ressalvas mencionadas nas falas.

5.3 O processo de caminhar e refazer caminhos

Complementar as entrevistas individuais com um trabalho de GF permitiu ampliar a compreensão acerca das falas dos participantes e analisar as percepções dos sujeitos sobre o trabalho na Etsal, por meio da diversidade e das interações dos participantes no grupo, conduzindo-os a argumentar sobre suas ideias e sua forma de pensar.

Nesse sentido, o trabalho com essa técnica proporcionou aos participantes uma ampliação das informações sobre o estudo, bem como a oportunidade de ouvir e trocar opiniões e reflexões sobre o lugar do processo de avaliação em uma instituição escolar, conduzindo ao tema central, apresentado no título da pesquisa: “**Autoavaliação institucional da Etsal: refletindo e ressignificando as práticas político-pedagógicas**”.

O caminho percorrido por meio da técnica foi, segundo os relatores, estrategicamente estruturado e seguiu a metodologia problematizadora para sensibilizar o grupo, que era bem diversificado, contando com participantes de diversos setores da Escola, os mesmos que contribuíram nas entrevistas individuais.

Entre os principais pontos considerados, os relatores observaram que a motivação do grupo esteve presente no transcorrer de toda a roda de conversa. Consideraram que o tema autoavaliação, mesmo não fazendo parte ainda da dinâmica da instituição, despertou reflexões sobre diversas dimensões do desenvolvimento humano, incluindo a vida profissional e pessoal de trabalhadores e alunos, bem como suas relações entre si e com a comunidade.

Estiveram ausentes do grupo dois participantes que, por motivos particulares, não puderam participar do encontro previamente agendado. Para efeitos de preservação da identidade dos participantes, foi utilizada a mesma forma de codificação dos nomes, ou seja, a letra “C” seguida de um número.

Durante a análise do conteúdo, o principal cuidado tomado pela pesquisadora foi relativo à condução dos dados, para que o fato de ser membro da equipe não influenciasse nos resultados ou que fossem conduzidos de maneira tendenciosa ou reduzidos a ideias preconcebidas, utilizando-se, para tal de um referencial teórico de segurança que embasasse as argumentações e conclusões alcançadas na pesquisa, conforme preconiza Gatti (2005).

Para a análise temática do conteúdo do GF adaptado para uma roda de conversa, fez-se a organização do material recolhido, bem como sua análise e a comparação das anotações dos relatores com as da pesquisadora/moderadora, gerando um relato mais completo, o qual foi considerado o material básico de análise (GATTI, 2005).

Não houve muita dificuldade por parte da pesquisadora na tarefa de mediação com o grupo, no sentido de manter os participantes focados no tema da discussão, provavelmente pelo fato desses já vivenciarem, em seu cotidiano, atividades que envolvem discussões coletivas. Conseguiu-se, assim, aproveitar ao máximo as falas para as questões apresentadas.

5.3.1 Compartilhando opiniões em uma roda de conversa sobre AI participativa

A partir da premissa que a ação educacional deve ser concebida como um processo de análise da realidade escolar em suas multidimensões, partiu-se do princípio de que a avaliação, enquanto dimensão intrínseca do processo pedagógico, engloba questões sobre a práxis escolar, uma vez que

os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam (SOUSA, 1997, p. 127).

Valendo-se dessa perspectiva, as discussões foram agrupadas em unidades de registro, cujas colocações apresentadas pelos participantes proporcionaram aproximações sucessivas com a questão central e permitiram uma síntese sobre o tema.

5.3.1.1 Começando-se pelo princípio

- A Missão da Etsal

Cada instituição de ensino agrega valores em sua **missão**, os quais estão de acordo com a sua visão de educação, com as suas intencionalidades. Assim, a roda de conversa foi iniciada ouvindo dos participantes o que a Etsal busca, em seu cotidiano, incorporar nessa missão. Eis as principais colocações:

C1 - “Formar o profissional crítico, reflexivo a respeito do seu papel, tanto na equipe de trabalho ou na sociedade como um todo”.

C6 - “Que o aluno seja agente transformador da sua prática”.

C7 - “É interessante observar que o processo educativo que utilizamos aqui leva as pessoas a olharem suas próprias realidades, a se defrontarem com seus próprios problemas, a pensarem as estratégias de solucionar os seus problemas e a gente procura trabalhar com o que seja significativo para aquele trabalhador enquanto cidadão, pessoa moradora daquela cidade. Porque quando vem para o curso não é só enquanto trabalhador, mas ele também é um cidadão se colocando diante das problemáticas do seu município”.

As colocações de C1 e C6, incrementadas pelas reflexões de C7, contemplam o propósito formativo da Escola, que traduz a indissociabilidade entre o “saber fazer”, o “saber ser” e o “saber pensar” do conhecimento aplicado.

Outros representantes expressaram pontos de vista similares, onde se constata um entrelaçamento de percepções sobre o ideário emancipador que permeia a proposta pedagógica da Etsal e que se expressa nas experiências vivenciadas com os discentes, as quais estão exemplificadas nas seguintes falas:

C12 - “A nossa Escola busca no aluno a autocrítica dele para saber distinguir lá adiante o que ele vai fazer, é uma Escola diferente das outras. Jamais essa Escola deixa o aluno só, ela vai com o aluno, mostrando o que deve fazer para aplicar lá adiante e torna aquele aluno crítico como tem de ser. As outras não, ‘soltam’, o que eles aprendem só eles é quem sabem [...]”.

C3 - “Pegando um pouco a fala de C12, com relação a esse diferencial do aluno, como tive oportunidade de ser instrutora tanto de uma Escola privada como da Etsal, foi aí onde percebi a diferença desse aluno que é da Escola e como você busca o que ele traz da sua experiência, se o que ele está fazendo no serviço é

certo, e os outros alunos não, são ‘depósitos de informação’ querem apenas aprender as técnicas. Ele não quer saber em qual sociedade ele está envolvido”.

C10 - “Pegando um pouco do exemplo do que C3 falou, como esse aluno está construindo o conhecimento dele e tá buscando, a gente já tem alguns resultados dos cursos que passaram como, por exemplo, do curso técnico de Enfermagem, tem município em que os ex-alunos já estão fazendo pesquisa, trabalhando vivência para apresentar essa vivência. Então, assim, eles buscam e terminam trazendo para a comunidade deles, de forma que eles passam uma informação pra essa comunidade de forma diferente, em cima de todo o conhecimento que eles construíram”.

A seguir, dois participantes acrescentam colocações importantes que denotam a sua percepção no que se refere ao fato de que a intenção política não deve se desvincular ou se esvair do ideário da formação e do fazer pedagógico desenvolvido na Escola.

C13 - “Acrescentando ao que já disseram, acho que além de tudo isso que foi colocado do político-pedagógico, muito no pedagógico, que a gente também influencie nesse político, como missão da gente, que as características que vocês já falaram, que de fato a gente possa ter esse impacto pedagógico e político, porque se os nossos cursos estão fazendo tudo isso e se o aluno está querendo pesquisar, apresentar os trabalhos, monitorar as coisas, seja de forma bem simples, mas que mostre resultado, eu acho que esse é o lado político que a gente conquista, por mais que a gente fale, eu acho que o político só vem com o impacto lá na prática. Eu acho que a gente tem que estar neste ‘monte’ de cursos, que cada um deve buscar muito isso, porque a gente sente como Escola de nível técnico dentro de uma Universidade, que a gente tem que mostrar resultado político, não é só pedagógico, que os nossos alunos comecem de fato a ocupar o seu espaço, questionar, contribuir, sair da prática antiga de falar por falar, de fofocar, de falar do prefeito e do secretário, mas não, de ter novas posturas propositivas, que a gente trabalhe com os instrutores isso, desde a capacitação, porque ninguém vai tirar esse valor da gente. Não é a gente com discurso lá no CONSU da nossa importância, mas o político que vem do reconhecimento de lá do campo, porque a gente é do SUS. Acho que é isso que a gente tem que perseguir, esse é o nosso maior desafio hoje. Nós já temos essa consciência de querer ser diferente, a gente é muito fiel a essa pedagogia, que quer esse aluno feliz tanto pessoalmente como profissionalmente, mas o que a gente precisa mostrar mesmo é essa diferença da Escola que tem uma ideologia para mais do que capitalismo. Essa é a missão, que o papel da gente fique cada vez mais forte. É ir fazendo, avaliando e refazendo para a gente conquistar isso”.

C1 - “Complementando o que C13 e C6 falaram, também acho de suma importância, a partir da construção do material didático, despertar nos alunos a questão do controle social da política pública de saúde. Muitas vezes estão trabalhando, mas, totalmente dissociados dessa diretriz, que existe constitucionalmente, que faz parte do papel de cada um que está inserido no SUS e que a gente teve muito resultado no passado com os ACS na questão do SUS [...] Muitos secretários se incomodaram da atitude deles de querer saber tais

informações, de certa forma estão mexendo com a estrutura enraizada que tem nos nossos municípios e querendo a participação nesse controle social que é fundamental dentro de qualquer política pública nossa, principalmente, a saúde, que a gente está inserida [...]”.

As questões levantadas por C13 e C1 remetem à ênfase que deve ser dada por parte das instituições de educação profissional em saúde em defender a inserção, nos seus projetos pedagógicos, de concepções que compreendem o trabalhador como sujeito de realizações e de conhecimentos. Corroborando com as palavras de Pereira e Ramos (2006, p. 109),

especificamente em relação à Educação Profissional em Saúde, é importante compreender que a lógica da integração ensino-serviço apresenta limites enquanto estiver circunscrita aos aspectos metodológicos e não avançar para a construção de referenciais políticos e epistemológicos da educação profissional em saúde.

Esse processo tem por base, irremediavelmente, uma postura crítico-dialética, contextualizada, que possibilite a troca de conhecimentos dos que atuam na área, a partir da visão de uma educação profissional nessas concepções, para que se estabeleçam e criem condições que favoreçam ações político-pedagógicas nesse sentido.

Orientando-se por outra questão norteadora, foi solicitada uma atividade para que cada participante anotasse em papel uma palavra ou frase, para exposição em *flipchart* e posterior explanação, diante do seguinte questionamento: **Que características da Etsal favorecem a comunidade escolar no cumprimento de sua missão institucional?**

O posicionamento dos entrevistados em relação à referida questão circundou, principalmente, em torno da preocupação com o desenvolvimento das qualidades humanas, com os modos de agir em relação ao trabalho e à realidade social mais ampla, conforme demonstrado nas falas a seguir.

C9 - Transformação:

“Porque é como eu percebo, vou falar na visão de docente para discente. Eu, na coordenação pedagógica, posso observar que os alunos chegam bem quietinhos, como se fosse em seu casulo, com o tempo vão se transformando em ‘minhoquinha’, da ‘minhoquinha’, a metamorfose, e viram uma linda borboleta. Muitos não se satisfazem em apenas ser borboletas e tornam-se águias, querem ter outras visões, querem não, eles se tornam outras pessoas, com perspectivas sempre melhores, interação melhor em equipe, se destacam, perdem a timidez, ou seja, despertam o que tem de melhor dentro deles, para si, para os colegas em equipe, para a sociedade, aquela comunidade que ele assiste. Para mim, a Etsal é uma transformação, na minha vida também foi uma transformação por conviver

com cada um com sua maneira diferente, enriquecedora. Fui aos livros, voltei a gostar mais de estudar, sempre em sintonia, estudando, procurando me aperfeiçoar, estar mais próximo do meu aluno, tanto em estágio ou em sala de aula, próximo do instrutor. Então, querer dar e fazer o melhor não só por eles, mas para mim mesma. À medida que estou dando o melhor de mim, seja para próprio instrutor ou aluno, eu tô me tornando uma pessoa melhor e trazendo uma transformação para dentro de mim mesma. Então, para mim, a Escola é uma transformação, uma metamorfose”.

C11 - Evolução:

“Porque percebi que a Escola está sempre atenta a esse processo de educar e capacitar a comunidade, ela nunca está à frente ou atrás, mas, sim, caminhando junto no processo de ensino e aprendizagem. Então, assim, à medida que o aluno evolui a Escola evolui junto porque a metodologia da Escola e essas portas novas que a Escola está abrindo para todos os setores, acontece que não é só a metodologia que vai evoluindo, mas todas as pessoas que estão envolvidas neste processo”.

C13 - Dar oportunidade de sair do que está instituído na sociedade:

“A gente escuta muito isto na capacitação pedagógica, porque hoje todas as escolas têm um projeto, que está na internet, todo mundo tem seu PPP, seu plano de curso, e todos dizem a mesma coisa. Tornar um aluno crítico todo mundo diz, mas quando a gente vai ver como acontece o processo de formação. Por isso que C3 disse que ela ficou encantada com a metodologia, porque a gente de fato corre em busca do que está no nosso projeto e a gente trabalha muito isso nas capacitações. Não é fácil, por mais que se diga, muitas vezes não se consegue mudar o instituído. Quando você segue um processo como esse vivido aqui, que leva o aluno a se libertar, a ser sujeito, de dizer o que sente, do aluno que antes não falava, mas agora fala. Na verdade, é esse aluno que a gente quer. Que ele não tenha vergonha de chegar para o diretor do posto ou o secretário de saúde, porque a gente percebe uma submissão tremenda nos municípios. Eu fico impressionada quando vejo as colegas da gente que exercem qualquer cargo e a outra colega a chama de ‘doutora’, e a gente percebe que elas nem fazem o contato direito de igual para igual, com medo, porque é isso que eu acho que a gente precisa como Escola, despertar. A gente busca isso desde quando houve aquela questão do ACS, que o gestor veio aqui procurar saber por que os alunos estavam indo olhar o Fundo Nacional de Saúde. Na verdade, é sair do instituído mesmo, que está posto. Acho que nosso processo pedagógico contribui para isso”.

As colocações e os sentidos expressos nas falas de C9, C11e C13 são referidas a partir de suas experiências enquanto sujeitos individuais e coletivos, esboçando a visão de que o ensino traz possibilidades de mudanças, de não inexorabilidade, o que vai de encontro ao pensamento de Paulo Freire, o qual afirma que

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 2013, p. 68).

Nas falas dos participantes, evidencia-se que a metodologia de ensino adotada, a gestão compartilhada e o PPP incidem fortemente enquanto estratégias fortalecedoras da missão institucional, conjugando-se os fatores internos e externos que constituem o trabalho na Etsal e tipificam o próprio PPP, visto que, de forma espontânea, foram apontadas características que se inserem em cada um dos seus marcos: o filosófico (concepções de educação), o situacional (a realidade em seu contexto) e o operativo (propostas trabalhadas), assim ressaltadas:

C3 - Metodologia da problematização e a organização do Colegiado:

“Eu acho assim, antes de entrar na Escola - falo sempre dessa experiência -, quando participei da especialização do Profae, foi na cidade X, eles não trabalhavam com o livro do Profae, eles tinham outros manuais, eu não conhecia a metodologia da problematização. E o grande diferencial que eu conheci da Etsal foi essa metodologia, por ser transformadora, que dá espaço tanto para o aluno como para o instrutor [...] E a organização do colegiado. Faço parte de uma gestão municipal e não vejo o que acontece lá. Aqui, o colegiado tem voz, o que é discutido e resolvido é dentro desse colegiado, não é a direção da Escola sozinha que decide, isto é muito importante, saber que você tem o voto da secretaria escolar, o voto das coordenações. Então é um grande diferencial”.

C5 - Metodologia da problematização:

“Mais uma vez coloco, porque eu vinha de um processo de trabalho onde dei aula usando o método tradicional, quando cheguei à Etsal eu vi muitas vezes a C10 e a C6 falando que as pessoas que entravam aqui se apaixonavam e é verdade porque a gente nota. Nota que essa oportunidade que a gente dá a esses alunos, com o uso diferencial dessa metodologia, faz com que ele se sinta importante, participativo [...]”.

C12 - Interagindo na comunidade:

“Interagindo, porque é a Escola que vai até a comunidade interagir, tanto com aluno como o Gestor. Outra coisa mais interessante é a própria secretaria escolar hoje, outra cara, outra visão [...] Existe uma integração [...]”.

C10 - Pedagogia adotada, gestão compartilhada e PPP:

“Acho que em relação à pedagogia adotada muita gente já falou, a gestão democrática e compartilhada favorece tudo isso e o PPP que vai dar o norte para a gente trabalhar a metodologia, onde estão metas, os nossos sonhos que a gente tem que correr atrás, eu acho que está no PPP, que vai dá esse norte para a gente conseguir trabalhar na Escola”.

C1 - Metodologia, elaboração dos projetos e resultados nos municípios, ou seja, o impacto:

“Metodologia várias pessoas falaram, só acrescentaria agora, refletindo bem sobre as falas, acrescentaria a questão da descentralização da Escola, que eu acho de suma importância, você poder levar os cursos para os municípios, principalmente os mais distantes e mais pobres, onde dificilmente essa pessoa teria uma formação, uma oportunidade. Acho assim, que realmente para a gente seria bem mais fácil fazer tudo centralizado, pelo menos a maioria das turmas, porque a gente sabe de todas as dificuldades do contato com o município, de visitar os municípios, de formar turma. Enfim, toda aquela dificuldade maior do que se fossem cursos só na sede. Acho que tudo isso mostra como a Escola está cumprido com a sua missão institucional por aquilo que ela propõe com suas características”.

C6 - Motivação, metodologias ativas e responsabilidade social:

“Se não existisse a motivação eu acho que a gente não conseguiria, ainda que a Escola existisse, mas como tem a motivação dos técnicos, da gestão, a Escola cada vez mais tende a ampliar e a crescer [...] Metodologias ativas porque isso aí é fundamental para formação da Escola, é a cara da Escola, em todos os momentos a gente tem essa fala [...] A responsabilidade social, porque é pra isso que a Escola existe, mas ela existe com essa responsabilidade social não só no papel, nos documentos institucionais, mas na prática. E a outra foi ser uma Escola descentralizada, com gestão participativa, comprometida e compartilhada. Em todos os momentos a gente tem essa situação real, avaliada por todos, e a Escola é dessa forma [...]”.

Dando continuidade às suas observações, no sentido de endossar as suas assertivas, C6 relatou a seguinte experiência, durante uma das capacitações da Escola:

“[...] Na capacitação que a gente fez na semana passada, no primeiro dia, pedimos que fosse feita uma avaliação daquele momento, de todas as formas: do instrutor, da Escola, conteúdo. E uma coisa que marcou muito foi como a gente

passava uma motivação para eles, um envolvimento, uma energia boa. Então, estávamos naquele momento eu e C13 representando a Escola, e a gente repassava isso, porque essa motivação existe na Escola. Para acontecer um momento desse, de roda de conversa, com tantos depoimentos, com as coisas boas da Escola. Claro que existem dificuldades, temos muitos problemas, mas tem muita coisa boa, por conta de todas essas características que foram citadas [...]”.

Analisando-se o conteúdo dos comentários concernentes às práticas político-pedagógicas, reitera-se que há reconhecimento da importância do PPP por parte da instituição, uma vez que as falas estão articuladas aos propósitos contidos nesse documento, ressaltando-se que o fato de sua construção ser efetivamente coletiva incentiva a consideração ao seu conteúdo.

Lück (2013, p. 41) esclarece que “a gestão democrática ocorre na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios e ideias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando o seu modo de ser e de fazer”.

Observa-se que a gestão compartilhada na Etsal, a despeito de toda a complexidade que o seu exercício representa, busca cumprir o seu papel de influenciar na dinâmica da instituição e necessita caminhar na perspectiva de ser sempre um processo inacabado, em permanente construção e amadurecimento. Outras características corroboram com esses preceitos, presentes nos relatos a seguir, no tocante ao clima organizacional da Escola.

C13 - Dar oportunidade de crescimento à equipe e apoio aos integrantes das equipes que vão chegando:

“[...] Quem chega aqui não chega como está hoje, eu tenho um tempo a mais que vocês [...] Eu fui filha de mãe professora e a última coisa na vida que eu queria ser era professora. E eu cheguei aqui na Escola e fui devagarzinho, eu não era o que sou hoje, fui aos poucos aprendendo, continuo aprendendo, cada vez que estou aqui. Estou me comprometendo mais ainda do que já era, sempre fui muito comprometida e estou me comprometendo cada vez mais, pois a Escola sabe acolher as pessoas, não é só no lado pedagógico, é no lado humano. A gente ouve muito isso da parte dos instrutores, quando eles vêm para as capacitações, e a gente vê nas pessoas que trabalham aqui o que eles dizem, não é só a gente que está aqui, é na portaria, na limpeza, todo mundo [...]”.

C8 - Conhecimento do indivíduo e do trabalho:

“A gente, em qualquer tipo de atividade ou ação que desenvolva, a gente está lidando com pessoas, quer seja do lado profissional, daqueles que fazem a Escola, como os que fazem a Escola acontecer, que são os alunos. Na maioria

das vezes, a gente deixa de olhar para o outro e se esquece de analisar que eles têm valores e, com aqueles valores, podem ser inseridos no grupo e fazer a diferença. Se você observar pelo lado do aluno, tem aquele aluno que é rebelde, tem um problema, tem uma situação, e quando a coordenação chega junto ou o professor ‘puxa’ os valores que ele tem, o motiva para aquilo que está sendo preparado. Então, conhecer o indivíduo de uma forma geral, quer seja do grupo que faz o trabalho ou grupo que está em sala de aula, este aspecto eu pensei como uma característica da Escola”.

C7 - Valorizamos os saberes, talentos, produções e as necessidades uns dos outros: equipe técnica da Etsal, instrutores dos municípios, estudantes e comunidades:

“Enquanto ouvia os colegas, pensando nessa fala minha, acho que essa questão de valorização das necessidades. Então, a valorização das necessidades da equipe técnica, às vezes, eu acho que isso transborda [...] Os outros profissionais que estão aqui há mais tempo e têm mais vivência, com certeza se depararam com essa situação de precisar valorizar a necessidades destes outros atores, além da equipe interna. Acho que os saberes deles são valorizados, essa é uma característica muito importante da Etsal, pela própria metodologia adotada de ensino, a confiança que é dada aos técnicos. Pelo menos essa foi a impressão que tive na minha experiência pessoal. Achei interessante a valorização dos talentos, é muito importante e eu vejo isso, como sempre nós estamos valorizando, por exemplo: ‘consulte fulano que consegue organizar muito bem isso’, ‘fale com tal pessoa que ela já conseguiu ver isto’ ou ‘aqui fulano fez de forma excelente, então veja lá’. Aqueles pontos fortes e iniciativas venturosas, elas estão sempre sendo valorizadas, isto é fato, mas as iniciativas, tentativas de valorização de saberes, de talentos, produções e necessidades, elas sempre acontecem, estão sempre evidentes, sejam pequenas iniciativas ou grandes. Vejo que a Escola se interessa por isso, não só pelo ‘trabalho a entregar até tal dia’, ela não só olha a questão do trivial, mas o ‘para além’. A Escola busca valorizar, quando digo a Escola não estou me referindo à direção, à gestão administrativa, à equipe dos professores. Acho que é um movimento comum de todos, de forma bem natural [...]”.

Os relatos apresentados remetem a uma questão considerável, quando se busca rever a organização do trabalho pedagógico, que é a configuração das relações de trabalho no interior da Escola. Assim, é fundamental em qualquer Escola que deseja estudar novas formas de organização para o seu crescimento com vistas à emancipação, que estejam presentes atitudes de solidariedade, reciprocidade e participação coletiva, em contraposição à organização conduzida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico (VEIGA, 1998).

Os relatos também revelaram, para além do clima organizacional formal, derivado das formas instituídas do trabalho pedagógico, elementos informais presentes no interior da

Escola que dizem a respeito aos comportamentos e às ações que surgem espontaneamente se tornam parte de sua “organização informal” ou “cultura organizacional”. Como apontam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 439),

destacar a cultura organizacional como um conceito central na análise da organização das escolas significa buscar compreender a influência das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade sobre as formas de organização e de gestão escolar. Se determinada organização tem como uma de suas características básicas a relação interpessoal, tendo em vista a realização de objetivos comuns, torna-se relevante considerar a subjetividade dos indivíduos e o papel da cultura em determiná-la.

Os autores destacam ainda que a cultura organizacional sob essas duas interfaces que estão a caracterizar o cotidiano escolar pode “ser modificada pelas pessoas, pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda mais de perto aos interesses e às aspirações da equipe escolar” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 441).

Tais aspectos são tratados ainda a partir do conceito de currículo oculto, ressaltado por Silva (2010) como o conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são, implicitamente, ensinados por intermédio das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola, desdobrando-se, assim, nas diversas metodologias de ensino-aprendizagem a partir das opções curriculares. Nos relatos dos participantes desta pesquisa, percebem-se todos esses elementos, os quais representam potencialidade de ressignificações que agreguem valor aos seus princípios.

5.3.1.2 Dos princípios aos fins educacionais

Apresentados os entendimentos sobre os propósitos e as peculiaridades do trabalho na Escola, foi dada sequência a atividade, questionando-se junto ao grupo, baseado em suas experiências e a partir de problemas ou situações do cotidiano escolar: **Como a equipe da Etsal poderia trabalhar o redimensionamento das ações educativas que possibilitem o aperfeiçoamento das práticas institucionais?**

O propósito foi debater algumas questões e analisar propostas de enfrentamento aos problemas com vistas a, se possível, superá-los. Ao mesmo tempo, buscou-se dimensionar o nível de dificuldade quando o assunto é planejamento e, principalmente, execução da prática pedagógica.

Na análise dos dados que abordaram esse tópico, sobressaíram-se questões sobre a necessidade de desenvolvimento de propostas que envolvam a avaliação do processo

pedagógico em um contexto adequado ao perfil da Etsal, como ponto de partida para o desenvolvimento de ações, desdobradas a partir da seguinte discussão:

C10 - “Eu acho que, no período daquele curso em Salvador [Cegepe, em 2013], surgiu, a partir de um trabalho, também a ideia de se fazer ‘roda de conversa’ aqui na Escola, com todo mundo, para se trabalhar a questão da educação permanente. Eu acho que se a gente conseguisse fazer isso, compartilhar esse conhecimento com todo mundo, a gente trabalharia melhor e teria um resultado melhor. Essa proposta das capacitações, essas rodas. Então tem que existir um planejamento de algumas atividades. O que você tem interesse em saber, o que é que inquieta você em relação a essa Escola? Porque, a partir daí, faríamos algumas ‘rodas’ com todo mundo. Acho que é uma proposta”.

C10 - “[...] até mesmo para a gente fazer algumas reflexões como você falou, em relação aos cursos. Eu me lembro de assistir a várias reuniões onde a própria direção falou: ‘todos têm que sentar e conversar’. Acho que, hoje, seria até pra gente se perguntar mesmo: ‘o que está acontecendo que não estamos conseguindo sentar?’ Então, é autoavaliação, a gente tem que rever isto, o tempo inteiro tem que estar se avaliando, se perguntando, o que está acontecendo, como a gente poderia fazer. Então, a semente é sempre lançada, agora, eu acho que a gente tem que começar a fazer germinar essa semente e dar sempre uma ‘aguadinha’”.

C6 - “C10, você falou em educação permanente para o pessoal da secretaria, pessoal da limpeza, de todo mundo. E a nossa, para o nosso processo educativo, o que a gente está fazendo, para que isso aconteça?”

C1 - “É feita de forma individual”.

C6 - “Mas precisa ser coletiva [...]”.

C10 - “Eu lembro que quando se estava trabalhando a questão das capacitações, se falou muito da questão ‘avaliação’ e surgiu até uma ideia de trazer alguém que seja bom em avaliação, para fazer essa roda com a gente, não sei, acho que tem que ver [...]”.

Durante o desenvolvimento da discussão, foi possível perceber que a presente técnica de pesquisa utilizada para levantamento de dados poderia se transformar em uma das metodologias de trabalho na Etsal, sendo trazida como sugestão por alguns dos participantes, juntamente com oficinas de trabalho, para que os sujeitos da Escola estabeleçam espaços de diálogo e de busca contínua pela qualidade das relações que se constituem nos processos de ensino.

Surgiu ainda uma abordagem por parte da participante C7 no tocante à avaliação dos processos que conduzem o ensino na Etsal, para além da avaliação da aprendizagem dos alunos e de seus componentes, conforme esboçado a seguir.

C7 - “Eu queria fazer uma intervenção a respeito desta pergunta que a professora colocou. Essa palavra - redimensionamento - ficou na minha cabeça, assim, o que mais chamou a atenção, estou começando a pensar em como nós fazemos o dimensionamento da potência da nossa ação educativa atualmente. Pensando no nosso processo avaliativo, nós temos as próprias avaliações que os instrutores fazem dos estudantes, os diários de classe, porque eu comecei a pensar na sua pergunta de uma forma assim, digamos, na prática, por isso que estou falando essas coisas. Então, acho que a Escola precisa se fortalecer nestes procedimentos de avaliação não só dos estudantes. Eu noto que, nas capacitações pedagógicas e específicas, a gente conversa com os instrutores sobre o processo de avaliação de uma forma muito bonita e muito positiva - não positivista -, mas positiva. Isso é uma coisa muito boa e nós sentimos que nós preparamos aqueles técnicos, que são técnicos da área da saúde [...] Então, assim, que movimento poderíamos fazer para promover a autoavaliação do estudante? E por que existe avaliação? Todas elas são importantes. E uma das mais preciosas é autoavaliação que o estudante faz do seu desempenho. Que mecanismo nós podemos criar pra ouvir esse estudante? Que elementos nós podemos destacar desta autoavaliação pra o crescimento da Escola? [...] Então, que mil maravilhas seria a gente poder ter esse instrumento para dimensionar - quando falo instrumento, não quero limitar, pode ser um ou vários, sei lá - mas, dimensionar essa autoavaliação do estudante, do instrutor, do coordenador pedagógico, do coordenador geral”.

Após apresentar a questão da autoavaliação da equipe pedagógica, C7 relatou uma experiência avaliativa referente a uma atividade técnico-administrativa de um curso da Escola e as repercussões dessa atividade, expondo o seguinte:

C7 - “[...] Tivemos um movimento interessante de avaliação dos processos de matrículas, a gente se reuniu com os apoios da secretaria escolar do curso X, a gente se juntou e fomos conversar sobre os procedimentos de matrícula. A proposta era que fizéssemos uma avaliação de nós mesmos na execução dessas matrículas, nos procedimentos, a avaliação da equipe e uma avaliação dos próprios procedimentos [...] E, como foi rico! A gente conseguiu visualizar como era realizado o procedimento de matrícula e surgiu uma proposta de melhorias para esse processo, pautadas nas vivências que a gente teve naquele momento das matrículas do curso X. Todos trouxeram propostas para esses procedimentos e ficaram observando, anotaram tudo, e ainda não trouxemos para o grande grupo porque ainda estamos fazendo, não terminou a oficina”.

Prosseguiram-se às observações sobre a experiência relatada por C7, as seguintes:

C10 - “O que C7 fez no curso, é o que a Escola deveria fazer no todo. Porque se faria a avaliação da parte administrativa, de todo o processo pedagógico. Então, essa avaliação ou autoavaliação como vocês fizeram, você fez ‘micro’, a Escola faria ‘macro’”.

C6 - “Com relação à avaliação: avaliação é muito complexa e, assim como a C7 colocou, talvez os alunos já estejam fortalecidos com essa avaliação de desempenho. Eu acho que a gente ainda precisa melhorar muito, porque quando a gente vem para as supervisões, que a gente vai detectando situações pra que aquele instrutor tenha mais ou menos uma condição de avaliar o aluno, a gente vê muita fragilidade. A gente ainda precisa fortalecer muito é a avaliação do instrutor, porque tem situações em que a instrutora é participativa nas capacitações, você pensa que ela vai ser boa, e quando chego na primeira supervisão, quase choro [...] Então, essa avaliação do instrutor precisa ser muito fortalecida, trabalhada aqui no grupo da Escola. E a questão da autoavaliação, essa é que precisa mesmo. Da gente enquanto Escola, incluindo coordenador geral, pedagógico, regional, apoio escolar. O apoio, com essa nova roupagem que a Escola está tentando fazer se trabalhar com vários cursos funcionando, é um desafio muito grande, então a gente precisa se autoavaliar mais nesse processo”.

Percebe-se pelas colocações, que, de maneira geral, as intenções no que se refere à questão avaliativa ocorrem em torno da geração de processos de reflexão local e de melhoria da Escola, a serem utilizados por aqueles que conduzem o cotidiano da prática pedagógica de forma construtiva, em consonância com o preceito de que

a avaliação educacional é um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual. Esta é a maneira mais adequada de se pensar a avaliação em quaisquer níveis: como processo destinado a promover o permanente crescimento. Há que se medir, mas esta não é a parte mais importante; há que se avaliar - esta sim é fundamental. **Avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados.** Avaliar supõe em algum grau e de alguma forma, medir. Mas medir, certamente, não é avaliar. Portanto, a avaliação é uma categoria intrínseca do processo ensino-aprendizagem, por um lado, e do projeto político-pedagógico da escola, por outro [...] **As mudanças necessárias devem ser processadas ao nível do projeto político-pedagógico da escola, discutido e implementado coletivamente, ao amparo do poder público** (FREITAS et al., 2014, p. 78, grifos nossos).

5.3.1.3 Um possível caminho da reflexão à prática

Diante do desfecho alcançado com as proposições dos participantes, adentrou-se na questão central da roda de conversa, qual seja: **O que o grupo pensa sobre a possibilidade de inclusão da AI em seu PPP, como parâmetro para uma análise crítica de suas ações?**

De acordo com Veiga (1998, p. 12),

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato,

procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

As propostas de reflexão sobre as práticas político-pedagógicas da Etsal e das possibilidades de desenvolvimento de um processo de autoconhecimento e tomada de decisões para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e o cumprimento da sua missão, ocorreram sob o seu viés emancipador, em conformidade com sua proposta educativa e com autores que defendem tal perspectiva. Dessa maneira, no tocante à possibilidade de instituição da AI participativa, partiu-se da compreensão de que

[...] a auto-avaliação das escolas deve ser um processo construído no respeito pela autonomia dos profissionais e das comunidades educativas, desejado e assumido por estes como uma necessidade de conhecimento profundo, sistemático e crítico da respectiva realidade social, organizacional e educacional, sem imposições administrativas ou quaisquer consequências susceptíveis de ser interpretadas ou representadas como sanções negativas, ou seja, um processo comprometido com determinados valores, de natureza essencialmente formativa e conducente a uma melhoria global e sustentada de todos os dispositivos, estratégias e práticas que visem uma educação de qualidade em termos científicos, pedagógicos e democráticos (AFONSO, 2010, p. 17).

Em resposta à indagação direcionada ao grupo, sobrevieram as seguintes ponderações:

C13 - “Acho que já está respondido. Eu acho que, até estrategicamente, é muito interessante, vai ficar bem coerente com a nossa proposta pedagógica, em que a gente faz o sujeito pensar sobre a sua prática. Então, a gente vai se autoavaliar, vai conduzir, vai arrumar uma estratégia pedagógica e vai começar a fazer o processo de avaliação pela autoavaliação e aí vai traçar todo um caminho [...]”.

Prosseguiu-se à colocação da participante, algumas ressaltando a complexidade do processo avaliativo, haja vista a sua compreensão predominantemente punitiva, onde se afirmou:

C13 - “[...] A gente entende porque é difícil ser avaliado, porque a gente tem a cultura de acertar sempre. Então, quando a gente se permite se desarmar para ir para um processo de avaliação e entende o quanto fica mais fácil, quando a gente se desnuda dessa característica de que a gente tem que estar sempre certo, de que não pode errar nunca, aí a gente vê o quanto pode crescer. Tira um peso das nossas costas quando é para um processo de avaliação disposto a crescer e também ajudar o outro a crescer. Porque eu acho que a gente aqui, a maioria já passou por isto de ver que sozinho a gente é muito pobre e do quanto a gente cresce quando a gente está em grupo. Eu acho que é um desafio mesmo, é cultural, a gente estar no grupo fazendo uma avaliação, uma autoavaliação e

tendo a coragem de dar sugestões para o outro e do outro aceitar aquilo ali. E não é pejorativo, a gente pode se preparar para isto até como um processo de educação permanente, como já foi colocado, e a gente se fundamentar para isso [...]”.

C7 - “É importante para que possamos trabalhar os procedimentos de avaliação nossos, que antes nós possamos nos instrumentalizar sobre o que é avaliação, para que a gente não leve aquele momento como algo ruim, punitivo”.

C7 - “A gente precisa entender a intenção”.

C6 - “É que é tão difícil a palavra avaliação, mas tão difícil, no nosso dia a dia, por tudo que a C13 falou da questão cultural e tudo [...] Então, assim, é difícil a palavra ‘avaliação’, porque gera todo um comportamento daquela pessoa entender ou não o que está sendo feito”.

Nesse momento da discussão, visando nivelar informações básicas sobre o assunto entre os participantes, a pesquisadora/moderadora realizou uma breve explanação sobre a relação comparativa entre as finalidades que tipificam as propostas avaliativas com fins regulatórios e as com propósitos emancipatórios, perpassando a discussão em torno do foco da avaliação institucional (interna e externa), no mesmo contexto de seus princípios, finalidades e objetivos.

Foi referido também como ponto relevante da discussão a integralidade dos princípios que movem a gestão participativa, estabelecendo a sua inter-relação com o PPP e a AI. Para tanto, foram apresentadas como ações metodológicas a participação coletiva, o planejamento e o acompanhamento do processo para a instituição de uma cultura avaliativa.

Nesse momento foi sublinhado que o processo de avaliação deve estar articulado a um projeto institucional de avaliação, constituindo-se em um momento privilegiado de discussão do PPP da Escola, legitimando as suas proposições a fim de manter a articulação entre o instituído e o instituinte.

Nesse ínterim, foram relacionadas as questões mencionadas pelo grupo quanto à complexidade do processo avaliativo e a importância de se estabelecer coletivamente as suas finalidades, abrangências e o compromisso de retorno de seus resultados, não como um fim em si mesmo, mas como mecanismo de aperfeiçoamento do trabalho escolar para além de conjecturas, sem criar expectativas maiores do que as possibilidades.

Com base em tais referenciais, fez-se uma retomada de questões-chave que pudessem servir de base para propostas de avaliações futuras, por meio de uma atividade final de *brainstorming* ou “tempestade de ideias”, solicitando-se que cada participante registrasse

sucintamente, em cartolina, para breve apresentação das respostas, em *flipchart*, por parte da moderadora, como encerramento da atividade. Assim, foi levantada a questão a seguir.

Quais as condições básicas para uma proposta de AI participativa na Etsal, a partir das seguintes questões:

- a) Para que avaliar? (Finalidades)
- b) O que avaliar? (Objetos)
- c) Quem avalia? (Sujeitos)
- d) Como avaliar? (Procedimentos)
- e) Quando avaliar? (Periodicidade)
- f) Haveria algum entrave para tal proposição?

As contribuições do grupo foram registradas e sistematizadas no quadro imediatamente a seguir:

Quadro 4. Resultado do *brainstorming* sobre autoavaliação institucional

Questões Norteadoras	Proposições
Para que avaliar? (Finalidades)	<ul style="list-style-type: none"> - Para redimensionar a Escola; - Para gerar comprometimento; - Enriquecer e melhorar o processo pedagógico; - Para ter conhecimento; - Para diagnosticar, planejar e replanejar; - Para a melhoria; - Reconstruir e construir o processo de ensino aprendizagem; - Para rever e reformular os processos.
O que avaliar? (Objetos)	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os sujeitos envolvidos no processo (direção, coordenador geral, pedagógica, instrutor, aluno); - Crescimento profissional; - Todos os envolvidos (interno e externo); - Todo o processo (planejamento, execução, organização e encaminhamentos); - O processo de trabalho; - A Escola; - O processo de ensino-aprendizagem e o funcionamento e a organização da Escola; - Processos pedagógicos e administrativos.
Quem avalia? (Sujeitos)	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação externa; - Todos os envolvidos no processo; - Coordenações dos cursos, coordenação pedagógica, instrutor, apoios, coordenação geral; - O grupo todo; - Todos os envolvidos no processo de trabalho; - Todos os envolvidos - do apoio à coordenação geral e a gestão; - A gestão colegiada; - Todas as pessoas envolvidas devem avaliar de algum modo; - Na avaliação dos processos: gestores, conduzindo as avaliações e todos os sujeitos, na avaliação dos procedimentos, dos grupos de trabalho/estudo e da autoavaliação.

<p>Como avaliar? (Procedimentos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autoavaliação crítica: se conhecer para se perceber e conceder o melhor para tudo e todos; - Através do conhecimento; - Construção de instrumentos de avaliação e discussão em grupo; - Através de seminários; - Interagindo; - Relato de caso, roda de conversa; - Avaliação de processos e não só de resultados; - Sistemáticamente; - Rodas de conversa, dando oportunidades de todos falarem sobre suas ações; - Apresentação de situações positivas e negativas; - Apresentação da produtividade.
<p>Quando avaliar? (Periodicidade)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diariamente; - Sempre que necessário; - Mensalmente e ao fim de cada curso; - Por semestre ou se houver algum entrave; - Sistemáticamente; - Semestral; - No início (com registro de expectativas, etc.), no meio (como está acontecendo) e no fim (como aconteceu), o que traz a um novo começo; - Continuamente.
<p>Possíveis entraves</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Disposição dos atores a serem avaliados; - Sim, porque depende do querer; - A participação do sujeito; - O próprio processo avaliativo; - Questões culturais e pessoais. - O entrave parte do objeto avaliado, pois não é fácil ser avaliado; - Falta de conhecimento sobre avaliação (ou insuficiência desse); - Adesão das partes; - Programação específica para momentos de avaliação; - Pode ocorrer entrave do agente a ser avaliado; - Questões culturais e pessoais; - Falta de priorização para avaliar o processo.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das discussões e dos registros realizados pelos participantes, depreendem-se como princípios para uma AI participativa na Etsal: ser um processo global e contínuo, envolvendo todos os setores da Escola; ser legítimo e participativo, para subsidiar e também ser um componente do PPP. Suas finalidades estariam voltadas para a melhoria da qualidade da instituição (do ensino, da aprendizagem e da gestão), compatível com o sentido da educação emancipadora almejada.

Refletindo-se sobre o que foi apresentado e as proposições sugeridas no *brainstorming*, entendem-se como contribuições:

a) Para que e o que avaliar?

Identifica-se em palavras como “redimensionar”, “gerar comprometimento”, “diagnosticar”, “replanejar” e “planejar”, o interesse em buscar alternativas para superar as dificuldades.

Esse agrupamento de características para que a avaliação cumpra o seu papel na melhoria das práticas pedagógicas, encontra-se sintetizado nas palavras de Lück (2012, p. 22), o qual afirma que o intuito seria de “criar uma cultura caracterizada pela ação-observação-registro-reflexão-reorganização, fundamentada pelo espírito de pesquisa-ação aplicado a suas práticas”.

Essa concepção reflete o exposto pelos participantes, considerando que a comunidade escolar propõe a garantia de ensino e aprendizagem com qualidade como objetivo geral e missão institucional, devendo estar associados fundamentos e estratégias que intensifiquem o comprometimento de todos os que integram a Etsal.

O resultado da atividade representou também o interesse pela avaliação de todas as áreas que envolvem a organização interna da Escola e a necessidade da aprendizagem da avaliação como um dos saberes essenciais para esse processo de trabalho.

b) Quem avalia?

Os procedimentos sugeridos para a avaliação relacionaram atividades coletivas e preparo para lidar com a proposta, ressaltando a necessidade de ações conscientes para que se construa um processo avaliativo balizador de mudanças. Indicaram também propostas que possibilitem a sistematização sobre o pensar da Escola a partir do seu contexto e da sua realidade, mediante grupos de estudo, seminários e relatos de casos.

É importante que se tenha como horizonte no processo de planejamento e avaliação da organização e gestão escolar, a participação da comunidade escolar (incluindo-se a dos discentes) nas ações propostas na e pela Escola, suficientemente coordenada e articulada para envolver o processo que rege o ensino em suas dimensões técnico-pedagógicas e administrativas, ampliando o alcance da capacidade de assumir um compromisso com a formação necessária para a educação profissional técnica de nível médio em saúde oferecida por uma Escola que faz parte da RET-SUS.

c) Como e quando avaliar?

De fato, a análise dos resultados deste estudo permitiu identificar que, para contemplar a complexidade dessa proposição, a Etsal precisa, para além das reuniões colegiadas, instituir

momentos para reflexão coletiva, quer por meio de grupo de estudos, seminários e oficinas, quer por outras atividades capazes de promover e ao mesmo tempo construir modos de organização do trabalho em que a finalidade das ações e seus desdobramentos resultem em processos pedagógicos mais integrados e menos fragmentados.

d) Possíveis entraves

Esses movimentos não parecem ser possíveis sem o desenvolvimento de uma “cultura da avaliação”, na qual a avaliação interna se constitua enquanto processo contínuo, gerador de conhecimento sobre a própria identidade institucional, que se questiona para aprofundar o seu autoconhecimento, bem como criar mecanismos de análise dos significados, identificação das potencialidades e viabilizar melhorias na Escola. Daí a necessidade dessa avaliação ser parte constituinte do PPP da instituição.

Nessas prerrogativas reside o valor da avaliação em uma perspectiva emancipatória, servindo de instrumento dialético no avanço e na identificação de novos rumos, consistindo na sua finalidade diagnóstica, formativa e transformadora para o acompanhamento do que é proposto no PPP, estabelecendo uma relação intrínseca entre AI e seus marcos de referência.

Na prática, uma proposta de AI não seria algo simples, pois avaliar e planejar tal processo é complexo e depende de inúmeros fatores para a sua realização, de forma a não se converter em geradora de conflitos internos e instrumento de culpabilidade. Entretanto, os pressupostos para a avaliação interna apontados pelos participantes da pesquisa apresentam coerência com os elementos que legitimam o PPP da Etsal e estimulam tal iniciativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida focalizou o processo de revisão e implementação do PPP da Etsal, a partir das concepções de educação e das práticas presentes no seu espaço escolar, procurando-se identificar potencialidades e dificuldades vivenciadas pelos representantes da comunidade escolar, bem como correlacioná-las a questões que buscassem as causas de insuficiências e propostas de possíveis soluções, para que não se esgotassem em si mesmas.

Assim, foram estudadas, primeiramente, as bases teóricas das concepções de formação dos trabalhadores técnicos em saúde no âmbito das ETSUS e, a partir desse lugar comum, as peculiaridades dos processos de gestão político pedagógica da ETSUS de Alagoas. Para tal, analisou-se o seu potencial de propiciar mudanças nos processos de trabalho, com vistas a sistematizar o pensar e o fazer da Escola dentro do seu contexto e da sua realidade, tornando possível inferir contribuições para a ressignificação das suas práticas político-pedagógicas.

A partir dessas especificidades e de subsídios teóricos interrelacionando educação, avaliação e gestão escolar em confronto com os dados obtidos na pesquisa, entende-se ser possível uma proposta de autoavaliação interna e participativa na Etsal, construída a partir de um trabalho coletivo envolvendo as representações de todos os seguimentos da Escola, ressaltando-se a condição de contar com um quadro efetivo de profissionais, o que reforça a possibilidade de estar continuamente avaliando a sua forma de atuação.

Para uma proposta de AI que faça efetivamente parte da cultura organizacional, é condição indispensável um trabalho de base com a comunidade escolar, a fim de que todos compreendam e identifiquem a sua finalidade enquanto mecanismo indutor de transformação do ambiente institucional para a promoção da qualidade educacional.

A realização desta pesquisa permitiu analisar, por meio dos relatos dos representantes da Escola e suas percepções sobre a educação profissional em saúde oferecida pela Etsal, a coerência entre o sentido e o significado atribuído às suas práticas pedagógicas, permitindo corroborar com a questão central formulada no presente estudo, qual seja, a necessidade de se avaliar essas práticas nas variadas dimensões que constituem a Escola como uma demanda evocada pelos próprios representantes da comunidade escolar.

O objetivo de uma proposta de AI participativa na Escola é, enfim, promover o seu autoconhecimento por meio do desenvolvimento de práticas avaliativas que permitam contemplar as dimensões técnicas, sociais, políticas e pedagógicas, imprescindíveis ao desenvolvimento da gestão escolar, de forma que as transformações das práticas não fiquem limitadas a iniciativas individuais.

Além disso, a pesquisa viabilizou um espaço interacional em que os participantes da pesquisa - incluindo quem pesquisou - puderam refletir sobre a temática em foco, proporcionando, assim, a construção de novas significações, que permitirão, posteriormente, impulsionar propostas de mudanças no meio pesquisado, incluindo a instituição de novos espaços de diálogo e estudo para planejamento e gestão compartilhada da Escola.

Diante das diversas finalidades da avaliação e de sua utilização predominantemente regulatória, os conhecimentos teóricos e metodológicos são essenciais para que a autoavaliação se desenvolva com base em estudos consistentes, vinculada aos objetivos e princípios do contexto escolar na qual se estabelecerá. Isso posto para evitar que o exercício da prática se converta em contradições, como se tornar um policiamento do trabalho pedagógico ou uma prática dogmática, inflexível a mudanças e, conseqüentemente, resultar em desmotivação e descrédito na ação.

Ressalta-se, assim, a necessidade de instituir processos de educação permanente com os trabalhadores/sujeitos educativos da Instituição, a fim de se obter um nível satisfatório de conscientização dos seus vários segmentos sobre a importância e o papel social da Escola. Delimitando-se, para tal, o lugar da autoavaliação participativa no contexto da Escola, visando estimular a colaboração, fortalecer a identidade escolar e produzir conhecimento, levando-se em consideração a cultura organizacional que a caracteriza, onde reside um conjunto de valores, princípios, crenças e símbolos com os quais o trabalho educativo é vivenciado.

Dessa forma, no PPP, deverão constar as várias formas e os instrumentos que a equipe considera possíveis e pertinentes para a realização das ações previstas, assim como criar uma sistemática de acompanhamento e controle dos resultados dessas, mediante mecanismos que permitam a obtenção de dados que possam ser analisados e utilizados para reorientar o planejamento da escola, em função dos objetivos e metas previstos.

Para finalizar, reitera-se que a importância maior dos processos de planejamento e avaliação da Escola, resguardadas as suas características, consiste na possibilidade de garantir melhor organização e gestão compartilhada, no intuito de assegurar à Escola a qualidade do trabalho que desenvolve e o cumprimento da sua função social.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Notas sobre auto-avaliação da escola pública como organização educativa complexa. **Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda**, Portugal, n. 17, p. 13-21, 2010.

_____. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. Rio de Janeiro: Cortez, 2015.

ALAGOAS. Lei Delegada nº 47, de 10 de agosto de 2015. Institui o modelo de gestão da administração pública estadual do poder executivo, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Maceió, AL, ano 103, n. 149, 11 ago. 2015, p. 1-239. Disponível em: <<http://www.controladoria.al.gov.br/legislacao/leis-delegadas/Lei%20Delegada%202015.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015.

_____. **Lei nº 6.052, de 02 de julho de 1998**. Transfere para a estrutura da Funflaf o Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Saúde - CDRH. Disponível em: <<http://www.gabinetecivil.al.gov.br/legislacao/leis/leis-ordinarias/1998/lei%20ordinaria-6052/?searchterm=6.052>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. **Lei nº 6.145, de 13 de janeiro de 2000**. Dispõe sobre as diretrizes básicas para a reforma e organização do poder executivo do estado de Alagoas, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.gabinetecivil.al.gov.br/legislacao/leis/leis-ordinarias/2000/lei-ordinaria-6145/?searchterm=6.145>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. **Lei nº 6.351, de 9 de janeiro de 2003**. Reestrutura a Fundação Universitária de Ciências da Saúde de Alagoas Governador Lamemha Filho - Uncisal. Disponível em: <<http://www.gabinetecivil.al.gov.br/legislacao/leis/leis-ordinarias/2003/lei-ordinaria-635>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. **Lei nº 6.660, de 28 de dezembro de 2005a**. Dispõe sobre a reestruturação da Fundação Universitária de Ciências da Saúde de Alagoas Governador Lamemha Filho - Uncisal, como Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas - Uncisal e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.gabinetecivil.al.gov.br/legislacao/leis/leis-ordinarias/2005/lei-ordinaria-6660>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. Secretaria Executiva de Educação. Portaria nº 001, de 04 de janeiro de 2005b. **Diário Oficial do Estado**, Maceió, AL, ano XCIII, n. 002, 5 jan. 2005, p. 6. Disponível em: <<http://www.doeal.com.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. Secretária de Estado da Educação e do Esporte. Portaria nº. 3.238, de 18 de dezembro de 2014a. **Diário Oficial do Estado**, Maceió, AL, ano 102, n. 242, 22 dez. 2014, p. 35-36. Disponível em: <<http://www.doeal.com.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. Conselho Superior Universitário da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. Resolução nº 11, de 12 de agosto de 2014b. **Diário Oficial do Estado**, Maceió, AL, ano 102, n. 156, 15 ago. 2014, p. 51-55. Disponível em: <<http://www.doeal.com.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 30, de 09 de outubro de 2014c. Concede a Renovação do Credenciamento da Escola Técnica de Saúde Professora Valéria

Hora-ETSAL; e a Autorização para a oferta dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a saber: Curso Técnico em Análises Clínicas e Curso Técnico em Vigilância e Saúde, pertencentes ao Eixo Tecnológico - Ambiente e Saúde, na modalidade presencial, em Maceió/AL, mantidos pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde do Estado de Alagoas-UNCISAL, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Maceió, AL, ano 102, n. 193, 9 out. 2014, p. 20. Disponível em: <<http://www.doeal.com.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 073, de 15 de dezembro de 2004d. Concede a aprovação da absorção da Escola de Auxiliar e Técnico de Enfermagem de Alagoas e do Centro Formador de Recursos Humanos para a Saúde Dr. Valdir Arcoverde pela Escola Técnica de Saúde Professora Valéria Hora, mantida pela Fundação Universitária de Ciências da Saúde de Alagoas Governador Lamenha Filho, sediada em Maceió/AL, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Maceió, AL, ano XCII, n. 234, 16 dez. 2004, p. 24. Disponível em: <<http://www.doeal.com.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ASSIS, Marta Maria da Silva; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Pedagogia da cooperação: a cartilha toyotista na educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1221/1035>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do Senac a Revista da Educação Profissional**, v. 38, n. 2, p. 27-40, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2013.

BACKES, Dirce Stein. et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.

BARBOSA, Samara Wanderley Xavier. A significação do projeto político pedagógico: um olhar avaliativo. **Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p. 227-239, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 16, n. 2, ed. esp., p. 9-19, 1995. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9458/8240>>. Acesso em: 9 ago. 2015.

BERTOLIN, Júlio César Godoy. **Concepções de avaliação institucional**: emancipatória e controladora. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - REGIÃO SUL (ANPED Sul), 5., 2004, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC/PR, 2004. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa_Redonda/Mesa_Redonda/07_37_30_CONCEPCOES_DE_AVALIACAO_INSTITUCIONAL.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010. Disponível em: <<http://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/3220/2360>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004a**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. **Política de educação e desenvolvimento para o SUS**: caminhos para a educação permanente em saúde: pólos de educação permanente em saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2004b. (Série C. Projetos, Programas e Relatórios). Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica2_vp.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. **Políticas de formação e desenvolvimento para o SUS**: caminhos para a educação permanente em saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2003. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pol_formacao_desenv.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 198, de 13 de fevereiro de 2004c**. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/1832.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.298, de 28 de novembro de 2000**. Disponível em: <http://www.retsus.fiocruz.br/sites/default/files/publicacoes/arquivos/portaria_1298_de_2000_criacao_retsus.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.996, de 20 de agosto de 2007**. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.970, de 25 de novembro de 2009a**. Institui a Rede de Escolas Técnicas do SUS e dispõe sobre as diretrizes para a sua organização. Disponível em: <http://www.retsus.fiocruz.br/sites/default/files/publicacoes/arquivos/portaria_2970_de_2009_atualizacao_da_retsus.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.189, de 18 de novembro de 2009b**. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação do Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (PROFAPS). Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt3189_18_12_2009.html>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012a**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012b**. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 12 abr. 2015.

CHINELLI, Filippina; LACERDA, Alda; VIEIRA, Monica. A reconfiguração gerencial do Estado brasileiro e os trabalhadores da saúde nos anos 1990. In: VIEIRA, Monica; DURÃO, Anna Violeta; LOPES, Marcia Raposo. (Orgs.). **Para além da comunidade: trabalho e qualificação dos agentes comunitários de saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2011. p. 33-78. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/media/livro_epsjv.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2015.

COELHO, Suzana Lanna Burnier. Pedagogia de problemas. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008. p. 305-312.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Pacto pela saúde**. Brasília: CNS, 2006. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/webpacto/index.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

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**, v. 3, n. 1, p. 554-568, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/recom/article/view/327/387>>. Acesso em: 15 maio 2016.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, ed. esp., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Curso de especialização em gestão pedagógica nas escolas técnicas do Sistema Único de Saúde (Cegepe). **Manual de Orientação: guia do tutor**. Belo Horizonte: CAED/UFMG, 2013. 1 CD-ROM.

ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE PROFESSORA VALÉRIA HORA (ETSAL). **Projeto político pedagógico**. Maceió: Etsal, 2014.

EYNG, Ana Maria. Avaliação e identidade institucional: construindo uma cultura de antecipação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 11, p. 33-42, 2004.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. Avaliar a escola é preciso: mas... que avaliação? In: VIEIRA, Sofia Lerche. (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 113-141.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo; BELLONI, Isaura. **Progestão: módulo IX: como desenvolver a avaliação institucional da escola?** Brasília: Consed, 2001. Disponível em: <<http://www.educacao.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=198>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

FIRME, Thereza Penna; LETICHEVSKY, Ana Carolina. O desenvolvimento da capacidade de avaliação no Século XXI: enfrentando o desafio através da meta-avaliação. **Revista Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 180-195, 2010. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/79/94>>. Acesso em: 13 maio 2015.

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

FREIRE Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Coleção Fronteiras Educacionais).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de. (Orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**: limites e contradições. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 18-35.

GADOTTI, Moacir. Avaliação educacional e projeto político-pedagógico. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ITINERANTE DE EDUCADORES, 1., 1999, Alegrete e Uruguaiana. **Anais eletrônicos...** Alegrete e Uruguaiana: CEPERS Sindicato, 1999. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Avalia%C3%A7%C3%A3o/Avali_educacional_PPP.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Prefácio: concepção dialética da avaliação. In: DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 10 ed. Campinas: Autores associados, 2010. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Contribuições da autoavaliação institucional para a escola de educação básica**: uma experiência de gestão democrática. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 33-58.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. Campinas, Autores Associados/HISTEDBR, 2004. p. 77-96.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Júlio César França. O Banco Mundial, a Organização Mundial de Saúde e o “novo universalismo” ou a “cobertura universal de saúde”. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. (Orgs.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2014. p. 233-253.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Tempo da constituinte: a educação dos trabalhadores frente às mudanças e inovações tecnológicas. In: FRIGOTTO, Gaudêncio;

ClAVATTA, Maria. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006. p. 165-183.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013. 2 v. (Série Cadernos de Gestão).

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012. 6 v. (Série Cadernos de Gestão).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. Campinas: Papirus, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986. (Temas Básicos de Educação).

MARTINS, Francisco Miguel. **Autoavaliação institucional da educação superior**: uma experiência brasileira e suas implicações para a educação superior de Timor-Leste. 2010. 302 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/10188/1/Tese%20_%20Francisco%20Martins%20Seg.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2015.

MARTINS, Maria Inês Carsalade; MOLINARO, Alex. Reestruturação produtiva e seu impacto nas relações de trabalho nos serviços públicos de saúde no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1667-1676, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000600018>. Acesso em: 13 maio 2015.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Revista Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222/pdf_5>. Acesso em: 3 jan. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete gestão escolar. **Dicionário interativo da educação brasileira**: Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/gestao-escolar/>>. Acesso em: 13 maio 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11 ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MORESI, Eduardo. (Org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília: UCB, 2003.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014.

NOGUEIRA, Roberto Passos. (Org.). **Determinação social da saúde e reforma sanitária**. Rio de Janeiro: CEBES, 2010. Disponível em: <<http://www.cebes.org.br/media/File/Determinacao.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

NORONHA, José C. de. Cobertura universal de saúde: como misturar conceitos, confundir objetivos, abandonar princípios. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 5, p. 847-849, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2013000500003>. Acesso em: 17 abr. 2015.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, 2008. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2015.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS); ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **OPAS/OMS no Brasil presta homenagem a enfermeira Izabel dos Santos**. Brasília: OPAS/OMS, 2010. Disponível em: <http://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=1693:opas-oms-no-brasil-presta-homenagem-enfermeira-izabel-dos-santos&Itemid=381>. Acesso em: 14 mar. 2015.

PAIM, Jairnilson. et al. O sistema de saúde brasileiro: história, avanços e desafios. **The Lancet**, n. 1, p. 11-31, 2011. (Séries Saúde no Brasil). Disponível em: <http://www5.ensp.fiocruz.br/biblioteca/dados/txt_822103381.pdf>. Acesso em: 18 out. 2014.

PAIM, Jairnilson. **Reforma Sanitária brasileira: contribuição para compreensão e crítica**. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. Educação profissional em saúde. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008. p. 182-189.

PEREIRA, Isabel Brasil; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. (Coleção Temas em Saúde).

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. (Orgs.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2014. p. 89-112.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273c.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Concepções e práticas pedagógicas nas escolas técnicas do Sistema Único de Saúde: fundamentos e contradições. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, supl. 1, p. 153-173, 2009.

_____. Pedagogia das Competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008. p. 299-305.

_____. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; UFRJ, 2010.

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

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. **Avaliação institucional e projeto pedagógico**: articulação imprescindível. 2007, 185 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/sanches_rcf_dr_mar.pdf>. Acesso em: 16 out. 2015.

SILVA, Assis Leão da. **Avaliação do ensino superior**: a dinâmica de implementação do Sinaes nas universidades federais no tocante ao instrumento de avaliação interna - CPA. 2009, 261 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4885/arquivo924_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 abr. 2015.

SILVA, Maria Abadia. Do projeto político-pedagógico do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 14 mar. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. (Série Educação a Distância). p. 31-42.

SOARES, Raquel Cavalcante. **A contrarreforma na política de saúde e o SUS hoje**: impactos e demandas ao serviço social. 2011, 209 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <<http://pct.capes.gov.br/teses/2010/25001019031P3/TES.PDF>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

SÓRIO, Rita Elisabeth da Rocha. Educação profissional em saúde no Brasil: a proposta das escolas técnicas de saúde do Sistema Único de Saúde. In: BRASIL. **Formação técnica em saúde no contexto do SUS**: Projeto de profissionalização dos trabalhadores da área de enfermagem. Brasília: Ministério da Saúde, v. 2, n. 5, 2002. p. 45-58.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. 5 ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-138.

_____. Avaliação institucional: elementos para discussão. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. (Orgs.). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 135-41.

_____. Avaliação institucional: elementos para discussão. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SME/SP). **O ensino municipal e a educação brasileira**. São Paulo: SME, 1999.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. Análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11546/10008>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 353-382, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21461.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2015.

VEIGA Ilma Passos Alencastro. Apresentação. In: VEIGA Ilma Passos Alencastro. et al. (Orgs.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma inovação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

_____. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 19 ed. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 45-66.

VIEIRA, Monica; CHINELLI, Filippina; LOPES, Marcia Raposo. O trabalho e a educação na saúde: a “questão dos recursos humanos”. In: VIEIRA, Monica; DURÃO, Anna Violeta; LOPES, Marcia Raposo. **Para além da comunidade**: trabalho e qualificação dos agentes comunitários de saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, 2011. p. 79-117.

VIEIRA, Mônica. et al. Dinâmica da formação técnica e da ocupação de postos de trabalho em saúde: Brasil anos 2000. In: MOROSINI, Márcia Valéria Guimarães Cardoso. et al. (Orgs.). **Trabalhadores técnicos da saúde**: aspectos da qualificação profissional do SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013. p. 121-146.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.**
Campinas: Papirus, 2006.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **“Autoavaliação Institucional de uma ETSUS: refletindo e ressignificando as práticas político-pedagógicas”**, desenvolvida por Janaína Andrade Duarte, discente do Mestrado em Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), sob orientação do Professor Dr. José Roberto Franco Reis.

A referida pesquisa tem como objetivo realizar um estudo sobre o tema Avaliação Institucional, mais especificamente o seu componente “avaliação interna” ou autoavaliação, correlacionando com os processos de gestão político-pedagógica da Escola Técnica de Saúde Professora Valéria Hora (Etsal).

Pretende-se que participem da pesquisa os membros do Conselho Escolar e do Conselho de Classe da Etsal que atuam há pelo menos um ano na Escola, por representarem os diferentes segmentos desta e serem essas as instâncias consultivas e deliberativas da instituição, e por esta razão foi feito o convite à sua participação.

Trata-se de um estudo exploratório, a partir de uma abordagem qualitativa, a ser realizado por meio das técnicas de entrevista, pesquisa bibliográfica e análise documental. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora, conduzida por meio de roteiro semiestruturado.

Sua participação é fundamental para o êxito da pesquisa e consistirá em responder a uma entrevista que será gravada, a qual será mantida sob sigilo, assim como a participação em uma discussão coletiva sobre o tema. Esclarecemos que, após as transcrições, as gravações e suas transcrições, serão arquivadas pela pesquisadora em arquivo particular durante cinco anos e posteriormente destruídos. A participação no estudo não terá ônus nem vantagem financeira e/ou indenização.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento.

Rubrica da pesquisadora

Rubrica do Participante

Espera-se, através da pesquisa realizada, o desenvolvimento de bases para subsidiar a elaboração de um instrumento de Autoavaliação Institucional, sugerindo vir a ser parte integrante do Projeto Político Pedagógico da Etsal.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Os resultados serão divulgados na dissertação a ser realizada.

Se necessário, pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, Janaína Andrade Duarte, pelo número: (82) 99825-4662 ou ainda, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do _____ pelos números (82) _____ ou dirigir-se até o mesmo, localizado no endereço: _____ e e-mail: _____.

O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Pesquisadora responsável: Janaína Andrade Duarte

Instituição: Escola Técnica de Saúde Professora Valéria Hora-Etsal/Uncisal

E-mail: jana.ad@hotmail.com

Fone: (82) 3315-3401

(Assinatura do pesquisador)

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Sujeito da pesquisa

Nome do entrevistado (a): _____

Maceió, AL, Data: _____

Rubrica da pesquisadora _____

Rubrica do Participante _____

APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**PARTICIPANTE NÚMERO:** _____**DATA:** ___/___/___**1. Formação:** _____**2. Tempo que atua na Etsal:** () 1 a 5 anos; () 5 a 10 anos; () mais de 10 anos.**3. Funções em que atua e que já atuou anteriormente na Etsal:**

3.1 Atual:

3.2 Anterior:

4. Vínculo com a Etsal:

() Servidor efetivo () Servidor contratado por tempo determinado

5. Tem experiência em outras instituições de ensino profissionalizante em saúde?

() Sim () Não

6. Você considera algum diferencial no profissional formado por esta Escola? Qual (is)?**7. Qual (is) é (são) a(s) sua(s) motivação (ões) para o exercício da sua função atual na Escola?****8. Você conhece o perfil dos alunos desta Escola?**

() Sim () Não. Se sim, por meio de qual (is) fonte(s) de dados?

9. O que você considera como fatores facilitadores e/ou dificultadores no trabalho de formação de profissionais da saúde na Etsal?**10. Qual a sua opinião a respeito das estratégias de ensino-aprendizagem adotadas pela Escola.**

11. Que estratégias são utilizadas para a superação de dificuldades de ordem prático pedagógica? Que outras estratégias você sugeriria?

12. O que você considera como potencialidades e pontos de melhoria na instituição como um todo?

13. Você já participou do processo de revisão do Projeto Político Pedagógico da Etsal?

13.1 Se SIM, quais as suas percepções quanto à efetivação das proposições nele contidas?

13.2 Se NÃO, você conhece as propostas nele contidas?

14. Em que medida o Projeto Político Pedagógico da Escola orienta o desenvolvimento de seu trabalho na Etsal?

15. Baseado na sua experiência, você considera que as ações pedagógicas e processos desenvolvidos na Etsal estão sendo suficientes para atender à sua proposta político pedagógica?

() Sim () Não () Parcialmente

Justifique:

16. Sendo a Etsal uma escola que trabalha em um modelo de gestão democrática, que estratégias você considera possíveis de serem trabalhadas envolvendo a comunidade escolar, de forma a analisar o desempenho atual da instituição e fortalecer a gestão escolar?

17. Do que foi discutido em momento anterior sobre o tema Avaliação Institucional, você considera que o desenvolvimento de uma proposta de autoavaliação institucional participativa poderia trazer contribuições para os processos de trabalho da escola?

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA UMA RODA DE CONVERSA NA ETSAL

Tema: Autoavaliação Institucional: Refletindo e ressignificando as práticas político-pedagógicas

Premissa da Roda de Conversa: Concebendo a avaliação da ação educacional como um processo de análise da realidade escolar como um todo, pretende-se estudar as suas finalidades, privilegiando as características que inspiram a vivência da avaliação a partir de uma proposta democrática, iniciando um debate sobre o tema junto à comunidade escolar, de forma a estabelecer conexões entre educação, avaliação e gestão com o propósito de entender os seus sentidos, significados e aplicações na Educação Profissional em Saúde.

Início da atividade: Agradecer a participação de todos, abordando mais uma vez o propósito da atividade como continuidade às atividades de entrevistas individuais, tal como referido no TCLE, e buscando contribuições às indagações:

1. Qual a missão da Etsal?

OI. Estimular a participação de todos, registrando as respostas em *flipchart* e apresentando após um slide em *PowerPoint* com a missão da Escola como definida em seu PPP e planejamento estratégico, correlacionando as respostas e apresentando uma frase que resume as falas da comunidade escolar em todos os momentos pedagógicos vividos:

[...] A missão da escola não é apenas formar profissionais com qualidade técnica, mas inspirar, em todo o processo de aprendizagem, valores que resultem em profissionais comprometidos com o SUS e seus usuários, com capacidade de trabalhar em equipe e compreender o processo de trabalho para além do fazer específico, buscando formar profissionais pelo e para o trabalho.

2 - Que características da Etsal favorecem a comunidade escolar no cumprimento de sua missão institucional? (Mosaico de palavras)

OI. Registrar as reflexões do grupo, verificando se correlacionam também com o modelo de gestão participativa.

3 - Considerando-se as especificidades do processo de trabalho em saúde e educação desenvolvido na Etsal, da complexidade e particularidades nos processos de gestão político-pedagógica, o que a Etsal, no coletivo institucional, atualmente dispõe para avaliar o processo que rege o ensino nas variadas dimensões que a compõe, e que podem

impactar na qualidade da formação que se pretende? Quais são mecanismos instituídos de avaliação desse processo?

Trazer também à reflexão: - Como a equipe da Etsal poderia trabalhar o redimensionamento das ações educativas que possibilitassem a melhoria do processo educativo com aperfeiçoamento das práticas institucionais?

OI. Subsidiar a discussão teorizando sobre as observações de Veiga (2001), que enfatiza a necessidade da participação do coletivo escolar em todas as dimensões que constituem um Projeto Político-Pedagógico, concebendo-o não como um instrumento meramente burocrático, estanque, desvinculado dos aspectos políticos e sociais, mas como um projeto que aceita, reconhece e reflete as contradições e conflitos, sendo necessário, entre outras questões (projetar):

a) refletir sobre as funções da escola, por meio da problematização da relação complexa entre sociedade e escola; b) romper com a atual organização de trabalho no interior da escola; c) criar e consolidar novos mecanismos de democratização; d) problematizar as formas participativas; e) definir critérios e mecanismos de avaliação do projeto político-pedagógico, envolvendo avaliação discente, docente e institucional, por meio de parâmetros de qualidade (VEIGA, 2001, p. 60).

4 - O que o grupo pensa sobre a possibilidade de inclusão da Autoavaliação Institucional em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), como parâmetro para uma análise crítica de suas ações?

OI. Reintroduzir a discussão sobre autoavaliação institucional da Escola e ouvir as opiniões, teorizando sobre o assunto quando necessário.

Após ouvir as opiniões, apresentar no powerpoint um resumo sobre o conceito de Avaliação Institucional, mais especificamente avaliação interna ou autoavaliação, e as perspectivas existentes para sua utilização.

Projetar o comentário de Sanches (2007, p. 24) sobre o tema Avaliação Institucional:

Se compreendermos que um processo de Avaliação Institucional deve partir de um diagnóstico, de um auto-retrato, de um autoconhecimento, desembocando num processo de autoconsciência institucional, esse movimento precisa ter um ponto de referência, que pode ser o projeto pedagógico, o projeto institucional, ou seja, um horizonte, uma meta a ser atingida, tendo em vista que avaliar é produzir questionamentos e sentidos, é atribuir valores e contribuir para as emancipações pessoais, institucionais e sociais.

Ressaltar ainda as observações da autora citada, de que tais contribuições se manifestam às expensas dos objetivos e da linha político-ideológica adotadas pelas instituições.

5 - Quais as condições básicas para uma proposta de autoavaliação institucional participativa na Etsal?

OI. Apresentar parte do texto de Gadotti (1999, p. 1-3) sobre concepção de avaliação e dos modelos avaliativos:

[...] Não se pode mais confundir avaliação educacional com mensuração do rendimento escolar. A medida é considerada apenas como um momento inicial de uma avaliação, não como condição essencial. Na avaliação interagem diferentes variáveis e fatores, não diretamente ligados à escola, que devem ser considerados. Assim, estabelecer uma filosofia que sirva de base para orientar o processo de avaliação é fundamental para o seu êxito [...] Porque a avaliação institucional e escolar coloca em evidência o projeto institucional, os fins da educação e as concepções pedagógicas, ela se constitui num momento privilegiado de discussão do projeto político-pedagógico da escola. Discutir um referencial para esse projeto é essencial.

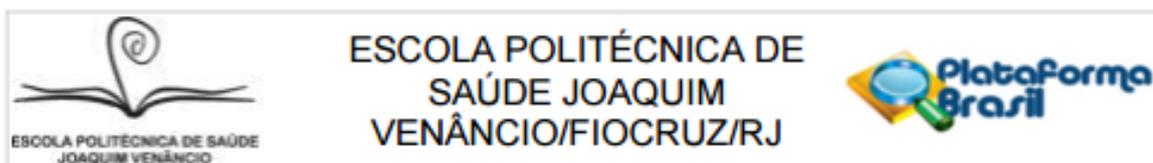
Subsidiar também o questionamento acima com um *brainstorming* a partir das seguintes questões:

- **Para que avaliar? (Finalidades)**
- **O que avaliar? (Objetos)**
- **Quem avalia? (Sujeitos)**
- **Como avaliar? (Procedimentos)**
- **Quando avaliar? (Periodicidade)**
- **Haveria algum entrave para tal proposição?**

Conduzir a discussão dessas questões, sistematizando as respostas em *flipchart*.

Finalizar agradecendo a participação de todos.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UMA ETSUS: REFLETINDO E RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

Pesquisador: Janaina Andrade Duarte

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51143715.5.0000.5241

Instituição Proponente: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.367.830

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto desenvolvido no âmbito do Programa de Educação Profissional em Saúde da EPSJV, tendo como orientador o Prof. Dr. José Roberto Franco Reis. O presente estudo propõe-se a realizar uma investigação sobre o tema Avaliação Institucional, mais especificamente o seu componente avaliação interna ou autoavaliação, correlacionando com os processos de gestão político-pedagógica da Escola Técnica de Saúde do SUS em Alagoas – ETSAL. Concebendo a avaliação da ação educacional como um processo de análise da realidade escolar como um todo. Desta forma, pretende-se estudar as suas finalidades, privilegiando as características que inspiram a vivência da avaliação a partir de uma proposta democrática, iniciando um debate sobre o tema junto à comunidade escolar, de forma a estabelecer conexões entre educação, avaliação e gestão com o propósito de entender os seus sentidos, significados e aplicações na Educação Profissional em Saúde. Nesse sentido, pretende-se identificar o reconhecimento de interesses sobre a possibilidade de inclusão da Autoavaliação Institucional em seu Projeto Político Pedagógico, como parâmetro para uma análise crítica de suas ações, objetivando mecanismos de desenvolvimento de uma cultura avaliativa que auxilie no planejamento e gestão compartilhada da escola.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral do estudo é descrito como sendo:

Endereço: Avenida Brasil, 4365

Bairro: Manguinhos

CEP: 21.040-900

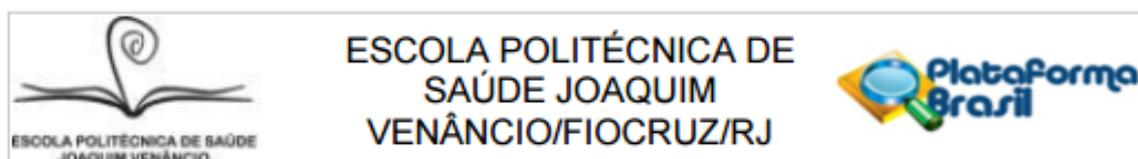
UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3865-9710

Fax: (21)3865-9729

E-mail: cep@fiocruz.br



Continuação do Parecer: 1.367.830

Desenvolver bases para subsidiar a elaboração de um instrumento de Autoavaliação Institucional que possa vir a compor o Projeto Político Pedagógico da ETSAL.

E, como objetivos secundários, é previsto:

- a) Analisar os processos pedagógicos que regem a ETSAL à luz do PPP e das contribuições dos representantes da comunidade escolar;
- b) Realizar um estudo sobre as práticas avaliativas que podem ser trabalhados abrangendo a totalidade da ação educacional de uma ETSUS, considerando a perspectiva de formação adotada e os seus objetivos;
- c) Apontar, a partir dos dados da pesquisa, os princípios, dimensões e categorias de análise possíveis para um processo de autoavaliação institucional da ETSAL, numa perspectiva emancipatória;
- d) Identificar que contribuições a autoavaliação institucional poderá trazer para a gestão da educação profissional em saúde, no contexto de uma ETSUS, a partir da análise dos dados obtidos.

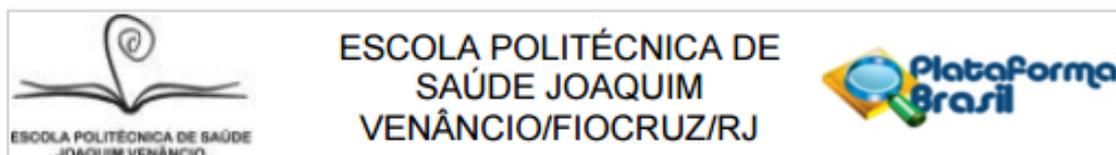
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No que diz respeito aos riscos, a pesquisadora declara que a pesquisa pode apresentar um risco de constrangimento dos sujeitos em relação a expor as suas percepções no tocante aos diversos aspectos que caracterizam a instituição. Em relação aos benefícios, estes são de caráter indireto, no sentido de produzir elementos que possam contribuir para aprofundar o conhecimento sobre avaliação institucional junto à comunidade escolar e assim repensar as práticas político pedagógicas no sentido de transformação do processo de trabalho como um todo, visando o contínuo melhoramento tanto pedagógico quanto administrativo. Consideramos os riscos mínimos. Além disso, os benefícios esperados justificam a realização do estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Do ponto de vista metodológico a referida pesquisa tem caráter exploratório de abordagem prioritariamente qualitativa, com possibilidade de referência de alguns aspectos e elementos quantitativos como dados complementares que possam subsidiar o trabalho, além de pesquisa documental e bibliográfica. O método de investigação do tipo Estudo de Caso revela-se indicado para constituir a presente pesquisa, possibilitando a utilização de diferentes e simultâneas fontes de coletas de dados. Para atingir os objetivos propostos, as etapas metodológicas contemplarão a técnica da triangulação de dados, permitindo a análise do objeto sob várias dimensões - fontes, informantes e referenciais teóricos – buscando o cotejamento entre os dados e assim maior fidedignidade e validade dos resultados, minimizando o fato de haver considerável aproximação entre pesquisadora e objeto de estudo (ANDRÉ, 2005). Selecionou-se a Escola Técnica de Saúde

Endereço: Avenida Brasil, 4365
 Bairro: Manguinhos CEP: 21.040-900
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)3865-9710 Fax: (21)3865-9729 E-mail: cep@fiocruz.br



Continuação do Parecer: 1.367.830

Professora Valéria Hora – ETSAL, instituição de origem da pesquisadora, como referência para a realização do estudo. A pesquisa será realizada entre os meses de janeiro de 2015 a março de 2016. Pretende-se que participem como sujeitos da pesquisa os membros do Conselho Escolar e do Conselho de Classe da ETSAL, por representarem os diferentes segmentos da escola e serem essas as instâncias consultivas e deliberativas da instituição. Será realizada entrevista semi-estruturada, contendo questões fechadas e abertas, relacionadas aos diversos aspectos da instituição, de forma a reunir os pontos de vista sobre as práticas político pedagógicas da ETSAL, identificação de potencialidades, dificuldades, perspectivas e demandas no que concerne à questão, e reconhecimento de interesses sobre a proposta de incluir nos marcos do PPP a autoavaliação institucional participativa. As questões fechadas serão analisadas pela frequência de respostas, e no caso das perguntas abertas serão utilizados recursos de análise de conteúdo. As entrevistas individuais serão sucedidas por um momento de discussão coletiva junto aos Conselhos Escolar e de Classe sobre o tema Autoavaliação Institucional articulada ao PPP. Também se faz necessária a caracterização da realidade escolar à luz dos seus documentos institucionais, interrelacionando principalmente o Projeto Político Pedagógico da ETSAL em suas confrontações reais com os dados coletados dos participantes, considerando os componentes subjetivos dos sujeitos da pesquisa, o entendimento e compreensão dos significados construídos por eles em seu trabalho cotidiano. Os dados documentais constituirão aqueles referentes aos da instituição mantenedora da ETSAL, a Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas - UNCISAL e os documentos relativos à ETSAL, sendo o PPP o documento base da pesquisa, uma vez que se busca analisar as possibilidades da autoavaliação institucional como elemento constituinte e instituinte deste. No total, o estudo prevê a participação de 12 indivíduos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados: Folha de rosto, Projeto Detalhado, Roteiro de Entrevista, Termo de Anuência da ETSAL, TCLE, Orçamento e Cronograma. Os termos foram adequadamente apresentados, sendo os ajustes solicitados devidamente efetuados.

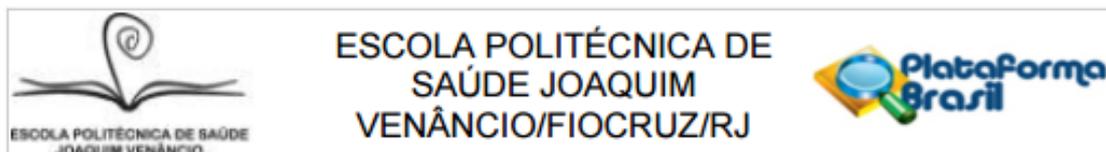
Recomendações:

Enviar relatório ao término do estudo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela análise procedida, este Comitê (registrado junto à CONEP – Cf. Ofício n. 2254/Carta n. 0078 – CONEP/CNS/MS, de 12 de agosto de 2010) considera o presente protocolo aprovado.

Endereço: Avenida Brasil, 4365
 Bairro: Manguinhos CEP: 21.040-900
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)3865-9710 Fax: (21)3865-9729 E-mail: cep@fiocruz.br



Continuação do Parecer: 1.367.830

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_627963.pdf	14/12/2015 21:26:40		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo.pdf	14/12/2015 21:16:44	Janaina Andrade Duarte	Aceito
Folha de Rosto	folha.PDF	14/12/2015 16:07:53	Janaina Andrade Duarte	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	17/11/2015 14:13:19	Janaina Andrade Duarte	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao.pdf	17/11/2015 14:12:18	Janaina Andrade Duarte	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	17/11/2015 14:11:06	Janaina Andrade Duarte	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	17/11/2015 14:08:04	Janaina Andrade Duarte	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 15 de Dezembro de 2015

Assinado por:
Daniel Groisman
(Coordenador)

Endereço: Avenida Brasil, 4365

Bairro: Manguinhos

CEP: 21.040-900

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3865-9710

Fax: (21)3865-9729

E-mail: cep@fiocruz.br