

Implicações docentes na formação pedagógica de uma escola técnica

Teaching implications in the pedagogical training of a technical school
Implicaciones docentes en la formación pedagógica de una escuela técnica

Isabel Cristina de Moura Leite¹

ORCID: 0000-0003-2163-0901

Lucia Cardoso Mourão¹

ORCID: 0000-0002-7058-4908

Ana Clementina Vieira Almeida¹

ORCID: 0000-0002-9342-6179

¹Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

Como citar este artigo:

Leite ICM, Mourão LC, Almeida ACV. Teaching implications in the pedagogical training of a technical school. Rev Bras Enferm. 2020;73(3):e20180679. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0679>

Autor Correspondente:

Isabel Cristina de Moura Leite

E-mail: isabelcristinademouraleite@gmail.com



EDITOR CHEFE: Antonio José de Almeida Filho
EDITOR ASSOCIADO: Hugo Fernandes

Submissão: 30-08-2018 **Aprovação:** 16-04-2019

RESUMO

Objetivo: analisar as implicações docentes com a formação pedagógica em uma Escola Técnica do SUS. **Método:** estudo qualitativo que tem como referencial teórico e metodológico, a Análise Institucional na modalidade Socioclínica Institucional, cujos dados foram coletados no período de julho de 2017 a agosto de 2018, com 07 profissionais de saúde. **Resultados:** foram apresentados a partir de duas temáticas: *implicações dos docentes com o processo de formação: a antiga Escola Técnica; Novos rumos são evidenciados no comportamento implicado dos docentes: uma nova Escola Técnica?* **Considerações finais:** conhecer os fatores que dificultam e facilitam o processo de formação pedagógica em Saúde e, principalmente, esclarecer como os comportamentos instituídos abriram brechas para movimentos instituintes presentes naquele cenário, revelando as nuances de uma nova institucionalização, contribuiu para a construção coletiva de estratégias relacionadas à formação de novos docentes.

Descritores: Educação em Enfermagem; Formação Profissional em Saúde; Enfermagem; Prática do Docente de Enfermagem; Sistema Único de Saúde.

ABSTRACT

Objective: to analyze the teaching implications with the pedagogical training in a Technical School of SUS. **Method:** a qualitative study that has the Institutional Analysis as theoretical and methodological framework, Institutional Socio-Clinical modality, whose data were collected from July 2017 to August 2018, with 07 health professionals. **Results:** they were presented from two themes: *implications of teachers with training: the old Technical School; New directions are evidenced in the implied behavior of teachers: a new Technical School?* **Final considerations:** knowing the factors that hinder and facilitate the pedagogical training in health, and especially to clarify how the behaviors instituted opened loopholes for instituting movements present in that setting, revealing the nuances of a new institutionalization, contributed to the collective construction of strategies related to the training of new teachers.

Descriptors: Nursing Education; Health Human Resources Training; Nursing; Nursing Faculty Practice; Unified Health System

RESUMEN

Objetivo: analizar las implicaciones docentes con la formación pedagógica en una Escuela Técnica del SUS. **Método:** el estudio cualitativo, que tiene como referencial teórico y metodológico el Análisis Institucional en la modalidad Socioclínica Institucional, cuyos datos fueron recolectados en el período de julio de 2017 a agosto de 2018, con 07 profesionales de salud. **Resultados:** se presentaron a partir de las temáticas: *las implicaciones de los docentes con el proceso de formación: la antigua Escuela Técnica; Los nuevos rumbos son evidenciados en el comportamiento implicado de los docentes: una nueva Escuela Técnica?* **Consideraciones finales:** conocer los factores que dificultan y facilitan el proceso de formación pedagógica en Salud, y principalmente aclarar cómo los comportamientos instituidos abrieron brechas para movimientos instituyentes presentes en aquel escenario, revelando los matices de una nueva institucionalización, contribuyó a la construcción colectiva de estrategias relacionadas a la formación de nuevos docentes.

Descriptores: Educación en Enfermería; Formación Profesional en Salud; Enfermería; Práctica del Docente de Enfermería; Sistema Único de Salud.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino de enfermagem passou por processos de mudanças, seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, que reforçam a necessidade de articulação com o Sistema Único de Saúde (SUS). A Enfermagem vem se transformando desde a sua instituição, influenciada pelas mudanças sociais, políticas e econômicas que buscam, entre outros princípios, a humanização e a integralidade no cuidado à saúde. Como resultante das lutas do Movimento da Reforma Sanitária, a promulgação da atual Constituição Federal e a implantação do SUS, o modelo tecno-assistencial em Saúde incorporou a ampliação do conceito de saúde, exigindo das escolas de formação de profissionais de saúde, uma reformulação dos seus projetos pedagógicos⁽¹⁾.

Com relação à formação técnica, desde a década de 70, ocorreram reformas educacionais na formação em Saúde, com o objetivo de aumentar a escolaridade dos trabalhadores de saúde⁽²⁾. Na década de 80, a partir de um acordo entre o Ministério da Saúde, o Ministério da Previdência, a Assistência Social e o Ministério da Educação, instituído pela Portaria de 11 de março de 1980, alterado pela Portaria Ministerial de 27 de abril de 1984 e ratificado pela Resolução da Comissão Interministerial de Planejamento e Coordenação (CIPLAN) nº 15 de 11/11/85, foi criado o projeto conhecido como Projeto Larga Escala⁽³⁾. Esse projeto teve como objetivo a promoção e melhoria da formação de trabalhadores de nível fundamental e médio, associando o ensino supletivo ao treinamento em serviço, sendo realizado por algumas organizações de saúde. A idealizadora foi a enfermeira Izabel dos Santos, também colaboradora da Organização Panamericana da Saúde (OPAS). Na época, estimava-se, no Brasil, a existência de, aproximadamente, 300 mil trabalhadores atuando em serviços de saúde, sem qualificação específica, desempenhando funções diversas, inclusive assistência direta aos usuários das unidades de saúde. Em 2000, a partir da cooperação técnica entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Ministério da Saúde, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Tesouro Nacional e o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), criou-se o projeto Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE). Essa ação conjunta possibilitou a mobilização de pessoas e instituições formadoras para desenvolverem uma referência crítica de mudanças e de fortalecimento do SUS⁽³⁾. O PROFAE foi criado e direcionado para os trabalhadores inseridos nos serviços de saúde, que realizavam ações próprias da Enfermagem, sem habilitação técnica profissional para o exercício dessas ações. Também era direcionado a uma quantidade expressiva de trabalhadores em exercício nas ações de enfermagem, sem escolaridade básica, que ocasionavam prejuízo na qualidade dos serviços de saúde ofertados à população e implicava em uma situação de irregularidade e ilegalidade dessas pessoas no mercado de trabalho⁽⁴⁾. No Brasil, o PROFAE formou, de 2000 a 2006, 13.161 enfermeiros especialistas em Educação Profissional na área da Saúde, nos cursos de qualificação profissional que, na época, eram cursos de pós-graduação *lato sensu*, chamados de especialização na formação pedagógica em Educação Profissional na área da Saúde. A carga horária total foi de 660 horas; apresentava como requisitos para

inscrição: ser graduado em Enfermagem, atuar como docente do Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem/PROFAE e ser indicado pelo projeto. O objetivo era oferecer uma especialização para que o docente, após formado, fosse um multiplicador desse processo nas escolas⁽⁵⁾. Ainda na década de 80, por ocasião da criação do SUS, em 1988, houve um movimento de reorientação de estratégias e modelos de cuidar, tratar para alcançar a saúde individual e coletiva, procurando mudar a formação e desenvolvimento em Saúde, por meio de diversos programas. As Escolas Técnicas em Saúde passam, então, a serem chamadas de ETSUS (Escola Técnica em Saúde do Sistema Único de Saúde), e as RETSUS (Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde), começaram, oficialmente, em 2000, a articular relações políticas e técnicas vivenciadas para fortalecimento e integração da rede, compartilhando informações através de estratégias de interesse comum das ETSUS.

A escola de formação técnica, cenário deste estudo, faz parte da RETSUS e, de acordo com o Decreto 5154/04 do Parecer 39/04 do CNE/CEB e da Deliberação nº 295/2005 do CEE-RJ, rediscute e reelabora o seu Projeto Político-Pedagógico⁽⁶⁻⁷⁾. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola tem como missão: "desenvolver educação profissional em saúde para consolidação do Sistema Único de Saúde, visando contribuir para a qualidade de vida da população". O documento destaca como fundamentos éticos e políticos: práticas transformadoras, ressignificando o conceito de inclusão, levando em conta a competência humana para cuidado, valorizando a autonomia do trabalhador, seus conhecimentos e experiências cotidianas, e sua capacidade de transformação da situação de trabalho e de vida. Pontua a Educação Problematizadora como característica da escola e a participação ativa dos educandos no processo de ensino-aprendizagem⁽⁸⁾. Essa metodologia utilizada na escola de formação técnica é considerada uma metodologia ativa por utilizar estratégias de ensino-aprendizagem que têm por base a realidade, para a formação de instrutores, profissionais que já trabalham nos serviços de saúde, além de educandos. A metodologia da problematização possibilita observar a realidade (problema), destacar o que é relevante, teorizar o problema, confrontar a realidade com sua teorização e formular hipóteses de solução, aplicando a realidade na prática⁽⁹⁻¹⁰⁾. O método ativo de aprendizagem crítico e reflexivo, apoiado pela legislação educacional brasileira e da formação docente, pretendeu romper com o modelo tradicional, buscando a formação de um profissional emancipado, com relação ao processo ensino-aprendizagem, estando preparado para atender às demandas dos diferentes cenários do SUS⁽¹¹⁾.

Em 2007, a Escola Técnica começou a realizar a formação pedagógica de modo presencial, passando a se chamar Oficina Pedagógica, com duração de 40 horas, estando vinculada à Secretaria Estadual de Saúde do Estado do Rio de Janeiro (SES-RJ). O Regimento Escolar e os Projetos de Cursos foram autorizados pelo Parecer nº. 150/90 do Conselho Estadual de Educação, instituído pela Portaria Ministerial nº. 1298 de 28 de novembro de 2000, com o objetivo de atender aos princípios do SUS, promover e realizar cursos⁽¹²⁻¹³⁾. A realização dos cursos, de forma descentralizada, justificava-se devido às necessidades dos municípios e pelas condições técnicas do local. Essa forma de execução facilitava o acesso dos trabalhadores à qualificação ou formação, evitando o deslocamento para locais distantes do trabalho e, conseqüentemente, diminuindo o

tempo de afastamento do serviço. Essa formação é um instrumento importante para a compreensão dos processos de trabalho, na perspectiva de uma construção coletiva de saberes e estratégias para uma atenção integral à saúde com qualidade, promovendo a integração do ensino-serviço e comunidade. Porém, desde 2008, a escola vem sofrendo uma precarização sem precedentes que se iniciou pela falta de autonomia para gerenciar recursos e contratar um gestor financeiro que gerenciasse as verbas advindas do Ministério da Saúde para execução e implantação de cursos, afetando toda a dinâmica da escola e o processo de trabalho. As oficinas para a formação pedagógica, que até então foram compostas por cinco encontros com duração de 8 horas cada, totalizando 40 horas, atualmente, dependem da disponibilidade dos recursos humanos e materiais dos municípios. Essas mudanças interferiram não apenas no potencial de criatividade e compromisso dos docentes com o processo de formação pedagógica para o SUS, mas também levaram a mudanças nas oficinas pedagógicas, na prática profissional dos docentes, favorecendo os conflitos intra e extrainstitucionais, e dificuldades na comunicação e nas relações interpessoais.

Nesse sentido, este artigo busca realizar uma aproximação das vivências dos docentes na Escola Técnica, a partir de análises coletivas sobre suas práticas na formação pedagógica e no seu processo de trabalho, através do seguinte questionamento: de que maneira vem ocorrendo o processo de formação pedagógica docente na Escola Técnica? Ainda que este estudo traga os resultados da formação pedagógica em apenas um cenário, o contexto político e social que afetou esta Escola Técnica, na década de 2000, pode ter tido repercussões semelhantes em outras escolas técnicas, o que justifica um estudo que traga para debates a formação pedagógica em um período adverso nas políticas de educação e saúde⁽¹⁴⁾.

OBJETIVO

Analisar o processo de formação pedagógica a partir das implicações docentes em uma Escola Técnica do SUS. Tal proposição busca uma aproximação das vivências dos docentes com o processo de formação pedagógica compreendido entre os anos 2008 a 2018, que foram atravessados por mudanças políticas nas instituições de saúde e educação, interferindo no processo de trabalho, na formação pedagógica e na qualificação dos profissionais para o SUS.

MÉTODO

Aspectos éticos

O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário, onde foi aprovado. Com intuito de garantir o anonimato os depoimentos dos docentes, foram identificados pela letra D, seguida de um número sequencial (D1 a D7).

Tipo de estudo

Trata-se de uma pesquisa-intervenção com abordagem qualitativa, delineada pelo referencial teórico e metodológico da Análise Institucional na modalidade Socioclínica Institucional⁽¹⁵⁻¹⁶⁾. Neste

tipo, o pesquisador se mantém em contato direto com as pessoas e com o contexto, possibilitando modificar e modificar-se pela experiência produzida pela intervenção, estando relacionada como o pesquisador está implicado com e na pesquisa^(15,17). Cabe ao pesquisador, durante a intervenção, pensar em um dispositivo que seja o mais eficaz para fazer as diferentes instituições ali presentes falarem, permitindo analisar coletivamente uma situação coletiva⁽¹⁸⁾. A intervenção Socioclínica Institucional busca entender as dinâmicas sociais, levando as discussões o mais próximo possível das situações vividas pelos participantes, colocando em análise as suas implicações com as instituições que os atravessam⁽¹⁵⁾. Durante a intervenção Socioclínica Institucional, podem-se vivenciar diferentes momentos, onde as oito características propostas por Gilles Monceau podem ser evidenciadas, porém não se constituindo em passos a serem seguidos. As características Socioclínica Institucional propostas por Monceau, são:

A Análise da encomenda e das demandas; a Participação dos sujeitos nos dispositivos; o Trabalho dos analisadores; a Análise das transformações à medida que o trabalho avança; a Aplicação de modalidades de restituição; o Trabalho das implicações primárias e secundárias; a Intenção da produção de conhecimentos; a Atenção aos contextos e as interferências institucionais^(15,19).

Procedimentos metodológicos para coleta dos dados

Fizeram parte do estudo 07 profissionais de saúde, sendo incluídos apenas aqueles que atuavam como docentes na escola, com vínculo empregatício e que estavam presentes no período de coleta de dados. Os dados foram coletados a partir de um roteiro com 05 questões. Neste artigo, vamos nos ater à apresentada na introdução. Os dispositivos utilizados foram: um diário da pesquisadora para análise de suas implicações e encontros nos moldes da intervenção Socioclínica Institucional. O dispositivo é um tipo de montagem de elementos heterogêneos, criado para situações específicas, constituindo-se em um operador de intervenção⁽²⁰⁻²²⁾. Com relação ao diário, o mesmo foi utilizado como um dispositivo de escrita capaz de levar o pesquisador a realizar a análise de seus pertencimentos e de suas implicações com a formação pedagógica⁽²³⁻²⁴⁾. É importante considerar a atitude do pesquisador, suas implicações com o problema e, principalmente, seu papel de participante em todo contexto no qual se desenvolve a pesquisa. A condução do processo de intervenção atende às demandas postas pelo próprio grupo e, desta maneira, aspectos relacionados ao estudo vão sendo colocados nos debates⁽²⁵⁾.

Os encontros foram realizados entre abril de 2017 e março de 2018. Os três primeiros contemplaram o preparo do contexto para a pesquisa, quando apresentaram-se à direção da Escola Técnica, a metodologia, os objetivos, a aprovação pelo CEP. Foram realizados os convites individuais aos participantes. O quarto encontro aconteceu com o grupo de docentes, nos moldes da intervenção da Socioclínica Institucional, onde se colocou em debates o processo de formação pedagógica na Escola Técnica. O quinto encontro foi o momento da restituição que não é apenas uma devolutiva para conferência das falas pelos participantes, mas trata-se de um elemento metodológico a se considerar no

trabalho Socioclínico. Na restituição, podem-se apresentar os resultados parciais da pesquisa, permitindo que os participantes se mantenham ativos no processo de intervenção, dando oportunidade para aprofundar ou questionar as análises ou mesmo considerar a orientação do próprio dispositivo de trabalho^(15,19).

Cenário do estudo

O estudo foi desenvolvido em uma escola de formação técnica do Sistema Único de Saúde, que é uma instituição pública vinculada à Rede de Escolas Técnicas do SUS, localizada no estado do Rio de Janeiro.

Produção dos dados

As falas, depois de transcritas, bem como o conteúdo do diário do pesquisador, passaram por diferentes leituras, onde se buscou evidenciar as características da Socioclínica Institucional. Neste exercício, constatou-se que uma mesma fala pode ser incluída em mais de uma característica, por entendermos que nesta proposta metodológica, as características se entrelaçam e se mesclam durante o processo de intervenção, podendo ser percebidas em diferentes fases do processo de intervenção. Elas fazem parte de um processo de trabalho analítico que é colocado em reflexão pelos participantes e pelo pesquisador⁽¹⁵⁾. Tratando-se de uma pesquisa intervenção, os dados foram produzidos pelos diferentes dispositivos e estratégias de pesquisa que, ao problematizar coletivamente determinado fato, proporcionou a ocorrência de um posicionamento mais crítico e reflexivo nos participantes⁽¹⁷⁾.

Em resposta ao questionamento elaborado, a análise dos depoimentos e dos relatos do diário, manifestou-se de maneira mais clara em dois temas: *implicações dos docentes com o processo de formação: a antiga Escola Técnica; Novos rumos são evidenciados no comportamento implicado dos docentes: uma nova Escola Técnica?*

RESULTADOS

Antes de apresentar os resultados, faz-se importante conhecer as participantes. Todas eram docentes, do sexo feminino, com idade variando de 44 anos a 64 anos, sendo quatro enfermeiras, uma assistente social, uma bióloga e uma socióloga. Com relação à qualificação, duas são mestres, três estão cursando Mestrado Profissional, uma está cursando Doutorado e uma é Especialista. O tempo de trabalho na Escola Técnica variou de dois anos a trinta anos.

1- Implicações dos docentes com o processo de formação: a antiga Escola Técnica

Durante o processo de intervenção nos debates coletivos, foi possível identificar diferentes implicações relacionadas ao processo de trabalho na Escola Técnica e ao processo de formação pedagógica. Os docentes, que iniciaram suas atividades antes de 2008, tinham a percepção de que as mudanças que ocorreram após 2008 provocaram um “desmonte” na Escola Técnica, decorrentes de outras formas de relacionamento dos profissionais com os órgãos superiores na oferta de cursos para a

formação pedagógica, falta de autonomia na gestão dos recursos financeiros, interferências políticas na Educação e na Saúde, com repercussões no processo de formação pedagógica para o SUS.

Com relação às mudanças que levaram ao desmonte da Escola Técnica, referem que:

De 2008 até o presente momento, a escola tem sofrido um grande desmonte. Na verdade, assim, o nosso trabalho vem sendo permeado de muita resistência, muita resiliência e também muita dor, não é? Porque isso vem adoecendo todos nós. (D6)

Todos nós passamos pela tristeza, pela frustração de sabermos o nosso potencial, de vermos o potencial que essa escola já executou no estado do Rio de Janeiro. Agora, já vai fazer 10 anos que eu acompanho essa escola com uma luta por sobrevivência e isso demanda de nós muitas estratégias porque institucionalmente nós somos muito fragilizados. (D5)

Todas as gestões... elas lutaram e têm lutado, no sentido de fazer essa escola funcionar de alguma maneira, mas a gente não encontra arcabouço legal e vontade política para que isso aconteça. (D7)

Pôde-se perceber a dificuldade de alguns docentes em vivenciarem as mudanças na estrutura física, financeira e pessoal e, principalmente, como os cursos de formação profissional eram realizados. Os sentimentos eram de perda, de que não estavam trabalhando da maneira como foram capacitadas, sendo as palavras que mais ocorreram durante o primeiro encontro: luta, resiliência e resistência.

Quanto ao financiamento dos cursos, os participantes revelaram que as mudanças provocaram a perda da autonomia para gerenciar os recursos para a execução e implantação dos mesmos, o que afetou negativamente toda a dinâmica da escola pelas dificuldades de negociação com a gestão acerca dos cursos a serem ofertados e a pouca transparência com relação à destinação dos recursos, como relatado a seguir:

A escola tinha um recurso financeiro que estava depositado no fundo estadual de saúde, desde 2007. Não sei onde que estava não sei se ainda está lá, até a última vez que alguém soube. (D1)

Essa foi a intenção da transferência, cogestão... esse processo acontece assim: o município faz um projeto junto a algum gestor da secretaria da saúde, que tem os articuladores regionais. Faz um projeto, aí o dinheiro vai direto para esse local do município, mas a escola não participa desse processo... (D4)

... Porque também não temos dotação orçamentária. Não temos recursos. Então, precisamos trabalhar aonde as nossas mãos alcançam. A gente dava cursos, enfim, não é? Então, até onde a gente podia alcançar, a gente continuou trabalhando. (D5)

Pôde-se notar que, com a descentralização dos recursos para os municípios, aconteceu outra forma de os docentes se relacionarem com o Ministério da Saúde e a Secretaria Estadual de Saúde. As negociações passaram a ser realizadas com a Secretaria Municipal de Saúde, que trazia suas próprias demandas de cursos e também outras maneiras de se relacionar com a Escola Técnica. Essas mudanças foram percebidas de maneira negativa por alguns docentes.

O seguimento dos debates traz a questão do processo de formação pedagógica docente, onde ficam bastante visíveis as interferências políticas na Educação e também nos posicionamentos implicados dos docentes mais antigos:

Vamos lá, capacitação pedagógica. Quando eu entrei na escola, em 2004, já era esse esquema de 40 horas que, na época, até mais ou menos 2007, eu acho, alguma coisa assim. Não, até 2008... Eu participei. Eu entrei em 2008, eu participei de várias... uma semana toda. (D1)

Bom, já era no esquema de 40 horas, uma semana inteira. Começava 8h, 9h da manhã e ia até às 17h. Só que na época, eu estava como secretária da direção, e eu não tinha liberação para ficar esse tempo todo fora do gabinete. Quando eu tive tempo de participar, aí as capacitações já não aconteciam mais, assim. (D2)

Antes deste desmonte, a escola era descentralizada, tinha outras escolas. Então, as pessoas ficavam dando... realizando capacitação pedagógica em outros municípios. Não necessariamente ficavam ali na escola... Agora é tão rápida, né? (D1)

Percebe-se, nestas falas, que as docentes entenderam como perdas, o fato de a capacitação não ser mais realizada em 40 horas, e também com relação a serem ministradas em outros espaços, que determinavam quando seriam realizadas, em qual local e a carga horária das mesmas.

Ao ser colocado em debates como os participantes se percebiam como docentes antes de 2008 e no momento presente, os mesmos deixam transparecer o sofrimento expresso pelos fracassos frente à realidade no trabalho, colaborando com o vazio institucional, profissional e pessoal. Os depoimentos revelam esses sentimentos:

Eu me sinto assim muito, muito excluída. Mas é o que... Excluída pelos pares. Porque tem determinadas reuniões que são... Eu e você, você e eu. E eu não comecei na Enfermagem agora, eu comecei na Enfermagem há muito tempo. (D2)

Mas já está assim, mas, assim, o que eu percebo é que todo mundo vai se desmotivando... Porque é história de luta. (D3)

O diário da pesquisadora complementa a situação trazida pelas participantes:

Fiquei muito ansiosa e apreensiva no encontro. Esperava um pouco de confusão ou desentendimento, mas encontramos profissionais extremamente implicados com o processo de trabalho, atravessados por várias instituições. No decorrer dos encontros, expressaram sentimentos diversos, como exclusão, a falta de pertencimento, muito sofrimento com os processos do que chamaram de desmonte da Escola Técnica. Fiquei muito afetada e impactada com os relatos, principalmente por não ter percebido os sentimentos das colegas nestes anos de trabalho...

Destacamos que os depoimentos permitiram identificar questões antes não verbalizadas e que, ao serem colocadas em debates coletivos, possibilitaram realizar a análise das implicações dos docentes com o "desmonte" da Escola Técnica e, sobretudo, com a formação pedagógica.

2- Novos rumos são evidenciados no comportamento implicado dos docentes: uma nova Escola Técnica?

Partindo do pressuposto de que tudo está em constante movimento, as transformações que ocorreram ao longo do processo de intervenção, puderam ser percebidas no encontro de restituição, quando os docentes, realizando uma análise de suas implicações com a formação pedagógica, começaram a ter outro entendimento sobre o processo de trabalho e a metodologia da problematização:

A metodologia da escola é difícil, porque você tem que respeitar o outro e o saber do outro e escutar o outro. Construir o que ele tem a partir do que ele tem. Isso é difícil. Para quem está acostumada a uma metodologia tradicional, chegar no quadro e tal, não se adapta de jeito nenhum... a gente sabe que precisa estar estudando porque tem outras metodologias, além da nossa, que talvez tenha até mais eficácia do que a nossa. A gente sabe que tem várias outras metodologias... E aí eu acho assim, que a gente precisa se apropriar dessas outras metodologias, embora que a nossa... [...] não é uma camisa de força, né? Não é uma camisa de força. (D1)

Esta diferente maneira de perceber a realidade começou a revelar uma nova Escola Técnica onde os participantes buscaram alternativas para continuar trabalhando e desenvolver sua formação enquanto docentes, trazendo outras experiências nesta formação. Foi interessante analisar as implicações dos docentes mais antigos ainda presos a normas e regras da instituição de formação pedagógica antes de 2008, e a dos docentes que tinham outra percepção com relação a estas mudanças. Pode-se dizer que, neste espaço de debates coletivos, todos participantes puderam perceber estes dois movimentos: posicionamentos mais instituídos e cristalizados na prática de alguns participantes; e posicionamentos que buscavam estratégias naquele contexto, em movimentos mais instituintes. Os depoimentos dos docentes ingressantes depois de 2008 e até de alguns mais antigos, surpreenderam pela diversidade de atividades relacionadas à formação pedagógica e à qualificação pessoal, como se pode constatar abaixo:

Eu estou indo à Brasília, estamos participando de um curso de especialização que finaliza este mês. Chegou a demanda pela SES/RJ, a diretora deu o aval e fui fazer a qualificação dos instrutores em Cambuci-RJ. Também qualifiquei instrutores para o curso Introdutório de Agente Comunitário de Endemias. Deu tudo certo. (D3)

Quem trouxe proposta de trabalho, as propostas não foram rejeitadas. Quem quis fazer especialização, fez. Quem quis fazer mestrado, fez. Todas as pessoas que quiserem estudar, desde 2009 foram liberas. Então as pessoas não ficaram paradas... (D5)

Atividades de produção de material didático utilizado na formação de trabalhadores do SUS, além de diversos cursos de formação:

A escola coordenou algumas demandas vindas do próprio Ministério da Saúde com duas cartas-acordo do Ministério da Saúde com a OPAS para produção de diretrizes e material didático para dois cursos técnicos: Técnico em Psicopatologia, Técnico em Órtese e Prótese. Também coordenou dois grandes projetos para o Ministério

da Saúde. Caminhos do Cuidado que, em 2015 e 2016, ajudou mais de 16 mil pessoas em mais de 75 municípios aqui do Estado. E eu, atualmente, coordeno, na escola, o Projeto Itinerários do Saber, que é a continuação dos Caminhos do Cuidado. (D5)

Com relação à pesquisadora, as mudanças na postura dos docentes foram bem retratadas em seu diário, por ocasião do encontro de restituição:

Inicialmente, somente três pessoas haviam confirmado a presença. No dia para minha surpresa, compareceram mais três pessoas. Quatro docentes trocaram o dia de trabalho e horário para participar. Considero este momento muito importante, porque temos dificuldades de reunir pessoas na escola, e a equipe compareceu de forma espontânea e alegre. Foi uma surpresa agradável.

Estes relatos deixaram transparecer novas posturas do pesquisador e dos participantes, e pôde-se constatar que as reflexões coletivas, realizadas durante as intervenções nos moldes da Socioclínica Institucional, possibilitaram o autoconhecimento, a percepção do sofrimento do outro, um repensar sobre o processo de trabalho e com a formação pedagógica ao colocar em análises suas implicações afetivas, pessoais e ideológicas.

DISCUSSÃO

Neste artigo, fizemos referências às instituições de saúde, educação e formação pedagógica. O conceito de instituição é polissêmico, não sendo possível concebê-la como uma formação social, mas sim como o entrelaçamento de diferentes instâncias, como a econômica, política e ideológica^(18,21).

Toda instituição tem três momentos: o da universalidade, o da particularidade e o da singularidade⁽¹⁸⁾. Nos relatos, foi possível identificar o momento da *universalidade*, quando os docentes realizavam reflexões com relação às perdas de suas antigas práticas antes de 2008, o que correspondem ao que havia de *instituído* em suas regras, normas os valores, no processo de formação pedagógica. O segundo momento, *particularidade*, pôde ser percebido quando os docentes começaram a refletir sobre o seu novo papel enquanto docentes e nas estratégias buscadas no processo de formação, produzindo condições de atuação de forças *instituintes*⁽²⁶⁾. Estas se referem ao conjunto de determinações materiais e sociais que vem negar o primeiro momento. Finalmente, o terceiro momento, *singularidade*, resultante da ação da negação das antigas normas institucionais e da aceitação por todos ou apenas por alguns, de novas regras, normas e ideologias que permanecem em constante movimento em busca de atingir determinado objetivo, levando a uma nova *institucionalização*⁽¹⁸⁾.

Os resultados apontam para as nuances de uma institucionalização permanente da formação pedagógica. Esta nova instituição aparece permeada de disputas entre as forças instituídas e as instituintes⁽²⁷⁾. No caso desta pesquisa, aparecem ainda carregadas de sentimentos de reconhecimento do outro, das diferenças individuais e de possibilidades de ampliar as relações interpessoais. A instituição se encontra em algum lugar entre as forças revolucionárias do instituinte e aquelas mais conservadoras do instituído. Neste embate, a institucionalização busca do instituído suas formas mais estáveis

e, ao mesmo tempo, busca romper a partir de forças instituintes, permanência, a partir de mudanças inovadoras, movimento este continuamente sustentado por forças dialéticas que se mantêm, permanentemente, permeável, fluida e elástica^(18,26,28).

Com relação à implicação profissional, essa surgiu com os institucionalistas ao negarem a neutralidade científica nas suas intervenções, uma vez que entendiam que todo pesquisador está envolvido emocionalmente e profissionalmente com seu objeto^(20,29). A implicação profissional é o conjunto das relações que o sujeito estabelece com a profissão (pensada como instituição com sua dinâmica própria) à qual ele pertence e com as outras instituições nas quais, ou em ligação às quais, ele exerce sua profissão, e isso conforme as dimensões libidinal, profissional e ideológica. Quanto à prática profissional, ela é constituída pelo conjunto de implicações profissionais de um sujeito, incluindo maneiras de se relacionar com os outros membros da profissão (e, ou, com outras instituições envolvidas na profissão), de pensar essas relações e de lhes atribuir sentidos e valores^(15,19). Este conceito faz sentido, quando percebemos que nos depoimentos, as implicações pessoais podem ser percebidas quando fazem referência ao sofrimento provocado pelo “desmonte”; as implicações profissionais, quando destacam a necessidade de terem muita resistência, resiliência e luta para manter a Escola Técnica em funcionamento; e as implicações ideológicas, ao referirem como instituições de saúde e educação interferem em seu processo de trabalho como formadores para o SUS. Pode-se dizer que a prática profissional docente, deste estudo, foi se constituindo por meio do conjunto das implicações profissionais de todos participantes, incluindo maneiras de se relacionar com os colegas de trabalho, com outras instituições, de pensar nas relações e lhes atribuir algum sentido e valor. Por meio deste contato cotidiano e de maneira reflexiva, “como em um espelho - o profissional vai se reconhecendo ao olhar e estando com o outro, ao mesmo tempo em que também vai se constituindo a partir do outro”⁽²²⁾.

Percebe-se, nos depoimentos, como a Escola Técnica aparece atravessada pelas instituições de educação e saúde, e como as interferências políticas levam cada participante a ter um tipo de implicação com estas instituições e com as instituições que os atravessam. Os discursos revelam que a descentralização do poder, a falta de autonomia pedagógica e financeira da escola, além de provocarem situações conflitivas no processo de trabalho, interferindo na vida profissional e pessoal dos participantes. Algumas Escolas Técnicas passam por entraves burocráticos e são influenciadas por questões políticas locais, de modo negativo, neste processo, pois a maioria não possui autonomia administrativa, financeira e poder decisório, aumentando a precariedade da formação e da qualificação dos trabalhadores⁽³⁰⁻³¹⁾. Destacam, ainda, que a falta de autonomia de algumas Escolas Técnicas para a gestão e a execução de recursos, não contribui para as mudanças que se fazem necessárias e aumenta a precariedade da formação e da qualificação dos trabalhadores^(1,30).

Com relação às implicações dos participantes com a utilização das metodologias da problematização, diferentes estudos sobre o processo formativo em Escolas Técnicas, apontam esta metodologia como estratégia de ensino, aprendizagem e avaliação na metodologia ativa, por se ancorar na concepção pedagógica que estimula a participação do educando, desenvolvendo a autonomia

e a compreensão da responsabilidade individual e coletiva no processo de aprendizagem⁽³⁰⁻³¹⁾. Destacam que as dificuldades na dimensão pedagógica se referem à rotatividade de profissionais, à falta de domínio na aplicação da metodologia, à carência de material didático e, muitas vezes, à falta de recursos financeiros para viabilizar os projetos semelhantes aos resultados deste estudo^(11,30-31).

A especificidade deste estudo está na maneira como os profissionais vivenciaram o “desmonte” na Escola Técnica e como buscaram estratégias para dar continuidade ao processo de formação mesmo em um contexto permeado por conflitos e por interferências políticas e institucionais na Saúde e na Educação. O estudo revelou que os participantes puderam sair de seus espaços instituídos, para buscar e vivenciar novas experiências instituintes na formação pedagógica, como a busca pela pós-graduação *stricto e lato sensu*; a oferta de cursos utilizando plataformas do Ministério da Saúde, a produção de material didático; a participação em diferentes projetos de qualificação de profissionais para o SUS, dentre outros. Essas ações trouxeram para reflexões que a formação pedagógica pode ser pensada de maneira bem mais abrangente, além do espaço da Escola Técnica.

O principal resultado deste estudo foi a capacidade de os docentes perceberem sua capacidade de agir por meio do melhor entendimento dos aspectos emocionais, das dimensões profissionais e ideológicas inerentes a qualquer prática a partir da análise de suas implicações⁽³²⁾. Aceitar e analisar essas dimensões pode contribuir para dar mais poder e legitimidade ao trabalho docente, a partir da construção de um espaço de diálogo e análise reflexiva com as instituições que passam por nós, o que pode trazer benefícios à formação pedagógica da Escola Técnica⁽³²⁾. Um processo de formação entendido enquanto constituição de sujeitos, vivido em um processo interativo e, por isso mesmo, intersubjetivo, onde os sentidos foram ressignificados por todos os participantes, principalmente pelo pesquisador, confirmando que a partir do diálogo e do desvelamento de situações antes não abordadas e que causavam sofrimento em todos, pode-se fazer frente à condição de heterogeneidade da vida cotidiana da formação pedagógica docente⁽²⁾.

Os dispositivos utilizados para analisar as práticas profissionais na formação pedagógica e a utilização da proposta metodológica da Socioclínica Institucional, permitiram que se realizasse a análise das implicações dos participantes, os aproximando de suas

fraquezas e potencialidades, permitindo que se fortalecessem como um grupo.

Limitações do estudo

Ressalta-se, como limitação do estudo, o fato de os resultados destacarem o processo de formação pedagógica docente em apenas uma realidade. Estudos similares, utilizando esta proposta metodológica, seriam interessantes no sentido de conhecer como outros docentes vivenciaram a formação pedagógica em contextos adversos.

Contribuições para a área de enfermagem, saúde ou política pública

O estudo contribuiu para o debate e reflexões sobre a formação pedagógica para os docentes das Escolas Técnicas e a formação profissional de qualidade para o SUS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou conhecer os fatores que dificultam e facilitam o processo de formação pedagógica, identificar como os docentes se percebem no processo formativo e, principalmente, esclarecer como os comportamentos instituídos abriram brechas para movimentos instituintes presentes naquele cenário, revelando as nuances de uma nova institucionalização. Contribuiu, sobretudo, para a construção coletiva de estratégias relacionadas à formação dos profissionais, visando aprimorar a qualidade do ensino oferecida aos trabalhadores e à sociedade.

A utilização da Análise Institucional e, especificamente, a metodologia da Socioclínica Institucional, produziu reflexões profundas no grupo de docentes da escola, fazendo-os repensar as próprias práticas pedagógicas e o processo de trabalho, ressignificando esses processos e os desafiando para superação.

As reflexões trazidas por essa investigação demonstram a relevância de futuras pesquisas neste campo, uma vez que podem servir como aporte teórico-metodológico em outras áreas, de forma a ratificar as impressões aqui registradas. Recomendam-se novos estudos, a fim de contribuir para formação pedagógica de novos docentes e fortalecimento do SUS.

REFERÊNCIAS

1. Leite ICM, Mourão LC, Almeida ACV. Pedagogical training of the technical schools of the Unified Health System. *Rev Enferm UFPE*. 2018;12(3):781-9. doi: 10.5205/1981-8963-v12i3a23561p781-789-2018
2. Cunha RCOB, Ometto CBCN, Prado GVT. Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. *Rev Educ PUC-Camp* [Internet]. 2013 [cited 2016 Aug 31];18(2):171-9. Available from: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2026>
3. Ministério da Saúde (BR). Resolução C1PLAN nº15, de 11 de novembro de 1985. Dispõe sobre a aprovação do Projeto de Formação em Larga Escala de Pessoal de Nível Médio. Brasília: Ministério da Saúde; 1985.
4. Pereira IB, Ramos MN. Educação Profissional em Saúde. Fiocruz: Rio de Janeiro, 2006.
5. Nunes TCM. A história, a saúde pública e a cooperação técnica: antigos nexos e novos desafios do mundo globalizado. *Ciênc Saúde Colet*. 2008;13(3):830-9. doi: 10.1590/S1413-81232008000300005

6. Conselho Estadual de Educação (CEE). Deliberação CEE Nº 295/2005. Estabelece normas para o credenciamento de Instituições e autorização de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro [Internet]. Rio de Janeiro CEE; 2006 [cited 2016 Aug 31]. Available from: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2005-295.pdf
7. Ministério da Saúde (BR). Portaria GM/MS nº 198, de 13 de fevereiro de 2004. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde; 2009 [cited 2015 Dec 01]. Available from: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude.pdf
8. Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos (ETIS). Projeto Político Pedagógico. Rio de Janeiro: ETIS; 2008
9. Luckesi CC. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. 22ª ed. São Paulo: Cortez; 2011.
10. Bordenave JD, Pereira AM. Estratégias de Ensino-Aprendizagem. 22ª ed. Petrópolis: Vozes; 2001.
11. Camargo RAA, Coloni CSM, Teixeira VM, Moreira MCO, Piotto R, Góes FDSN. Prática Pedagógica na Educação Profissional de Nível Médio em Enfermagem. *Cogitare Enferm* [Internet]. 2016 [cited 2018 Aug 31]; 21(1):1-9. Available from: <http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/42026>
12. Paraná (Estado). Conselho Estadual de Educação (CEE). Parecer nº 150/17, pedido de renovação do reconhecimento do Ensino Médio [Internet]. Paraná: CEE; 2017 [cited 2018 Aug 31]. Available from: <http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=585>
13. Ministério da Saúde (BR). Portaria nº 1298/GM, de 28 de novembro de 2000. Instituir a Rede de Escolas Técnicas e Centros Formadores vinculados às instâncias gestoras do Sistema Único de Saúde (RET-SUS) (Revogada pela Portaria nº 1168 de 08/07/2005) [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde; 2000 [cited 2016 Aug 31]. Available from: <http://10.1.1.213/portal/arquivos/pdf/portaria%201298-2000.pdf>
14. Correa AK, Sordi MRL. The secondary technical-professional education in the sus and the teacher training policy. *Texto Contexto Enferm*. 2018;27(1):e2100016. doi: 10.1590/0104-07072018002100016
15. Monceau G. Técnicas socioclínicas para a análise institucional das práticas sociais. *Psicol Rev*. 2015;21(1):197-217. doi: 10.5752/P.1678-9523.2015V21N1P197
16. Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; 2014.
17. Mendes R, Pezzato LM, Sacardo DP. Research and intervention in the promotion of health: methodological challenges of researching "with". *Ciênc Saúde Colet*. 2016;21(6):1737-46. doi: 10.1590/1413-81232015216.07392016.
18. Lourau R. A Análise Institucional. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes; 2014.
19. Monceau G. Le courrier électronique dans les pratiques professionnelles. En *éducation, santé et action sociale: usages et effets*. Paris: Champ Social Éditions; 2013.
20. Rossi A, Passos E. Análise Institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. *Rev EPOS*[Internet]. 2014 [cited 2016 Aug 31];5(1):156-81. Available from: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2014000100009
21. Spagnol CA, L'Abbate S, Monceau G, Jovic L. Dispositif socianalytique: instrument d'intervention et de collecte de données en recherche qualitative en soins infirmiers. *Rech Soins Infirm*. [Internet]. 2016 [cited 2018 Aug 14];1(124):108-17. Available from: <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2016-1-page-108.htm>
22. Borges FA, Rézio LA, L'Abbate S, Fortuna CM. The entry in the field and the creation of devices in socioclinical research. *Psicol Estud*. 2018;23:e40373. doi: 10.4025/psicoestud.v23.e40373
23. Hess R. Momento do diário e diário dos momentos. In: Souza EC, Abrahão MHMB, organizadores. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2006. p. 89-103.
24. Jesus AF, Pezzato LM, Abrahão AL. O uso do diário como ferramenta estratégica da análise institucional para abordar o cotidiano do profissional de saúde. O caso do Dom Queixote. In: L'Abbate S, Mourão LC, Pezzato LM, organizadores. *Análise Institucional & Saúde Coletiva*. São Paulo: Hucitec; 2013. p. 206-39.
25. Pezzato LM, Prado GVT. Pesquisa-ação e pesquisa intervenção: aproximações, distanciamentos, conjugações. In: L'Abbate S, Mourão LC, Pezzato LM, organizadores. *Análise Institucional & Saúde Coletiva*. São Paulo: Hucitec; 2013. p. 149-79.
26. Romagnoli, R. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. *Psicol Soc*. 2014;26(1):44-52. doi: 10.1590/S0102-71822014000100006
27. Fortuna CM, Silva SS, Mesquita LP, Matumoto S, Oliveira PS, Santana FR. The institutional socio-clinic as a theoretical and methodological framework for nursing and health research. *Texto Contexto Enferm*. 2017;26(4):e2950017. doi: 10.1590/0104-07072017002950017
28. Barenblitt G. *Compêndio de Análise Institucional*. 5ª ed. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari; 2012.
29. Lourau R. Implicação e sobreimplicação. In Altoé S, organizadora. *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec; 2004. p. 186-98.
30. Galvão EDA, Sousa MFD. As escolas técnicas do SUS: que projetos político-pedagógicos as sustentam? *Physis*. 2012;22(2):1159-89. doi: 10.1590/S0103-73312012000300017
31. Gottens LBD, Alvarez AM, Almeida LMWS. Nursing education: quality, innovation and accountability. *Rev Bras Enferm*. 2014;67(4):499-500. doi: 10.1590/0034-7167.2014670401
32. Mourão LC, Soussume T. Réflexions sur les actions du programme HIPERDIA dans les centres de santé: implications des professionnels. *Diversitates* [Internet]. 2015 [cited 2017 Mar 20];7(2):34-43. Available from: <http://www.diversitates.uff.br/index.php/1diversitates-uff1/article/view/103/77>