

Ministério da Saúde
FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz



ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE
JOAQUIM VENÂNCIO

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM
SAÚDE
TURMA RET-SUS NORDESTE

**POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: A CONCEPÇÃO DA ESCOLA DE
FORMAÇÃO EM SAÚDE DA FAMÍLIA VISCONDE DE SABÓIA - SOBRAL/CE
NA FORMAÇÃO TÉCNICA EM ENFERMAGEM**

FERNANDO ANTONIO CAVALCANTE DIAS

RIO DE JANEIRO - 2016

FERNANDO ANTONIO CAVALCANTE DIAS

**POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: A CONCEPÇÃO DA ESCOLA DE
FORMAÇÃO EM SAÚDE DA FAMÍLIA VISCONDE DE SABÓIA - SOBRAL/CE
NA FORMAÇÃO TÉCNICA EM ENFERMAGEM**

Dissertação de Mestrado Profissional em
Educação Profissional em Saúde – Escola
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Orientador: Prof. Dr. Júlio César França
Lima

RIO DE JANEIRO - RJ

2016

Catálogo na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

D541p Dias, Fernando Antonio Cavalcante
 Por uma educação emancipatória: a concepção da
 Escola de Formação em Saúde da Família Visconde
 de Sabóia - Sobral/CE na formação técnica em
 Enfermagem / Fernando Antonio Cavalcante Dias. -
 Rio de Janeiro, 2016.
 109 f.

 Orientador: Julio César França Lima

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

 1. Educação Profissionalizante. 2. Educação Técnica
 em Enfermagem. 3. Trabalho. 4. Educação. I. Lima,
 Julio César França. II. Título.

CDD 370.113

FERNANDO ANTONIO CAVALCANTE DIAS

**POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: A CONCEPÇÃO DA ESCOLA DE
FORMAÇÃO EM SAÚDE DA FAMÍLIA VISCONDE DE SABÓIA - SOBRAL/CE
NA FORMAÇÃO TÉCNICA EM ENFERMAGEM**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, como parte dos requisitos necessários ao título de mestre.

Aprovada em: 28/07/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Júlio César França Lima
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fiocruz
Orientador

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Examinador

Prof^ª Dra. Ana Margarida de Mello Barreto Campello
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fiocruz
Examinadora

À memória de meu pai, João Liberato Dias, que deixou muitas saudades. Sempre quando voltava para Sobral, ele perguntava: como foi a viagem na cidade de Noel Rosa?

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, João Liberato (João Louro), que abruptamente nos deixou. Minha gratidão pela disponibilidade em apoiar minha família durante minhas ausências.

À minha mãe, Dilma, sempre preocupada com minhas viagens ao Rio de Janeiro.

À minha amada e companheira, Socorro Dias, pelo encorajamento e firmeza em acreditar que o sonho era possível.

Aos meus filhos Thaís, Thales e Túlio, pela espontaneidade e carinho que alegam meus dias e pela compreensão das ausências.

Ao meu orientador, Professor Júlio César, pela paciência pedagógica, pelas reflexões em torno do método e objeto e pela leveza no processo de coordenação do curso. Gratidão!

Ao professor Frigotto, pela produção acadêmica que tanto subsidiou este estudo, pelas contribuições na banca de qualificação e defesa.

À professora Margarida que muito contribui com suas aulas, com suas ideias e reflexões sobre esta produção, desde a banca de qualificação.

Ao Tadeu Carvalho, por todo o incentivo, apoio, saudável convivência e, por partilharmos de movimentos semelhantes de ser mestrando, em contextos diferentes.

A EFSFVS, pela oportunidade na inserção do Mestrado e pela aprendizagem diária.

À Coordenadora pedagógica da EFSFVS, professora Mazé Galdino, pelo incentivo e disponibilidade em colaborar com este estudo.

Aos participantes da pesquisa pela colaboração e crença que os resultados desta possam ajudar na reflexão dos processos educacionais da EFSFVS.

Aos meus colegas da EFSFVS/NEPS pelas relações de trabalho saudáveis.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação Profissional da Escola Politécnica Joaquim Venâncio, pelo compartilhamento de saberes e por instigarem discussões e reflexões no campo da formação profissional.

Aos colegas do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde, Turma RET-SUS Nordeste, pelo companheirismo, amizade e superação de tensões.

Às que fazem a secretaria do Mestrado Profissional em Educação Profissional da Escola Politécnica Joaquim Venâncio, pelo cuidado e carinho com que nos trataram, nos permitindo ir e vir com mais tranquilidade.

A todas e todos que certamente contribuíram de forma direta e/ou indireta para a elaboração deste trabalho e que não foram mencionados.

RESUMO

Esta pesquisa visou analisar a existência (ou não) de evidências que apontem para uma perspectiva de uma educação emancipatória nos Cursos Técnicos em Enfermagem no interior da Escola de Formação em Saúde da Família Visconde Sabóia - EFSFVS, em Sobral, Ceará. Tem como categorias teóricas Trabalho, Educação e Emancipação. Trata-se de estudo orientado pelos princípios da abordagem qualitativa do tipo explicativo, desenvolvido de setembro de 2014 a julho de 2016. Pela natureza histórica do objeto, as fontes de dados foram documentos institucionais e entrevistas semiestruturadas realizadas com participantes estratégicos. A análise foi referenciada pelo método e técnica de análise de conteúdo. Pesquisa conduzida em conformidade com a Resolução 466/2012 do CNS/MS. Aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Escola Politécnica Joaquim Venâncio sob o parecer nº 1.474.516. Estruturada em três capítulos. O primeiro versa sobre a intrínseca relação entre a formação técnica e o mundo do trabalho em diálogo com os escritos de Saviani, Frigotto, Ferretti e Ramos. O segundo capítulo adentra na historicidade da EFSFVS no contexto da educação profissional, no período de 1997-2015. Analisa os recortes temporais da idealização (1997-2001), da estruturação (2001-2006), da institucionalização e consolidação como Escola Técnica do SUS (2007-2015) seguidos da reflexão sobre as diferenças e aproximações dos referenciais pedagógicos (educação popular, educação permanente e educação por competência). No terceiro capítulo é tensionado a (in)existência de uma educação emancipatória na formação técnica em enfermagem na EFSFVS. Descreve o itinerário do Curso Técnico em Enfermagem e os processos de mudanças curriculares discute a integração curricular e a metodologia da problematização reflete sobre a contribuição da articulação do currículo com contextos históricos do trabalho e os princípios da reforma sanitária para o processo de emancipação e finaliza apresentando o desafio do alinhamento do processo formativo do Curso Técnico em Enfermagem com a *práxis* educacional emancipatória que orienta a EFSFVS. Conclui que a formação técnica em enfermagem apresenta contradições típicas dos movimentos de mudanças de educação não-crítica para uma educação intencionada a ser emancipatória.

Palavras-chave: Trabalho, Educação, Formação Profissional, Educação Emancipatória.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the existence (or not) of evidence that point to the prospect of emancipatory education in Technical Courses in Nursing within the Family Health Training School Visconde Sabóia - EFSFVS in Sobral, Ceará. It has Work, Education and Emancipation as theoretical categories. This study is guided by the principles of qualitative approach of explanatory type, conducted from September 2014 to July 2016. Through the historic nature of the object, the data sources were institutional documents and semi-structured interviews with key participants. The analysis was referenced by the method and technique of content analysis. The study was conducted in accordance with CNS/MS Resolution 466/2012. It was approved by the Research Ethics Committee at the Polytechnic School Joaquim Venâncio and registered under 1,474,516. It is divided into three chapters. The first deals with the intrinsic relationship between technical education and the world of work in dialogue with the writings of Saviani, Frigotto, Ferretti and Ramos. The second chapter enters the historicity of EFSFVS in the context of vocational education in the 1997 to 2015 period. It analyzes the temporal clippings of idealization (1997-2001), structuring (2001-2006), and institutionalization and consolidation as a Technical School for the Unified Health System (2007-2015), followed by reflection on the differences and approaches of the pedagogical framework (popular education, permanent education and education for competence). The third chapter is based on the (in-) existence of an emancipatory education in technical training in nursing in EFSFVS. It describes the itinerary of the Technical Course in Nursing and curriculum change processes, it discusses curriculum integration and the methodology of problematization, it reflects on joint curriculum contribution with the historical contexts of work and the principles of the health reform for the emancipation process, and it finalizes by presenting the challenge of aligning the training process of the Technical Course in Nursing with the emancipatory educational praxis that guides EFSFVS. It is concluded that technical training in nursing presents the typical contradictions of the movement of non-critical education changes for an education that is intended to be emancipatory.

Keywords: Work, Education, Vocational Training, Education Emancipation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Agente Comunitário de Saúde
CEE	Conselho Estadual de Educação do Ceará
CIES	Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço
DEGES	Departamento de Gestão da Educação na Saúde
EFSFVS	Escola de Formação em Saúde da Família Visconde Sabóia
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
ESF	Estratégia Saúde da Família
ETSUS	Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
GTs	Grupos de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PEPS	Polo de Educação Permanente em Saúde
PFL	Partido da Frente Liberal
PLE	Projeto Larga Escala
PNEPS	Política Nacional de Educação Permanente em Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
PSDB	Partido Social Democracia Brasileira
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSF	Programa Saúde da Família
PT	Partido dos Trabalhadores
RENASF	Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família
RETSUS	Rede de Escolas Técnicas do SUS
RHS	Recursos Humanos em Saúde
RSB	Reforma Sanitária Brasileira
SSAS	Secretaria de Saúde e Assistência Social
SESA	Secretaria de Saúde do Estado do Ceará
SGTES	Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde

SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	29
2 A ESCOLA DE FORMAÇÃO EM SAÚDE DA FAMÍLIA VISCONDE SABÓIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	38
2.1 DA IDEALIZAÇÃO À INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EFSFVS COMO ETSUS	40
2.1.1 Idealização da EFSFVS: de 1997 a 2001.....	40
2.1.2 Estruturação da EFSFVS: de 2001 a 2006.....	45
2.1.3 Institucionalização e consolidação da Escola Técnica como Escola do SUS: de 2007 a 2015	49
2.2 DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES DOS REFERENCIALS PEDAGÓGICOS QUE NORTEIAM A <i>PRÁXIS</i> EDUCATIVA DA EFSFVS	52
3 (IN)EXISTÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA FORMAÇÃO TÉCNICA EM ENFERMAGEM DA EFSFVS	62
3.1 Histórico do Curso Técnico em Enfermagem da EFSFVS e os processo de mudanças curriculares	62
3.2 A integração curricular no Curso Técnico em Enfermagem da EFSFVS	69
3.3 Expressão da metodologia da problematização no Curso Técnico de Enfermagem da EFSFVS	73
3.4 A articulação do currículo do Curso Técnico em Enfermagem da EFSFVS com conteúdos histórico do trabalho e os princípios da reforma sanitária.....	77
3.5 O Curso Técnico em Enfermagem e seu alinhamento com a concepção de educação que orienta a <i>práxis</i> educacional da EFSFVS.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	93

APÊNDICES	101
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestrutura - Diretor da EFSFVS anterior a institucionalização da Escola Técnica,.....	102
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada - Diretor e assessor pedagógico indutor do processo de credenciamento da Escola Técnica	103
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestrutura - Coordenador do curso técnico em enfermagem	104
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação na Pesquisa	105
ANEXOS	106
ANEXO I - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da EPSJV/FIOCRUZ	107
ANEXO II – Exemplo de Matriz de Competências	110

INTRODUÇÃO

Já se tornou comum dizer que os princípios educacionais que orientam a educação escolar, e particularmente a formação técnica, negam as trocas permanentes entre professor-aluno e aluno-aluno. O processo formativo tradicional tende não levar em conta a realidade do trabalho, sendo a aprendizagem descontextualizada da realidade laboral e que não reconhece o conhecimento prévio do aluno.

Conforme Saviani (1999, p. 18) essas características são definidoras de um tipo de teoria de aprendizagem, a teoria não-crítica, mais especificamente da pedagogia tradicional, na qual “a escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo um modelo hegemônico e uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabem assimilar os conteúdos que lhe são transmitidos”.

É recorrente ainda afirmar que as escolas técnicas, muitas vezes, adaptam sua pedagogia às novas necessidades de mercado, transformando o fazer dos trabalhadores em competências para as atividades práticas, um saber endereçado ao mundo da produção capitalista.

Não se pode negar que numa sociedade de classes, a dualidade estrutural se manifesta numa dualidade educacional. Sobre essa questão, Campello (2009, p. 136) diz que:

dualidade estrutural expressa uma fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados segundo a classe social, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração.

Essa dualidade educacional se manifesta em uma educação que teoriza, pensa e constrói dirigentes e, ao mesmo tempo, uma educação que pratica, obedece e construtora de trabalhadores. De acordo com Gramsci (1982), essas duas educações pecam pela unilateralidade: pois enquanto a escola tradicional é uma escola do pensar abstrato, descolada do mundo real, a escola profissional apresenta um fazer descolado da reflexão.

Nesse sentido, duas questões contextuais se colocam para a presente investigação: A escola da formação profissional em saúde está condenada a um destino que tem um caráter eminentemente tecnicista? Ou ainda, a formar trabalhadores determinada apenas pelo avanço científico-tecnológico e refém das crescentes atividades produtivas? A segunda questão aqui colocada versa sobre se a escola da formação profissional com seus

cursos, seus sujeitos sociais e suas propostas pedagógicas que caminha para um movimento que busque uma perspectiva de uma educação emancipatória?

Desse último ponto de vista, acredita-se que o trabalho compromissado com uma proposta emancipatória aponta para a possibilidade de romper com essa dicotomia e contribuir para a superação da mesma.

Tendo isso em vista, o grande desafio desse trabalho é responder a segunda questão: Se na Escola de Formação em Saúde da Família Visconde Sabóia¹ (EFSFVS), Sobral/Ceará, há evidências que apontem para uma perspectiva de uma educação emancipatória e como essa perspectiva adentra no interior dos cursos técnicos em enfermagem?

O despertar para este objeto se insere no contexto da minha história de vida e profissional. O bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais me ajudaram a ter um olhar histórico-social sobre os processos vividos. A aproximação com a área da saúde ainda na graduação por meio da pesquisa “Saberes eruditos e saberes populares: a busca da superação da antinomia”², seguido da inserção nos processos formativos da educação profissional em saúde, dialogando com os pares docentes e com os alunos trabalhadores sobre os aspectos étnicos e culturais dos usuários dos serviços de saúde, me levaram a apresentar as questões que orientam esse processo investigativo.

Como pode se verificar existe um tencionamento de momentos de aproximações e distanciamentos entre educação e trabalho, evidenciando assim, no caso da Educação Profissional, a necessidade de um diálogo constante entre essas duas categorias conceituais.

Saviani (2007) considera que o trabalho é um ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas.

Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que procede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens (idem, p.154).

¹ Primeira escola técnica do SUS de natureza municipal. Recebeu este nome em homenagem a Vicente Cândido Figueira Sabóia (Visconde de Sabóia) que nasceu em 13 de abril de 1836, na Vila Distinta e Real de Sobral. Médico da Casa Imperial e Cirurgião da Corte, foi diretor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Exerceu este cargo com excepcional eficiência durante 8 anos, afastando-se com a Proclamação da República, em solidariedade ao Imperador, de quem era amigo e médico particular. Morreu em Petrópolis

²Projeto de Iniciação Científica financiado pela Fundação Cearense de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP, sobre a orientação da Teresina Helena de Alencar Cunha.

Para o autor antes referido, “o homem não nasce homem e não sabendo produzir-se como homem, sua produção é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI: 2007, p. 154).

A partir desses argumentos, Saviani (2007) justifica os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, entendendo que os fundamentos históricos referem-se a um processo produtivo desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens, onde o trabalho assume diferentes formas e especificidades tanto no tempo como no espaço. Enquanto que os fundamentos ontológicos representam o produto dessa ação, resultando desse processo, o próprio ser dos homens. Assim, essas duas atividades são específicas dos humanos, portanto, o ser humano é o único animal que trabalha e educa.

Frigotto (2006), por outro lado, afirma que a ciência, a técnica e a tecnologia, como produções humanas e práticas sociais, não são neutras e se constituem em forças de dominação e alienação, mas se constituem também como elementos da emancipação humana sendo cruciais e necessárias a ela.

A busca por elementos da emancipação humana e a defesa da educação como mediadora da emancipação não constituem a própria emancipação humana. Nem mesmo a emancipação política, a partir do Estado moderno estabelece a emancipação humana. Como afirma Marx (2002, p. 23-24), “certamente, a emancipação política representa um enorme progresso. Porém, não constitui a forma final de emancipação humana, mas é a forma final desta emancipação dentro de ordem mundana até agora existente”.

Algumas tentativas e ensaios na perspectiva de uma educação emancipatória estão sendo realizadas no Brasil, como é o caso da experiência da EFSFVS, situada em Sobral/CE, objeto de análise dessa pesquisa. Essa escola apresenta alguns elementos que podem subsidiar a reflexão sobre a educação profissional em saúde nessa perspectiva emancipatória.

Na concepção do filósofo e educador Gaudêncio Frigotto, a educação dos trabalhadores necessita ‘renascer das cinzas’³. Para isso, é necessário disputar cotidianamente “a construção de um projeto de desenvolvimento nacional popular e de massa e o desenvolvimento de bases científicas e tecnológicas de natureza digital-

³ Trata-se de uma metáfora utilizada por Gaudêncio Frigotto ao mencionar Eric Hobsbawm, o qual a utilizou para fazer um balanço da derrocada do socialismo real.

molecular que abram um tecido de materialidade histórica que situe as contradições” da formação profissional dos trabalhadores técnicos em saúde. Isso indica a necessidade de buscar evidências de novas formas de compreender a educação profissional articulada aos princípios da reforma sanitária e de um processo educativo que contribua para a promoção da emancipação humana.

A formação de técnicos em saúde tem se tornado alvo de ações de políticas públicas desde os anos 1980 com o Projeto Larga Escala no final dos anos 1990: com o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae); e mais recentemente, nos anos 2000, com o Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (Profaps). Entre as justificativas para essas ações pode-se enumerar a escassez e má distribuição da oferta de projetos formativos pelo país, e um contingente expressivo de trabalhadores com insuficiente ou nenhuma formação profissional.

A descrição histórica revela que os movimentos para formação de técnicos em saúde no Brasil iniciam-se com os trabalhadores de enfermagem. Tal constatação pode ser justificada pela representação significativa que esta categoria tem no interior do sistema de saúde. De um lado, constitui a categoria técnica que possui o maior contingente de trabalhadores na atuação no campo da saúde. De outro lado, é esta mesma categoria que desenvolve suas ações em diferentes níveis de complexidade de saúde, frente a distintas densidades tecnológicas.

Diante da expressividade da categoria técnica de enfermagem no campo da saúde e da formação técnica, entende-se que esta se reveste de relevância enquanto campo de estudo e pesquisa.

O estudo de Lima (2010, p.447), ressalta que “na área de enfermagem se consolida a tendência do técnico de enfermagem se tornar o único trabalhador responsável pelo trabalho simples e complexo na área, junto com o enfermeiro”.

Considerando esses argumentos, esse estudo elege a experiência de formação do Técnico de Enfermagem da EFSFVS como objeto de investigação. Primeiro, por representar uma necessidade expressa pelos gestores, trabalhadores, educadores e conselheiros que compõem a Comissão de Integração Ensino-Serviço (CIES) da macrorregião Norte de Saúde do estado do Ceará, que abrange 55 municípios. Em segundo lugar, pelos movimentos de reconstruções curriculares que vem sendo vivenciados na EFSFVS em relação a essa formação técnica.

Entende-se que a possibilidade de avançar no conhecimento oriundo do desenvolvimento desse estudo poderá subsidiar discussões no contexto da Escola de Formação em Saúde da Família, e por extensão às demais ET-SUS da região Nordeste, em torno das concepções de educação profissional e suas propostas pedagógicas vigentes, ao tempo que poderá sinalizar outros olhares. Por outro lado, buscamos contribuir com a perspectiva de rever o paradigmático modelo tradicional de ensino técnico, no qual o conteúdo ou fazer mecânico parecem ser o foco da aprendizagem; para uma perspectiva dialética, que tem no diálogo entre sujeitos no contexto sócio-histórico, assim como, na interdependência teórica-prática a direção para a aprendizagem. Busca-se, portanto, contribuir para que os currículos 'vivos', para além dos documentos sistematizados, da EFSFVS considerem a multidimensionalidade do indivíduo, que aprende na sua relação com os outros homens e a natureza. É nessa perspectiva que reside a importância e relevância desse estudo, que procura também contribuir para o fortalecimento da área da educação profissional em saúde.

Considerando que o grande desafio dessa dissertação é responder se na EFSFVS, no município de Sobral/Ceará, há evidências que apontem para uma perspectiva de uma educação emancipatória e como essa perspectiva adentra no interior dos cursos técnicos em enfermagem, após ter apresentado a questão central da pesquisa, iremos realizar uma breve contextualização da EFSFVS, desde sua concepção passando por sua estruturação e institucionalização enquanto escola técnica.

O município de Sobral⁴, após décadas de administração de oligarquias familiares, vivenciou a partir de 1997, uma administração que passou a ser orientada por um novo projeto político administrativo com ênfase na municipalização da saúde. No bojo deste compromisso estava a reorientação do Modelo de Atenção à Saúde, tendo como estratégia primeira a implementação do então Programa Saúde da Família (PSF); hoje Estratégia Saúde da Família (ESF).

Até o ano de 1996, toda a rede dos serviços assistenciais de saúde de Sobral pertencia às entidades filantrópicas e privadas e ao governo estadual. A municipalização dos serviços de saúde neste município ocorreu em janeiro de 1997, iniciando-se com a criação da Secretaria da Saúde e Assistência Social (SSAS). Em março do mesmo ano foi

⁴ Sobral localiza-se na zona do sertão e Centro-Oeste do Estado do Ceará, limitando-se ao norte. Encontra-se distante de Fortaleza (capital) 224 Km, tendo como vias de acesso à esta a BR 222 e a CE 362.

implantado o PSF como proposta para reorientação do modelo de Atenção à Saúde a partir da Atenção Básica (ANDRADE e MARTINS JÚNIOR, 1999).

Em abril de 1997, ocorreu o primeiro Planejamento Estratégico do Município de Sobral que teve como desdobramento a elaboração do Plano Municipal de Saúde, o qual sinalizou ações que viabilizassem a visão de futuro construída coletivamente pelos participantes; dentre estas a afirmação da reorientação do modelo de Atenção à Saúde a partir da Atenção Básica, representada pelo PSF.

É neste sentido que foi concebida em Sobral uma escola para formação/desenvolvimento dos trabalhadores do Sistema Municipal de Saúde orientada pelos princípios da dialogicidade, da problematização, da educação de adultos e da aprendizagem significativa, tendo como expoente o Educador Paulo Freire enquanto referencial pedagógico. A Escola nasce e permanece orientando suas práticas educacionais guiadas pelas necessidades do processo de trabalho no SUS (PARREIRAS e MARTINS JÚNIOR, 2004).

Orientada por estes princípios, em 1999, é concebido um Curso de Especialização com caráter de Residência Multiprofissional em Saúde da Família (RMSF) a partir de um entendimento de corresponsabilização entre o Sistema de Saúde de Sobral e a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA⁵, para a formação e desenvolvimento dos profissionais da saúde.

A proposta de criação desse curso de Residência Multiprofissional aproximou essas duas estruturas. Nessa parceria, a UVA contribuiu na concepção pedagógica do projeto da RMSF de forma participativa e dialógica com o sistema de saúde, na problematização da realidade vivenciada pelos profissionais, compartilhou docentes e garantiu a certificação dos profissionais de saúde/residentes (PARREIRAS e MARTINS JÚNIOR, 2004).

Não podemos afirmar categoricamente se essa parceria cunhou uma proposta de educação emancipatória. Para afirmar ou negar isso seria necessário um estudo mais denso envolvendo os sujeitos que vivenciaram esses momentos com o objetivo de identificar e analisar as concepções destes sujeitos a respeito da concepção da EFSFVS, o que não é o caso dessa proposta de estudo. No entanto, é clara a opção municipal para investir na formação/desenvolvimento dos trabalhadores.

⁵ Única universidade sediada no município à época.

No cenário nacional, a necessidade de uma política de recursos humanos para a área de saúde foi objeto de discussão na VIII Conferência Nacional de Saúde, em 1986, quando recomendou a convocação de uma conferência de âmbito nacional dedicada especialmente a essa temática. Proposta esta que orientou, no mesmo ano, a primeira Conferência Nacional de Recursos Humanos em Saúde, tendo como tema central: 'Política de Recursos Humanos rumo à Reforma Sanitária, e correspondia ao ambiente de expectativas positivas em torno da possibilidade de implantação do Sistema Único de Saúde.

Como grafado, essa perspectiva começou a se manifestar no município de Sobral a partir de 1997 e, de certa forma, se fortalece no ano de 2001, quando a escola de formação/desenvolvimento de trabalhadores passa a contar com uma sede própria, a qual passou a designar-se Escola de Formação em Saúde da Família Visconde Sabóia - EFSFVS.

Assim como o processo de reorientação de setor saúde de Sobral, a criação da EFSFVS surge por indução do poder executivo. No entanto, vale ressaltar que o município, naquele período (1997 a 2001), passava por um intenso processo de participação social e formação de conselhos municipais. Deste processo participou também a UVA como instituição de ensino, pesquisa e extensão. Destaca-se também a participação de sujeitos ativos, como professores universitários, estudantes e profissionais; inclusive alguns vindos de diferentes lugares do país atraídos pela proposta de implementação dos preceitos da VIII Conferência Nacional de Saúde, da qual muitos participaram e se tornaram defensores da reforma sanitária.

Outro fato importante na história de consolidação da EFSFVS, enquanto escola do SUS, foi a sua participação na indução e implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde – PNEPS, criada pela Portaria GM/MS 198/2004, posteriormente substituída pela Portaria GM/MS 1.996/2007. Anterior a institucionalização da PNEPS, a EFSFVS teve a participação de um docente, então diretor, Tomaz Martins Junior, atuando junto ao Ministério da Saúde nos grupos de trabalhos da Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação em Saúde – SGTES e nas diretrizes do que viria a se converter, em 2007 na PNEPS.

Neste contexto, o município de Sobral,

em consonância com a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, do Ministério da Saúde, assume como seu o papel de formulador de políticas

públicas, oferecendo uma experiência municipal concreta para a formação de Recursos Humanos voltados para a área de saúde, incrementando o desenvolvimento científico e tecnológico dos profissionais que atuam na ESF (SOUSA *et al.*, 2008, p.22).

Em seu percurso histórico, a EFSFVS continua a desenvolver processos de educação permanente para e com os trabalhadores do SUS, incluindo a oferta regular da RMSF; adotando estratégias educacionais orientadas para os trabalhadores auxiliares e de apoio e logística do SUS, considerando que ainda há insuficiência de técnicos na região de saúde; vivências teórico-conceituais para as equipes da ESF e ofertando apoio as equipes por meio da tutoria.

Concomitante a esses movimentos locais ocorria a implementação da PNEPS, sendo a EFSFVS uma das instituições parceiras. A EFSFVS passou a assumir papel relevante ao acolher a secretaria executiva do Polo de Educação Permanente em Saúde (PEPS) e, depois, da Comissão de Integração Ensino-Serviço (CIES) da região Norte de Saúde do Ceará. A CIES se configura como dispositivo de participação do quadrilátero da saúde⁶: atenção, gestão, controle social e formação com atuação para a macrorregião que compreende 55 municípios.

Vale ressaltar que a PNEPS caracteriza-se como não exclusividade da formação, mas também da gestão do processo de trabalho em saúde, na qual o foco deve ser a reorientação do processo de trabalho e as práticas educacionais com o foco no trabalho. Nessa perspectiva, nos perguntamos se estamos avançando, uma vez que:

Entre os objetivos propostos para a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde estava a tentativa de superação do conceito de recursos humanos. Ainda que na saúde esse conceito não siga uma lógica puramente administrativa, ele seguia enfatizando a racionalidade gerencial, que reduz o trabalhador à condição de recurso, restringindo-o a uma dimensão funcional (VIEIRA, CHINELLI e LOPES, 2011, p. 98-99).

Reconhecer esses movimentos da EFSFVS e da PNEPS não significa que a formação dos trabalhadores do SUS está imune as transformações do mundo do trabalho contemporâneo. Até porque como afirma Frigotto (2010, p. 65),

⁶ Os segmentos gestão, ensino, serviço e controle social constituem o quadrilátero da formação em saúde. Da interação e mediação entre estes depende a efetivação do SUS como rede de saúde escola (CECCIM, 2005). O encontro sistemático destes segmentos ocorria por meio do PEPS (e por meio das CIES, conforme preconizado pela PNEPS. (BRASIL, 2004; BRASIL, 2007). A EFSFVS ao sediar a secretaria executiva destes dispositivos na macrorregião norte do Ceará contribui nos processos de operacionalização da Educação Permanente em Saúde enquanto estratégia político-pedagógica.

a superação da circularidade da teoria do capital humano implica na utilidade de um método que veicule a ótica de classe interessada na mudança das relações sociais de produção vigentes. Trata-se de método que veicula a ótica dominada, única interessada na mudança estrutural e, por conseguinte, única interessada em analisar as leis que produzem as relações sociais de exploração no interior da sociedade capitalista.

Entende-se que a EFSFVS não está imune as transformações do mundo do trabalho contemporâneo, tanto que em 2007 aproximou-se da formação por competência, enquanto referencial orientador da formação técnica profissional, por meio de um Projeto de Intercâmbio de Conhecimentos para Formação de Recursos Humanos por Competências nas Escolas de Saúde do Estado do Ceará, envolvendo Brasil e Canadá. Esse projeto de formação profissional em saúde foi uma iniciativa conjunta do Governo do Estado do Ceará, da Prefeitura de Fortaleza e da Prefeitura de Sobral, com a finalidade de fomentar o intercâmbio de conhecimentos entre Brasil e Canadá, no tocante à formação e à gestão do trabalho no setor saúde, de forma a responder adequadamente às necessidades do SUS.

Neste percurso a gestão da EFSFVS e parte do seu corpo docente **percebeu** e compreendeu o fosso social existente, no contexto da educação em saúde, qual seja: um segmento expressivo de trabalhadores, que representam a maior força de trabalho do SUS e que se apresentava invisível na maioria dos processos de formação e desenvolvimento profissional. São eles, os trabalhadores técnicos de saúde ou aqueles que desenvolviam funções técnicas, mas não detinham a qualificação profissional. Daí a escola se reorganizou administrativamente e criou um Grupo de Trabalho (GT) com vistas a estudar e desenvolver os pré-requisitos legais e pedagógicos necessários ao credenciamento da EFSFVS junto ao Conselho Estadual de Educação na perspectiva de vir a se tornar uma Escola Técnica. Concomitantemente ao processo de credenciamento, ocorria um movimento intra e extra escola rumo a aproximação com a Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS) e Rede de Escolas e Centro Formadores em Saúde Pública (Redescola).

Em 2009, a EFSFVS foi credenciada no Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE-CE) como Escola Técnica, impactando, inclusive na reorganização do seu organograma funcional ao incorporar um Grupo de Trabalho (GT) para a formação técnica e profissional. Nestes sete anos de existência a EFSFVS passou a integrar as duas redes nacionais que envolvem escolas técnicas para o SUS já referidas e ofertar cursos em diversas áreas técnicas.

É nesse movimento que a EFSFVS registrou no seu relatório de gestão, de 2008, que as ações educativas no contexto do Sistema de Saúde de Sobral, adotariam três grandes referenciais pedagógicos que deviam se articular entre si: Educação Permanente, Educação Popular e Educação por Competência, os quais são definidos como:

- **Educação Permanente** – Entendida enquanto uma política e também como uma prática de ensino aprendizagem. Compreende um processo onde o que se ensina e o que se aprende surgem das demandas do cotidiano do trabalho. Os processos educativos são organizados na perspectiva de empoderar os trabalhadores do SUS para transformarem uma dada realidade sanitária. A motivação do que aprender não é particular, mas geralmente surge de demandas contextualizadas socialmente. A aposta fundamental da Educação Permanente é que os processos educativos devem ter como fim a organização dos serviços a partir de sua análise e da solução dos problemas identificados.
- **Educação Popular** – Abordagem baseada principalmente nos referenciais da pedagogia freiriana. Contrapõe-se à pedagogia tradicional de natureza bancária, autoritária e elitista. Traz como principais pressupostos o reconhecimento da dimensão política do ato de educar, a centralidade do diálogo, a valorização dos conhecimentos prévios do educando visando dotar o sujeito aprendente da capacidade de uma leitura crítica do mundo, para em seguida, transformá-lo.
- **Educação por Competência** - Na abordagem por competência, passa-se de uma aprendizagem centrada nas matérias, aprendizagem cuja ênfase é colocada nos saberes e na transmissão de conteúdos, para uma pedagogia baseada nas competências em ação, competências essas que o aluno deverá ser capaz de mobilizar a fim de resolver problemas. O aluno passa a ser o protagonista de sua própria aprendizagem e o docente um facilitador do processo de aprendizagem. Competência compreendida como capacidade de mobilizar diferentes recursos (políticos, materiais, cognitivos, financeiros, humanos) na perspectiva de solucionar um dado problema (SOBRAL, 2008, p. 21).

Neste relatório, a Escola reconhece que há diferenças epistemológicas, de visão de mundo e de compromisso social entre estas três abordagens. Considera, entretanto, que estas diferenças não comprometem a qualidade dos processos formativos, ao contrário tende a enriquecê-los numa dinâmica integrativa e original (SOBRAL, 2008). A busca dessa integração trata-se de um grande desafio para EFSFVS.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da EFSFVS verifica-se a concepção de educação que a orienta.

A EFSFVS concebe a educação como instrumento de transformação da sociedade. Nesse sentido, é defensora de uma concepção que dialoga com as conjunturas atuais e, ainda, permanecendo explícita a sua visão de mundo, entende que o trabalhador, principalmente este do campo complexo da saúde, se educa na reflexão da práxis, no conflito e na contradição, e que a apreensão dos saberes elaborados pela coletividade serve de instrumento para a luta contra a segregação social e a dominação (EFSFVS/PPP, 2009, p. 01).

Verificamos assim que no PPP da EFSFVS a educação é entendida como instrumento de transformação da sociedade. Tal afirmação, de certa forma, reconhece a realidade como mutável e passível de transformação. Indaga-se, entretanto, ao se ratificar que o trabalhador se educa na práxis, no conflito e na contradição, estaria a EFSFVS admitindo que os trabalhadores de enfermagem não só desempenham uma atividade manual, mas também reflexiva? E que essa separação ocorre com propósito didático para compreender teoria e prática?

Subsidiado por esses questionamentos desdobra-se um tencionamento: podemos dizer que estamos diante de um currículo baseado em teorias críticas (emancipação e resistência)? Para Lopes e Macedo (2011, p.166), “as teorias de resistências operaram vinculados ao compromisso da emancipação, pois defendem a necessidade de que seja exacerbada nos processos escolares a possibilidade de explicitar contradições vividas pelos sujeitos”.

Outro ponto relevante do documento é a afirmação de que a EFSFVS se insere “na perspectiva da escola cidadã na medida em que é pública quanto a sua clientela (é para e de todos), estatal quanto a sua fonte financiadora, e democrática e comunitária quanto ao seu modelo de gestão” (EFSFVS/PPP, 2009, p. 01).

Severino (2006), discutindo os fundamentos ético-políticos da educação, ressalta a necessidade de refletir sobre a esfera da subjetivação, uma vez que esta implica referência a valores. Para conduzir essa discussão, o autor desenvolveu um entendimento filosófico-educacional estruturado em três movimentos, cada um deles se desdobrando em dois percursos.

O primeiro movimento, de caráter antropológico, procura, no primeiro percurso, situar a educação como prática humana, mediada e mediadora do agir histórico dos homens; e, no segundo, fundamentar teoricamente a necessária intencionalidade ético-política dessa prática, explicitando a sua relação com o processo de subjetivação.

No segundo movimento, de cunho histórico, busca-se no primeiro momento mostrar como a experiência socioeducacional brasileira marcou-se por diversas subjetivações ideológicas, enquanto no segundo são destacados, por sua relevância, os desafios e dilemas da educação brasileira atual no contexto da sociabilidade neoliberal.

No terceiro movimento, que tem uma perspectiva político-pedagógica, ressalta-se, inicialmente, o compromisso ético-político da educação como mediação da cidadania, para enfatizar, em seguida, a importância que a escola pública ainda tem como espaço público privilegiado para um projeto de educação emancipatória (SEVERINO, 2006, p. 290-291).

Tendo como referência o terceiro movimento, podemos fazer alguns questionamentos: 1) Ao se colocar na perspectiva da escola cidadã, a EFSFVS estaria assumindo o compromisso ético-político da educação emancipatória? 2) Estaria assumindo a educação como mediação da cidadania? 3) A EFSFVS se reconhece como espaço que privilegia um projeto de educação emancipatória?

A EFSFVS vem buscando refinar seu referencial pedagógico com base na Filosofia Freiriana e ênfase nos princípios da educação popular em saúde (diálogo, amorosidade, problematização, construção compartilhada do conhecimento, emancipação e compromisso com a construção de um projeto democrático e popular) e a inclusão de elementos da cultura local no currículo (cordéis, músicas e mamulengos). Essas ações são apoiadas pelo grupo de trabalho Arte e Educação Popular em Saúde da Escola.

Outro movimento, mais especificamente nos cursos técnicos em enfermagem, é um novo desenho curricular, incluindo as unidades didáticas que compõem o Módulo Contextual Básico, a saber: introdução à profissão e gestão do trabalho.

É possível verificar ainda no Plano de Curso do Técnico em Enfermagem os conteúdos, competências e habilidades articulados aos princípios da reforma sanitária. Entretanto, essas articulações corroboram para um processo educativo que contribui para a promoção da emancipação humana?

As evidências da existência de movimentos da EFSFVS orientados pela educação emancipatória não podem ser compreendidas como uma característica estática. Entende-se que trata-se de processo dinâmico construído por sujeitos que buscam movimentos intencionados e que os tencionamentos presentes no processo de formação dos trabalhadores não se dá somente no campo cognitivo, mas também no campo ético-político.

Tendo em vista essas questões, o objetivo geral do estudo é analisar a existência (ou não) de evidências que apontem para uma perspectiva de uma educação emancipatória nos cursos Técnicos em Enfermagem no interior da EFSFVS. Os objetivos específicos são: a) historicizar a inserção da educação profissional na EFSFVS; b) examinar o Pedagógico da EFSFVS e seu alinhamento com os referenciais pedagógicos da educação popular, educação permanente e formação por competência; c) descrever os movimentos de mudanças curriculares na formação técnica em enfermagem na EFSFVS; e d) verificar a existência (ou não) da perspectiva de uma educação emancipatória a partir dos discursos dos dirigentes da EFSFVS na formação técnica de enfermagem.

Para alcançar os objetivos definidos, a opção desse estudo é de um caminhar metodológico orientado pelos princípios da abordagem qualitativa. Procurou-se agregar diferentes fontes, desde aquelas que permitiram o registro histórico de processos intencionados a outras que produziram os discursos do vivido, a partir de diferentes lugares que ocuparam/ocupam.

Segundo a concepção gramsciana:

Toda investigação tem seu método determinado e constrói uma ciência determinada, e que o método desenvolve-se e foi (é) elaborado conjuntamente com o desenvolvimento e a elaboração daquela determinada investigação e ciência, formando com ela um todo único. (GRAMSCI, 1999, *apud* SALES, 2005, p.15)

Por outro lado, Coutinho (1999, p. 87) ressalta que:

Para evitar mal-entendidos, é preciso lembrar que [a] passagem do abstrato ao concreto (ou de sistema menos concreto para outro mais concreto) não é um movimento apenas nem primariamente gnosiológico, relativo a um aprofundamento do conhecimento; trata-se, antes, de um movimento histórico na medida em que é a própria realidade, em seu desenvolvimento, que realiza o movimento daquela passagem.

Outro risco nos estudos de natureza qualitativa é a crença da neutralidade do pesquisador que problematiza, elabora o objeto, constrói o objetivo e define a metodologia da pesquisa, como se não houvesse interferência de sua formação social nesse processo. Netto (1999, p.47) nos lembra que “a subjetividade de cada homem não se elabora nem a partir do nada, nem num quadro de isolamento: elabora-se a partir das objetividades existentes e no conjunto de interações em que o ser singular se insere”.

Ora, há de se reconhecer que os nossos valores muitas vezes são utilizados como parâmetros para julgamentos. Então, o que nos resta primeiramente, é reconhecer esses valores existentes.

Todavia, não podemos cair na defesa de um saber puramente empírico, separando assim o saber prático do saber científico. Essa atitude seria entrar na cilada do cientificismo que, segundo Chauí, (1989, p.11):

é um discurso que não se inspira em ideias e valores, mas na suposta realidade dos fatos e na suposta eficácia dos meios de ação. Enfim, também sabemos que se trata de um discurso instituído ou da ciência institucionalizada e não de um saber instituinte e inaugural e que, como conhecimento instituído, tem o papel de dissimular sob a capa da cientificidade a existência real da dominação.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o objeto aqui tratado é histórico, e, portanto provisório, mutável e só apreendido por aproximações. Löwy (1998, p.69-70) reconhece que a matriz comum do historicismo tem três hipóteses fundamentais:

1. Qualquer fenômeno social, cultural ou político é histórico e só pode ser compreendido dentro da história, em relação ao processo histórico;
2. existe uma diferença fundamental entre os fatos históricos ou sociais e os fatos naturais. Em consequência, as ciências que estudam estes dois tipos de fatos, o fato natural e o fato social, são ciências de tipos qualitativamente distintos;
3. não só o objeto da pesquisa é histórico, está imerso no fluxo da história, como também o sujeito da pesquisa, o investigador, o pesquisador, está, ele próprio, imerso no curso da história, no processo histórico.

Este processo investigativo compreensivo é próprio das Ciências Sociais. O que justifica o uso deste método é a necessidade de conhecer as relações sociais que se processam no interior de uma Escola Técnica de Saúde que definem a sua orientação educacional, a estrutura organizacional, seus objetivos e os pensamentos dos seus atores. A quantificação dessas interações não responderia de forma aproximada ao objeto de estudo.

Portanto, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo explicativo, pela possibilidade de pôr múltiplas lentes sobre o objeto estudado e incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais (MINAYO, 2010).

De acordo com Granger (1967, p. 82-83, *apud* MINAYO, 2010, p. 58):

A utilização de métodos e técnicas não quantitativas em uma pesquisa não é questão de escolha e alternativa ou de preferência pessoal: são procedimentos simplesmente necessários. [...] A necessidade de usar métodos e técnicas não quantitativas é consequência da necessidade de captar algo dos aspectos subjetivos da realidade social, e de reconhecer a dualidade real entre quantitativo e qualitativo.

Assim sendo, a matéria prima estudada deve favorecer o aprofundamento e a abrangência da compreensão do objeto em estudo. Por essa razão, para a definição dos participantes desta pesquisa, elegemos pessoas que estiveram envolvidos na concepção e estruturação da EFSFVS, na concepção e reconhecimento da EFSFVS como Escola Técnica e aqueles que estavam exercendo função estratégica na formação Técnica em Enfermagem, a exemplo do assessor pedagógico.

Com base nos critérios delineados, considerou-se estratégicos os seguintes participantes: Diretor da EFSFVS anterior a institucionalização da Escola Técnica,

Diretor e coordenador pedagógico indutores do processo de credenciamento da Escola técnica e coordenação atual do Curso Técnico em Enfermagem, totalizando quatro participantes chaves.

Esta seleção de participantes fundou-se na busca da 'amostra ideal'. Segundo Minayo (1996, p.17) uma amostra ideal "é aquela capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões".

Antes, porém, de apreender os discursos dos participantes, examinou-se os documentos institucionais os quais nos permitiram maior apropriação dos referenciais orientadores da instituição e nuances históricas. Os documentos consultados foram: Projeto Político Pedagógico da instituição, os Planos de Cursos Técnicos de Enfermagem 2009, 2012 e 2014, publicações e/ou relatórios que colaboraram na análise do objeto, partindo da compreensão de que se trata de construção histórica num determinado contexto.

Buscar a aproximação com a realidade, desde a concepção da EFSFVS, sua estruturação e sua institucionalização enquanto política educacional, requer compreender a história não somente como processo de produção social da existência humana, mas como método; a exemplo do que recomenda Ciavatta (2001).

No primeiro momento ela [realidade] se apresenta como recorte do objeto. No entanto, o objeto em estudo se insere no processo bem mais amplo, uma vez que se encontra no tempo e espaço construído socialmente. Assim, o nosso objeto de pesquisa não pode ser visto isolado da realidade. Sendo não somente objeto singular como também universal, no nexos dialético singular-particular-universal. Como afirma Ciavatta (2001, p. 123):

objeto singular é visto a partir de sua gênese nos processos mais amplos, o que significa compreender a história como processo; e reconstruí-lo a partir de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta as transformações sob a ação dos sujeitos sociais, o que significa utilizar a história como método.

Seguindo o pensamento, sobre o princípio da metodologia histórica, Gramsci anuncia que ao se pretender estudar um período histórico, revela-se de grande importância:

distinguir os movimentos orgânicos (relativamente permanente) dos movimentos que podem ser chamados de conjunturais (e que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais). Também os fenômenos de conjuntura dependem, certamente, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico: eles dão lugar a uma crítica

política miúda, do dia-a-dia, que envolve os pequenos grupos dirigentes e as personalidades imediatamente responsáveis pelo poder. Os fenômenos orgânicos dão lugar à crítica histórico-social, que envolve os grandes agrupamentos, para além das pessoas imediatamente responsáveis e do pessoal dirigentes (GRAMSCI, 2002, p.36-37).

Junto aos participantes selecionados realizou-se entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES – A, B e C). Adotou-se essa estratégia metodológica entendendo-a como uma conversa com finalidade. Como recurso para coleta de dados, utilizou-se um gravador.

O período do estudo compreendeu, o intervalo de tempo, desde a concepção da EFSFVS, sua estruturação, sua institucionalização (Credenciamento como Escola Técnica) e consolidação (reconhecimentos e conclusão dos cursos⁷), a saber, 1997-2015.

Na vivência do estudo de campo nos espaços da escola, busquei potencializar uma relação de confiança com os participantes da pesquisa, situação que exigiu, algumas vezes, ponderação, paciência e recuos de ambas as partes (pesquisador e participantes da pesquisa). O exposto me leva a entender que a responsabilidade sobre as informações obtidas na pesquisa de campo, exige uma postura ética, ou melhor, dizendo, uma ética da prudência.

Este estudo foi conduzido em conformidade com a Resolução CNS 466/2012 e todas suas complementares do CNS/MS. Foi apreciado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Escola Politécnica Joaquim Venâncio sob número 1.474.516 (ANEXO I). Todos os participantes da pesquisa manifestaram anuência para participação na pesquisa e publicação dos resultados através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Pope e Mays (2009) afirmam que o consentimento informado tornou-se um cânone virtual da ética e da pesquisa em todos os campos. Neste termo constaram informações relevantes sobre a pesquisa, como os objetivos, a confidencialidade, e o poder de desistência em qualquer momento da pesquisa. (APÊNDICE - D). Assegurou-se o anonimato dos participantes como medida cautelar de proteção.

A análise dos dados foi referenciada pelo método e técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2010). Entendendo que a pesquisa social não se finda na leitura de documentos e na degravação das entrevistas (manifesto de mensagem), portanto, foi necessária atenção ao contexto e ao processo histórico da produção destas marcas

⁷ Em andamento encontram-se 03 turmas de Técnico em Enfermagem, 01 turma de Técnico em Vigilância à saúde em Saúde, 03 turmas de Técnico em Saúde Bucal e 01 turma de Especialização Pós Técnica em Saúde do Idoso.

textuais. O que está em jogo não é a precisão do termo da mensagem, pois do ponto de vista de análise o que se almeja é mesmo as significações do conteúdo.

“Contrariamente à linguística, que apenas se ocupa das formas e da sua distribuição, a análise de conteúdo toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (índices formais e análise de co-ocorrência)” (BARDIN, 2010, p. 45).

Visando materializar o produto desta investigação, organizamos o texto em três capítulos.

No primeiro capítulo, discorremos sobre a intrínseca relação entre a formação técnica e o mundo do trabalho. Para tanto, apresentamos as categorias teóricas fundantes desta dissertação: educação e trabalho e suas conexões com a perspectiva de educação emancipatória.

No segundo capítulo, apresentamos a historicidade da EFSFVS no período de 1997 à 2015, considerando os processos de idealização, de estruturação, de institucionalização e de consolidação desta Escola como Escola Técnica do SUS. Neste, debatemos a difícil tarefa da EFSFVS na busca do alinhamento de seus referenciais pedagógicos (educação popular, educação permanente e formação por competência).

No terceiro capítulo, tratamos da educação emancipatória na formação técnica em enfermagem da EFSFVS. A princípio discorremos os movimentos vivenciados pela EFSFVS rumo a formação técnica em enfermagem em diálogo com o contexto nacional e estadual. Em seguida, são analisadas a integração curricular, a metodologia da problematização e a contribuição da articulação do currículo com conteúdos históricos do trabalho e os princípios da reforma sanitária. Por fim, discute-se o desafio da orientação educacional, expresso nos documentos institucionais e nos discursos dos dirigentes da EFSFVS, da opção por uma teoria crítica de educação: a educação emancipatória.

1 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Esse estudo se fundamenta na concepção histórica e dialética do objeto, onde não há espaço para separação entre objeto e método (pois seria a recusa da dialética), já que “o método não se separa da construção de seu objeto, ao contrário, é ele que o constitui” (CIAVATTA, 2001. p. 121).

Deste entendimento e, reconhecendo a intrínseca relação entre a formação técnica e o mundo do trabalho, passamos a discorrer sobre as categorias Trabalho e Educação que se configuram como categorias teóricas fundantes desta dissertação.

Trabalho e educação, segundo Saviani (2007), em determinado momento da história da humanidade, eram identificadas como único processo. No comunismo primitivo, como não havia divisão da sociedade em classes, “os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI: 2007, p. 154). No entanto, o autor diz que a apropriação da terra provocou a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas, conduzindo assim, a uma sociedade de classes, sobressaindo duas classes antagônicas: os proprietários e não-proprietários. Ora, até que ponto, essa divisão dos homens em classes provoca também uma divisão entre trabalho e educação?

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais (SAVIANI: 2007, p. 155).

Destarte, ocorreu uma cisão na unidade trabalho e educação, antes identificado como único processo. Ao falar dessa cisão, o autor está se referindo a institucionalização da educação, na qual os membros da classe dominante que dispõem de ócio, de lazer e de tempo livre passam a se organizar na forma de escola, contrapondo-se à educação da maioria que não dissocia a educação do processo de trabalho.

Nessa contextualização histórica da escola, Ferretti (2009) retoma o significado, em grego, de escola (o lugar do ócio), tendo como referencial Saviani (1994). Destaca que o surgimento da escola na Grécia Antiga, onde os ditos cidadãos livres não necessitavam diretamente do trabalho para sobreviver, dedicavam a educar-se para

‘enriquecimento cultural’, enquanto que para grande parte da população a educação se fazia no próprio processo de trabalho, não havendo necessidade de escolas.

Essa situação atravessou também a Idade Média. A diferença nesse período, segundo Ferretti (2009), é o acréscimo, da expressão ‘com dignidade’, conduzindo ao entendimento que o ócio deveria ser compreendido como atividade nobre. Outra diferença estava nos espaços das escolas, as quais passaram a ocupar as paróquias, catedrais e monacais.

Saviani (2007) reconhece que houve um deslocamento do processo produtivo na passagem do feudalismo para o capitalismo. Na sociedade feudal a referência era o campo e a agricultura e se fundamentava em laços naturais (direitos naturais); já na sociedade capitalista a referência é a cidade e a indústria e os laços são propriamente sociais. “Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário” (idem, 2007 p. 158). No caso dos indivíduos que não dispunham dos meios de subsistência, caberia aos mesmos venderem a sua força de trabalho. A expansão da educação escolar, na sociedade urbano-industrial, passa daí em diante tanto pela função do processo produtivo, quanto pela necessidade de desenvolver hábitos para a vida nas cidades, formando assim o cidadão.

Nessa busca de articular o ensino politécnico e mais amplamente com a área trabalho-educação, Gadotti (2012) lembra que numa perspectiva de uma educação emancipatória a práxis educativa deve construir sujeitos autônomos, pensantes, sujeitos capazes de autogovernar-se e de governar. Para esse educador essa perspectiva “seria uma educação contra-hegemônica à concepção produtivista da educação demandada pelo mercado”. No entanto, ele adverte que:

Não se trata de profissionalizar cedo as crianças e jovens. Trata-se de formá-los integralmente, omnilateralmente, harmonizando estudo e trabalho, como na visão da educação politécnica e omnilateral, preconizada por Marx que coincide com a visão de uma educação crítica e transformadora de Paulo Freire (GADOTTI: 2012, p. 4).

Essa discussão nos remete também aos embates históricos das classes sociais sobre a educação para os trabalhadores, sobressaindo o debate entre os economistas clássicos, cujo principal teórico era Adam Smith, e as concepções socialistas utópicas e científicas.

De um lado, a defesa que a educação básica dos trabalhadores contribuiria positivamente para a acumulação capitalista, pois esta os tornaria mais capazes de viver na sociedade moderna na medida em que se tornassem mais produtivos. Ferretti (2009)

lembra uma célebre assertiva de Adam Smith de que o trabalhador fabril deveria, em benefício da sociedade e da produção, ser educado, mas... em doses homeopáticas. Para o autor esse não é um encaminhamento tranquilo no decorrer dos séculos XVIII e XIX, pois a própria burguesia passa a advogar a necessidade de promover a unificação escolar. Machado (1989, *apud* Ferretti, 2009, p. 108), diz que o interesse da burguesia era “constituir uma vontade nacional, articulada em torno do Estado, tendo por base suas concepções de mundo, ou, em outros termos, produzir uma uniformidade cultural e ideológica que lhe permitisse tornar-se hegemônica”.

Por outro lado, a concepção de educação do socialista utópico Robert Owen que, segundo Ferretti (2009), foi uma das primeiras manifestações das preocupações socialistas com a educação dos filhos dos trabalhadores pela crença de que os males sociais deveriam ser tributados à ignorância e pouca instrução da população. Embora, seja uma perspectiva ingênua, o autor aponta que Marx bebe na fonte de Owen quando trata da educação, pois as condições de trabalho fabril atingiam duramente as famílias dos operários e seus filhos. Porém, Marx supera Owen, pois defendeu que é a partir dessas condições, que ocorreu não só o crescimento do processo de acumulação capitalista, como contraditoriamente intensificou os movimentos trabalhistas. Um “período particularmente violento, dando margem às revoluções e embates que o marcam, configurando o que Gramsci denominará de ‘guerra de movimento’” (FERRETTI, 2009, p. 111).

Na apresentação da concepção de educação em Gramsci, Ferretti (2009) dialoga com os conceitos de sociedade ocidental e oriental, sociedade civil, sociedade política, hegemonia, intelectuais orgânicos, guerra de movimento e guerra de posição. A partir desses conceitos, segundo o autor, Gramsci contribui para a superação do enfoque economicista da relação superestrutura e infraestrutura. Essa superação está relacionada a teorização da existência de uma ‘sociedade oriental’ e uma ‘sociedade ocidental’. A primeira menos complexa e, na qual, as crises econômicas irromperiam catastroficamente na superestrutura, enquanto na segunda, sua complexidade está nos planos político e ideológico. Essa complexidade permitiu uma certa independência da “sociedade civil atuar como mediação necessária entre a base econômica e o Estado em sentido estrito (sociedade política)” (idem, p. 117).

Estava aberto, então, uma ‘guerra de posição’, onde a escola como uma das organizações da sociedade civil poderia contribuir para que as massas populares promovessem sua liberdade, rompendo com a concepção hegemônica vigente.

Mas onde encontramos uma proposta de educação emancipatória, já que há correntes teóricas que têm concepções de educação e de pedagogia diferenciadas, haja vista que estas se ancoram em distintas concepções de mundo?

Saviani (1985, *apud* Ramos, 2010) ressalta que o problema fundamental tanto da pedagogia da essência quanto da existência é a ausência de historicidade do ser humano e das relações sociais. Essa historicidade é substituída, no caso da primeira, por uma essência abstrata e, na segunda, por uma visão biológica e adaptativa do desenvolvimento humano.

Nestas também se expressam uma compressão de homem, onde uma entende que o homem tem uma essência determinada, à qual se vincula a um ‘dever-ser’, enquanto a outra entende que o homem é um ser de existência exclusivamente natural.

Ora, se uma educação concebe a realidade como dado natural e estável, só resta então o controle do comportamento, sendo a educação um instrumento que direciona o homem a partir de padrões ditos convencionais para um modelo de sociedade. Tais concepções são denominadas de teorias não críticas.

Num contraponto dessas teorias pedagógicas não críticas, temos as teorias crítico-reprodutivistas. Segundo Saviani (1999, p. 27)

críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação com relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de ‘teorias crítico-reprodutivistas’.

Saviani (2013) identifica, em seus estudos, três teorias crítico-reprodutivistas: a teoria dos aparelhos ideológicos do Estado, de Althusser; a teoria da violência simbólica, de Bourdieu e Passeron; e a teoria da escola capitalista, de Baudelot e Establet. Para Saviani, essas teorias assumiram um papel importante no Brasil, “porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista” (2013, p. 58).

Contudo, pode-se questionar, como sugere Saviani (2013, p. 59), que nesta visão crítico-reprodutivista um educador pode até desejar desenvolver uma prática crítica,

“mas, é um desejo inteiramente inócuo, porque as forças materiais não dão margem a que ele se realize”. Nessa perspectiva, sugere uma proposta que supere a visão crítico-reprodutivista.

Ancorada nesse pensamento, Ramos (2010, p.31) considera como críticas, as

correntes que veem a educação como uma mediação eticopolítica 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.

Para o diretor do Instituto Paulo Freire, Moacir Gadotti, “uma educação para outros mundos possíveis é, sobretudo, a educação para o sonho, uma educação para a esperança” (2012, p. 5). Tal reflexão se ancora na crítica de Paulo Freire “à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (1996, p. 14).

Nesse sentido, o pensamento de educação em Paulo Freire nos remete a uma perspectiva de educação para o sonho. Nesse caso seria uma concepção utópica?

A palavra utopia até o século XIX foi caracterizada como um modelo abstrato e imaginário de uma sociedade, no qual são projetadas todas as aspirações e sonhos de uma sociedade mais justa. Tal perspectiva tem uma relação com o livro ‘Utopia’ de Thomas More que a define como uma coisa boa, porém não alcançável. A utopia, no caso a ilha, seria abarcada por uma sociedade ideal, assim como está ligado diretamente ao significado de ‘não lugar’ ou ‘lugar que não existe’.

Entretanto, Ernst Bloch, segundo Arno Münster (1993), defende que a utopia é um produto da imaginação social capaz de reconstruir uma sociedade segundo as ideias de igualdade, dignidade humana, de fraternidade e de liberdade. Assim, a utopia em Bloch não seria algo idealizado ou projetado, mas sim uma atividade humana orientada para o futuro, tendo ela força ativa dos sonhos diurnos, sendo qualificado como uma instância do consciente que representa o espaço da produção do novo.

A partir deste debate, podemos afirmar que a busca de uma escola emancipatória, na concepção de Paulo Freire, está mais próxima da utopia enquanto ‘sonho acordado’,

alinhando-se a defesa de uma pedagogia libertadora. A exemplo do que expõe em seu livro 'Pedagogia da Esperança'.

Na verdade toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente (...), ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento (FREIRE, 2009, p. 92)

Na concepção de Gadotti (2012) a educação problematizadora defendida por Paulo Freire é uma educação que visa a emancipação, uma vez que todos produzem conhecimentos e todos aprendem juntos.

Outro pensamento no plano educacional é o expresso pela professora Marise Ramos ao reconhecer a educação como mediação ético-político da formação humana em benefício da emancipação humana, expressando assim o pensamento de Dermeval Saviani na defesa de uma pedagogia histórico-crítica em contrapartida a uma dialética idealista e uma dialética de consciência. Na concepção de Saviani (1999, p.75) a educação não é o

“determinante principal da transformação social, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. (...) ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade”.

Saviani (2013) quando defende de uma pedagogia histórico-crítica, fala de uma pedagogia concreta. Assim, nega a concepção de um indivíduo empírico, pois esse indivíduo é uma abstração que pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que são objeto de estudo. Para Saviani, o professor está lidando com indivíduos concretos, haja vista que é uma síntese de múltiplas relações sociais.

Mas, como uma educação que faça a mediação ético-político da formação humana em busca da emancipação humana adentra nas escolas? Desse ponto de vista, Ramos (2010, p. 158) ressalta que

se a educação promove a compreensão das determinações históricas das condições materiais da existência humana, a partir do desenvolvimento material da sociedade, este tipo de consciência, por um lado, já instigada pelas próprias condições de vida, se manifesta objetivamente na possibilidade da ação prática necessária à emancipação – diretamente no processo de trabalho e nas relações sociais em geral. Os conhecimentos adquiridos nos processos educacionais se constituem, então, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no curso histórico de investigação, compreensão e transformação do real.

Para Severino (2006), faz-se necessário um movimento político-pedagógico, que seriam os compromissos ético-políticos da educação como mediação da cidadania, sendo a escola um espaço público privilegiado para um projeto de educação emancipatória.

Outro importante argumento de construção de uma perspectiva emancipatória é a indicação de Frigotto (2006, p. 243, grifos nossos):

a ciência, a técnica e a tecnologia constituem-se, por excelência, no núcleo fundamental do desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, em **mediação** crucial na possibilidade de diminuição do trabalho regulado pelo ‘mundo da necessidade’ e pela ampliação do trabalho livre, dilatador da **emancipação e da criatividade humanas**.

Ao tratar do significado da palavra emancipar, Gadotti (2012) busca a etimologia do termo que vem de *ex-manus* ou de *ex-mancipium*. Ex (indica a ideia de ‘saída’ ou de ‘retirada’) e *manus* (‘mão’, simbolizando poder)”. Para o educador emancipar “seria então ‘retirar a mão que agarra’, ‘libertar, abrir mão de poderes’, significa ‘pôr fora de tutela’. *Ex-manus* (foramão), significa ‘pôr fora do alcance da mão’. Emancipar-se é, então, dizer a quem nos oprime: ‘tire a sua mão de cima de mim!’” (GADOTTI: 2012, p.1).

Quando adentramos no campo de estudos dos currículos, também verificamos a defesa de uma educação emancipatória. Mas como identificar uma proposta de currículo que tenha um compromisso com a emancipação? Silva (2015) nos aponta que uma teoria se define pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade e que os ‘modelos’ de ser humano corresponderão a um tipo de conhecimento, a um tipo de currículo.

Silva (2015, p. 54) adverte que para Giroux (1983, 1986 e 1987), “é possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes”.

Lopes e Macedo (2011, p. 165) entendem “a escola como *lócus* de luta por hegemonia e não como reflexo determinado das relações hegemônicas e, mais ainda, não como espaço em que a derrota frente a essas relações é previamente estabelecida”. Tal argumento das autoras se sustenta na defesa que:

A escola, por intermédio do currículo e da organização do trabalho pedagógico, difunde normas, práticas e valores associados à divisão social do trabalho, posicionando como marginais os sujeitos das classes desfavorecidas socialmente. Mas o faz sem determinismos, na medida em que é também um espaço de contestação onde jovens marginalizados manifestam sua resistência aos sentidos culturais dominantes (Idem, 2011, p. 165-166).

Tendo como referência também os estudos de Giroux (1986), Lopes e Macedo (2011) advertem que no campo do currículo, as teorias da reprodução de Pierre Bourdieu e Bernstein, e as teorias da correspondência de Bowles, Gintis e Althusser, são desmobilizadoras e produtoras de desesperança.

O contraponto à essas teorias, seriam as teorias da resistência que:

operam vinculadas ao compromisso da emancipação, pois defendem a necessidade de que seja exacerbada nos processos escolares a possibilidade de explicitar contradições vividas pelos sujeitos. A emancipação, nesse sentido, é um critério para se identificar a resistência e sua efetiva refutação das formas de dominação e submissão (LOPES e MACEDO, 2011, p. 168).

No compromisso por uma educação emancipatória pode sobressair um currículo com tal proposta. Todavia, não podemos ter a ingenuidade de acreditar que o currículo seja um documento dado e não sujeito a alterações. Pois, “para sua compreensão não basta ficar na configuração estática que pode apresentar num dado momento, é necessário vê-lo na construção interna que ocorre em tal processo” (SACRISTÁN, 2008, p. 101).

Partindo desse pressuposto e olhando para o interior do objeto desta dissertação reconhecemos que os documentos assim como os discursos devem ser vistos dentro de um contexto histórico. Por ser histórico, trata-se de uma realidade construída e mutável, tornando imprescindível, uma reflexão constante do processo e em cada momento questionando a prática política pedagógica da EFSFVS.

Retomando a discussão, é válido destacar o cuidado que devemos ter para não cair em algumas armadilhas. A primeira é a crença de que a participação da sociedade civil conduzirá à emancipação, pois como o próprio Ferretti (2009) diz, a sociedade civil tem uma certa independência da sociedade política.

No que diz respeito ao conceito de sociedade civil, existe uma compreensão de que a sociedade civil tem uma autonomia com relação ao Estado, ao mesmo tempo em que é a base (sociedade civil) para condução da democratização.

Essa dicotomia (sociedade civil e sociedade política) anula uma análise concreta da realidade, pois a negação da concepção dialética (unidade-distinção) entre sociedade civil e Estado é a própria recusa da perspectiva dialética. Isso faz com que pensadores liberais supostamente empenhados em ‘releituras’ da obra de Gramsci, neguem a própria luta de classes que, para Gramsci, atravessa todo o conjunto da vida social (MENDONÇA, 2013).

Outro problema é a afirmação de que a sociedade civil é instrumento de luta. Mendonça (2013) nos lembra que há um deslize na compreensão desse conceito, pois a sociedade civil nem sempre é um instrumento de luta política-revolucionária e que muitas vezes passam a ser defendida como um instrumento de legitimação de práticas do capitalismo contemporâneo.

A segunda armadilha é a perda da totalidade. Podemos dizer que ao descontextualizarmos as políticas educacionais dentro do sistema social capitalista ao mesmo tempo reduzirmos esse sistema a um mero conjunto de instituições e relações e anulamos o próprio conceito de capitalismo.

A perda dessa compreensão dialética da unidade entre sociedade política e sociedade civil, muitas vezes, conduz ao antagonismo entre os termos. Por isso a autora, argumenta que o conceito de sociedade civil é inseparável da noção de totalidade, a cisão só deve ser permitida, “pura e simplesmente, como recurso didático e de explanação. No plano do real, ambos integram a noção marxista de totalidade, indissociável e orgânica” (idem, 2013, p. 2).

2 A ESCOLA DE FORMAÇÃO EM SAÚDE DA FAMÍLIA VISCONDE SABÓIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Estudar períodos históricos (1997-2015) da EFSFVS conduziu-nos ao entendimento que a análise destes não deve estar circunscrita aos aspectos contextuais locais, com ênfase no cotidiano de seus processos e sujeitos envolvidos. É preciso, sobretudo, entender que os movimentos vividos por esta instituição desde sua concepção até o reconhecimento/consolidação como Escola do SUS se inserem numa conjuntura política e social em torno da educação profissional, enquanto uma política de educação e do trabalho no Brasil, com amplo alcance histórico-social, o que Gramsci (2002) chamou de movimentos orgânicos.

Orientados por este entendimento é que reafirmamos, que os anseios por uma Política de Formação para os trabalhadores técnicos em saúde têm sua gênese nos movimentos da reforma sanitária, no período pré-SUS. Esses anseios estão expressos no relatório da VIII Conferência Nacional de Saúde, ocorrida em 1986. Como desdobramento, esta Conferência recomendou a convocação de uma outra conferência focada exclusivamente na temática Recursos Humanos, a qual veio a ocorrer no mesmo ano sob o tema: ‘Política de recursos humanos rumo à reforma sanitária’. Para Vieira, Chinelli e Lopes (2011, p. 83) nesse momento, marcado “pela reformulação das políticas de saúde no país, a área de Recursos Humanos em Saúde (RHS) institucionaliza-se, e é desencadeado um processo particular de análise de suas temáticas próprias”.

Considerando que a Reforma Sanitária Brasileira propôs a transformação das concepções e práticas em saúde, entendemos que esta trouxe à tona a inadequação dos processos de formação na saúde para atender ao novo arcabouço institucional. Reconhecemos, portanto, que o projeto da Reforma Sanitária ia além da reforma setorial, conforme menciona Lima (2006, p. 2):

o movimento não podia deixar de exigir também mudanças no conteúdo e na forma de pensar e fazer saúde. Isso vai se expressar na ampliação do conceito de saúde e na necessidade de reestruturação do processo de trabalho em saúde, a partir da redefinição do seu modelo assistencial.

Na busca da reorientação de um Modelo de Atenção à Saúde de base individual e curativista para um modelo baseado na Atenção Integral à Saúde com vistas a superar a dicotomia preventivo-curativo, e orientado pelos princípios de universalidade, integralidade, descentralização e participação popular, cria-se em 1991 o Programa dos Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Este é referenciado por muitos autores como precursor do Programa Saúde da Família – PSF, instituído pelo Ministério da Saúde em 1994, num cenário de busca de efetivação da municipalização da saúde e reconhecimento da Atenção Básica como primeira porta de acesso ao sistema (VIANA E POZ, 2005; OLIVEIRA et al., 2007).

Esse processo de busca de reorientação do Modelo de Atenção Básica à Saúde até a instituição do PSF, é marcado pela desestabilização política do governo de Fernando Collor (1990-1992) e a estabilização política do governo Itamar Franco (1992-1994).

No ano de 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Lei 9394 de 29/12/1996), que deu início a “um movimento de reformas na educação brasileira, que tomou corpo mediante as regulamentações posteriores realizadas na estrutura educacional – no caso da educação profissional, o decreto n. 2.208/97” (CIAVATTA e RAMOS: 2012, p.16).

Nesse período, o Brasil estava sob a égide do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), marcado pela reforma do Estado brasileiro, dentro de um contexto onde os Estados nacionais foram subordinados aos interesses das agências internacionais, especialmente o Banco Mundial (BM).

De acordo com Chinelli, Lacerda e Vieira (2011, p. 52) no Brasil “[a] reforma de 1995 tratou de implantar a modelagem institucional necessária aos tempos da economia mundializada de mercado, considerada bem-sucedida nos países desenvolvidos que integram a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE) e, sobretudo, na Inglaterra”. As autoras dizem que:

Os anos que se seguiram ao Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado caracterizaram-se pela renúncia do Estado em assumir o papel de dinamizador da economia e pela reconfiguração de seus aparelhos e das empresas estatais – o que favoreceu como nunca antes a expansão do capital privado em todos os setores econômicos, inclusive na prestação de serviços sociais (idem, p.53).

Como desdobramento da Reforma do Estado Brasileiro foi encaminhada a reforma administrativa do setor saúde cujo “eixo estruturante foi a racionalização dos recursos econômicos” (CHINELLI, LACERDA e VIEIRA, 2011, p. 55), adentrando

também o campo da educação. Para Lopes (2008, *apud* Ciavatta e Ramos, 2012) há uma relação entre a reforma curricular empreendida no Brasil e os interesses dos organismos internacionais.

No estado do Ceará, estávamos sob o governo Tasso Jereissati também do PSDB, agora no seu segundo mandato (1995-1998). Nesse sentido, passamos a discorrer acerca dos processos vividos pela EFSFVS, reconhecendo que estes guardam sintonia com o contexto sócio-histórico aqui descrito.

2.1 DA IDEALIZAÇÃO À INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EFSFVS COMO ETSUS

2.1.1 Idealização da EFSFVS: de 1997 a 2001

O município de Sobral, após décadas das oligarquias das famílias Prado e Barretos do antigo Partido da Frente Liberal (PFL), vivencia a partir de 1997 até 2000, uma nova administração que tem como núcleo político uma aliança formada pelo prefeito Cid Ferreira Gomes do PSDB, e seu vice-prefeito Edilson Aragão do PT.

Em 1996 acontece um fato bastante significativo na história do município de Sobral que foi a transição política e administrativa. (...) Em 1997, assume um novo gestor, na época Cid Gomes. Essa nova gestão vai marcar um momento importante de transição no ponto de vista do modelo de administração no município. (Entrevistado C).

É nessa conjuntura municipal que ocorre a municipalização da saúde em Sobral, com destaque para a reorientação do Modelo de Atenção à Saúde, como um discurso pautado na implantação do PSF como expressão do novo modelo. Nesse momento, viveu-se um conflito de interesses, visto que, até o ano de 1996, toda a rede dos serviços assistenciais de saúde de Sobral pertencia a entidades filantrópicas, entidades privadas e ao governo estadual.

No caso particular da saúde ... o que existia de saúde era algo muito incipiente e muito limitado. O governo Cid convida na época Odorico Monteiro, que é uma figura que vinha crescendo no processo de contribuição da gestão [da saúde] como secretário das cidades de Icapuí e Quixada. (Entrevistado C).

(...) logo que ele chegou e veio com aquelas ideias da Estratégica Saúde da Família, naquela época Sobral não tinha nada organizado sobre a questão da atenção básica. Então, ele veio com essa concepção da Saúde da Família, já nos primeiros momentos, que nós como equipe se reunimos com os,

principalmente como os enfermeiros, que na época era o que a gente tinha de profissionais, de profissionais já disponível na rede. A gente via o quanto era deficiente a formação para aquilo que se pretendia, que era a Estratégica Saúde da Família (Entrevistado A).

Com Odorico Monteiro⁸ é criada a Secretaria de Saúde e Assistência Social (SSAS), em 1997. Como primeira ação estratégica, esta secretaria realizou um diagnóstico de saúde do município com base em dados secundários e em seguida, um Seminário de Planejamento Estratégico Participativo (ANDRADE, 2004). Em março do mesmo ano foi implantado o PSF, e em abril de 1997 foi declarada pela secretaria que a reorientação do modelo de Atenção à Saúde em Sobral se daria a partir da Atenção Básica, representada pelo PSF (ANDRADE e MARTINS JÚNIOR, 1999).

O estudo de Saraiva (2014, p.77) aponta que:

A EFSFVS teve sua criação e implantação a partir da implicação da gestão com a consolidação do SUS. Ressalta-se, neste contexto, a criação do SUS, no seio da Reforma Sanitária, uma vez que significativas mudanças nos serviços foram provocadas, enfatizando a necessidade de formação/qualificação profissional.

Além do movimento em busca de qualificação dos trabalhadores, verificamos também recrutamento de profissionais de outros municípios e estados, no intuito de reorientar do Modelo de Atenção à Saúde no município, conforme o entrevistado abaixo:

É dentro dessa constatação, que a gente observa que surge a ideia e a percepção da necessidade de investir nos equipamentos e também para a formação de profissionais e qualificar quadros humanos. (...) Para isso foi capitaneado pessoas de fora para viver aqui em relação com os trabalhadores locais os desafios que o SUS demandava. (Entrevistado C).

Constata-se que, embora a decisão de implantar o Modelo de Atenção à Saúde com foco na atenção básica tenha sido do poder executivo, a sua viabilização contou com a participação de sujeitos (professores universitários, estudantes de enfermagem, pessoas da comunidade) e instituições (Universidade Estadual Vale do Acaraú), inclusive alguns profissionais (médicos, enfermeiros, odontólogos e psiquiatras) vindos de diversas partes do país e que tinham participado da VIII Conferência Nacional da Saúde. No entanto,

⁸ Cearense de Arneiroz. Mestre em Saúde Pública pela Universidade Federal do Ceará - UFC e Doutor pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Foi secretário de Saúde, em quatro municípios cearenses, em Icapuí (1989 a 1992), Quixadá (1993 a 1996), Sobral (1997 a 2004) e Fortaleza (2005 a 2009). Assumiu a Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa do Ministério da Saúde, entre 2011 e 2013. Atualmente é Deputado Federal pelo estado do Ceará. Na gestão da Secretaria Municipal de Saúde de Sobral conduziu o processo de municipalização da saúde e implementação do Programa Saúde da Família. Foi no curso de sua gestão que a EFSFVS foi implantada.

este movimento não se deu na ausência de conflitos e superação de desafios. O relato a seguir corrobora com o dito.

Então o que a gente constata é que, em Sobral, de fato houve uma agenda relacionada a Reforma Sanitária. (...) Mas o que Odorico encontra em Sobral naquele tempo, é de fato uma situação limitada em termos de equipamentos e principalmente de quadros humanos para operar esse projeto de mudança e comprometimento do sistema local de saúde com a Reforma Sanitária (Entrevistado C).

Na busca da implantação e atuação das equipes do PSF, a SSAS desenvolveu um processo de formação denominado de capacitação continuada dos profissionais, na medida em que a secretaria tinha “a clareza da necessidade do desenvolvimento de uma nova visão e de um novo exercício profissional, constituindo de fato uma mudança paradigmática” (ANDAIDE e MARTINS JÚNIOR, 1999, p.11).

Embora a EFSFVS ainda não tivesse estrutura física, os seus princípios, segundo o depoimento a seguir, tinham como referência a reforma sanitária:

Ela é concebida e erguida na mente e pelas mãos de gestores da saúde do município, professores da área da Enfermagem, porque em 1997 o único curso de graduação na área da saúde ofertado em Sobral era o curso de Enfermagem da UVA, trabalhadores e todos estes sonhadores com a implementação dos preceitos da reforma sanitária. (Entrevistado B).

Estes movimentos percussores da EFSFVS se materializavam em encontros semanais entre os integrantes das equipes do PSF, coordenadores das áreas estratégicas da saúde, profissionais convidados e secretário de saúde. Para Linhares e Freitas (1999, p.65)

estas reuniões além do caráter de integração e avaliação do trabalho, é essencialmente voltada para a qualificação das equipes. (...) As reuniões têm também o objetivo de desencadear um processo de aprendizagem coletiva entre os membros das equipes, através de relatos das estratégias e experiências exitosas aplicadas pelos profissionais nas áreas do trabalho. Além dessa reunião, foi introduzida uma sistemática de treinamento, cursos, seminários e fóruns de debates, abrangendo os temas pertinentes às ações junto à comunidade.

Dentre os vários movimentos de qualificação dos trabalhadores do SUS em Sobral, merece destaque, até por ser um movimento contra-hegemônico, a criação da Residência Multiprofissional em Saúde da Família (RMSF) em 1999. É contra-hegemônico porque esta modalidade de formação de trabalhadores da saúde era restrita, legalmente, aos profissionais médicos. A proposta de uma residência multiprofissional se

alinhava com as diretrizes do novo modelo, de uma atenção integral, de base coletiva, focado na família e visando colaborar para a promoção da saúde. O início deste movimento antecedeu a institucionalização da EFSFVS.

É possível inferir que a mudança paradigmática no modelo de atenção à saúde trouxe consigo a necessidade de remodelagem do processo de trabalho e com esta a necessidade de qualificação dos profissionais. Tartuce (2004, p.354) diz que

No Brasil, a discussão em torno da qualificação eclode com força nos anos de 1980/1990, quando primeiramente a academia passa a refletir sobre o tema e, em seguida, os sistemas públicos e privados de formação profissional repensam a estrutura e dinâmica de seus cursos. Mas é no fim da década de 1990, em um forte contexto de flexibilização das relações de trabalho e de desemprego, que a centralidade da qualificação passa para o domínio público: cotidianamente, ela aparece nos *discursos* do governo, dos empresários, dos sindicatos, da mídia em geral, como instrumento para a solução de problemas individuais – conquista ou manutenção de uma posição no mercado de trabalho – e sociais – aumento de produtividade para as empresas e consequente desenvolvimento econômico e social para os países.

O exposto tende a indicar que processos educacionais para o trabalho e pelo trabalho em saúde se tornavam uma necessidade irreversível. É neste contexto que foi concebida uma Escola de Formação para os trabalhadores do SUS no município de Sobral.

Costumamos dizer, na verdade não é só um costume; é uma convicção, que a Escola de Formação em Saúde da Família ela existe anterior a sua edificação e a sua institucionalização enquanto escola. (Entrevistado B)

Este depoimento quando se refere a concepção da Escola, não se refere a edificação da mesma, mas ao movimento instituinte que se instaurou entre gestão e trabalhadores enquanto espaço de compartilhamento de saberes, de problematização de processos e reorganização de práticas.

Além disso, a proposta do novo paradigma para a saúde e a própria concepção da EFSFVS estavam situadas num contexto de flexibilização das relações de trabalho e de desemprego, onde a concepção de formação profissional difundida pelo receituário neoliberal que começou a vigorar a partir da década de 1990, requereu a formação de subjetividades capazes de encarar como ‘naturais’ as condições da exploração ‘flexível’ (CHINELLI, LACERDA e VIEIRA, 2011, p. 58).

Dentre as várias referências e estudos sobre qualificação, Tartuce (2004, p.361) afirma que para Friedmann “a qualificação está relacionada principalmente à

complexidade da tarefa e à posse de saberes exigidos para desenvolvê-la; ou seja, à *qualidade do trabalho* e ao *tempo de formação* necessário para realizá-lo”. No entanto, embora a autora reconheça que Friedmann tenha ampliado a concepção de qualificação ao buscar a apropriação e mensuração do saber do trabalhador, tornou a qualificação em coisa, principalmente quando discute a questão da desqualificação ou requalificação do trabalho.

Nessa perspectiva, Tartuce (2004, p.362) dialoga com a definição de qualificação de Pierre Naville que a entende “como sendo um processo e um produto social, que decorre, por um lado, da relação e das negociações tensas entre capital e trabalho, e por outro, de fatores socioculturais que influenciam o julgamento e a classificação que a sociedade faz sobre os indivíduos”. Ou seja, para Naville a qualificação é uma relação social.

Esse é um debate que não podemos fugir, principalmente quando nos propomos a analisar o objeto da existência ou não de uma perspectiva de educação emancipatória na formação profissional, sobre o qual não podemos ter um olhar reducionista, limitando-se a análise pedagógica. Haja vista que a concepção de doses homeopáticas na educação do trabalhador permanecem nos dias atuais, principalmente quando o termo qualificação fica voltado para o resultado do capital, pois

o que gera uma contradição social, na medida em que o trabalhador considera sua qualidade profissional como uma aquisição definitiva ligada à sua pessoa (...) e a ‘indústria’, ao contrário, exige um envolvimento permanente resultante de necessidades móveis (NAVILLE, 1956 *apud* TARTUCE, 2004, p. 369).

Sendo assim é necessário o exame dos aspectos históricos-sociais, pois estamos concebendo a qualificação como processo e um produto social, ou relação social. E, enquanto processo educativo deve visar o desenvolvimento humano e cidadão e, não apenas o desenvolvimento da qualificação para o trabalho.

É pertinente ressaltar que naquele período (1997-2001), embora a EFSFVS ainda não tivesse um Projeto Político Pedagógico sistematizado/documentado, a instituição tinha clareza dos princípios pedagógicos orientadores de suas ações. Essas ações orientavam-se pelos princípios da dialogicidade, da problematização, da educação de adultos e da aprendizagem significativa tendo como expoente o Educador Paulo Freire. Guiava-se pelas necessidades de aprendizagem oriundas do processo de trabalho, como podemos verificar na fala seguinte:

É bem verdade que as opções teóricas são feitas por pessoas... Como falei anteriormente estava posto o desafio de ensinar adultos. Adultos trabalhadores. No grupo tínhamos docentes. Mas, também profissionais da saúde com leituras mais aprofundadas, outras rasas e outros ouviram falar de Paulo Freire. Foi-se identificando a pertinência das ideias deste educador com o contexto que vivíamos (Entrevistado B).

2.1.2 - Estruturação da EFSFVS: de 2001 a 2006

Em 2001, a Escola passa a contar com uma sede própria, construída para este fim, e passa a denominar-se Escola de Formação em Saúde da Família Visconde Sabóia.

A Escola nasce, portanto, organicamente articulada ao trabalho no SUS, com ênfase para a Estratégia Saúde da Família, tanto que isto está grafado em seu nome. (...) E assim, a Escola nasce com ações de atualização/assessoramento dos trabalhadores da gestão e da atenção à saúde. Para depois seguir com processos mais formais e estruturados. (Entrevistado B).

Identifica-se, por este histórico inicial, que a EFSFVS surge no bojo da implementação/expansão nacional do PSF, contando com a colaboração de diversos sujeitos que participaram deste Programa via Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). instituições que contribuí com este processo no estado do Ceará, no campo da formação.

Nesse período de consolidação (2001-2007) da EFSFVS, o Brasil estava sob o primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) do PT. No campo da educação profissional é criada a modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a partir da aprovação do Decreto n. 5.154/2004.

Segundo Azevedo, Shiroma e Coano (2012), o Decreto n. 5.154/2004 mantém em parte a proposta do Decreto n. 2.208/1997, do governo Fernando Henrique, que interessava aos empresários do setor educacional e dos segmentos produtivos. Para os autores, “o governo Lula também manteve a noção de competência, oriunda de um contexto empresarial ancorado numa gestão por resultados e numa equação suportada na relação custo *versus* benefício” (p.32). Reconhece-se que os processos de mudanças, particularmente, aqueles relativos ao campo educacional, não ocorrem por normatização, apenas. Por esta óptica é possível entender as permanências do Decreto 2.208/97 no Decreto 5.154/04 provocando embates e resistências. Discutiremos melhor esse processo no 3 capítulo.

Tais reflexões demonstram os limites do Decreto n. 5.154/04. Todavia, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 32) dizem que:

as sucessivas versões da minuta de decreto que recebeu o número 5.154/2004 foram geradas, com uma complexa acumulação de forças, com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais. O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado.

Ao mesmo tempo que se busca a integração do Ensino Médio à educação profissional técnica no interior da área de educação, passa a ser implementada a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde – PNEPS, na área de saúde, a partir Portaria MS/GM n. 198/2004. Entrevistados dizem que o município de Sobral serviu como laboratório para o desenvolvimento dessa Política, conforme abaixo:

Considero, talvez com relativa pretensão, que Sobral foi um dos laboratórios da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, a PNEPS. Todo este histórico que conversamos é representativo do que se propõe a PNEPS. Na verdade do que se propunha...porque atualmente está latente. (...) Quando a SGTES foi constituída e, nesta um grupo de trabalho foi montado para pensar a PNEPS, o então diretor da Escola, você pode obter mais detalhes com ele, foi prestar serviços ao Ministério da Saúde. Ele ia toda semana e ficava dois dias lá e voltava para a Escola. Eram boas trocas. (Entrevistado B).

Foi criando um grupo de assessoria, para trabalhar o processo de construção de educação permanente no Brasil inteiro. Foi um processo muito rico, eu não tenho a menor dúvida. (...) O restante das pessoas tinham acumulo de conhecimento muito grande, mas a gente tinha a prática de educação permanente. Porque eram pessoas, das Universidades e da Fiocruz, pessoas que estudavam muito educação permanente, mas não tinha 'laboratório'. (...) A gente absorveu uma base teórico-conceitual para uma prática que a gente já fazia. (Entrevistado A).

É possível apreender, portanto, que a participação do ex-diretor da EFSFVS junto ao Ministério da Saúde, mais especificamente nos trabalhos da SGTES e nas diretrizes do que viria a se converter, em 2006 na PNEPS, viabilizou para que, de certa forma a escola fosse protagonista da gênese desta Política. Concomitante a institucionalização da PNEPS, a EFSFVS desenvolvia processos de educação permanente para os trabalhadores do SUS do município de Sobral e, ao mesmo tempo, acolhia a secretaria executiva do Polo de Educação Permanente em Saúde.

Neste movimento, a Escola deflagrou, por meio de uma carta convite, um grande encontro com representante das secretarias de saúde da região para discutir a temática educação permanente. Considero que este movimento foi o embrião do Polo de Educação Permanente que na região foi muito forte. Depois, já com os Polos instalados como dispositivos de participação do quadrilátero da saúde, a EFSFVS passou a sediar a secretaria executiva do Polo, ficando com a incumbência de mobilizar as pessoas, ser ponte entre o Polo e a Secretaria de Saúde do Estado do Ceará, apresentar proposta de formação do próprio polo, acompanhar a implementação das ações da PNEPS. Posteriormente, com a nova Portaria da PNEPS que extinguiu os polos e que criou as Comissões de Integração Ensino Serviço, as CIES⁹, a participação da Escola também continuou viva. No nosso contexto regional não mudou muito, já que nas CIES temos as representações dos mesmos segmentos. A EFSFVS também continuou a sediar a secretaria executiva da CIES. (Entrevistado B).

Para Ceccim e Feuerwerker (2004), com a institucionalização da SGTES e a PNEPS se fortalece a necessária integração do quadrilátero da formação em saúde (ensino, atenção, gestão e controle social), com os avanços na relação integração ensino-serviço.

Observa-se que existe um protagonismo da EFSFVS na ação política de mobilização de instituições e setores para efetivação da PNEPS, para além do município de Sobral. Para Lemos (2016) é necessário entender que a educação permanente em saúde se assenta em três fundamentos centrais: a micropolítica do trabalho vivo, o método da roda e a problematização/aprendizagem significativa. Para a autora (2016, p. 916), tais fundamentos “estão entrelaçados e na lógica do Departamento de Gestão da Educação na Saúde (DEGES) possibilita educar um sujeito com compromisso e capacidade de gerar resolutividade aos problemas da saúde pública brasileira”.

Adotar esses fundamentos, não representa que os trabalhadores do SUS estejam isentos das tensões existentes entre capital e trabalho. No debate que Lemos faz sobre Educação Permanente em Saúde no Brasil, tendo como referências Lucaks e Mészáros, ressalta que:

[o] trabalhador da saúde não é um fragmento descolado da história e por isso sujeita-se e é sujeitado à lógica do capital. (...) É preciso entender que o trabalho da saúde não está inserido numa bolha imune aos problemas do capital. O trabalhador da saúde, como qualquer outro, está submetido à lógica do capital e o seu trabalho por mais relacional ou humanizado que seja também está voltado para a lógica mercantil de acumulação (LEMOS, 2016, p. 917).

⁹ A participante se refere a Portaria GM/MS nº 1996 de 20 de agosto de 2007 que dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Diário Oficial da União, Brasília, 2007 (BRASIL, 2007).

A incorporação da educação permanente nos referenciais da EFSFVS não significou a negação dos seus princípios pedagógicos orientados pela aprendizagem significativa. Sobre este prisma, num primeiro olhar, não parece haver contradição entre a educação popular e a educação permanente, pois desde sua concepção, no ano de 1997, até o ano de 2006, ou seja, em sua primeira década, a escola manteve como referencial pedagógico a Educação Freiriana e passa a adotar, ao mesmo tempo, a educação permanente como referencial no processo de ensino-serviço.

No entanto, reconhecemos a existências de tensões no pensamento de diferentes autores, a exemplos de Lemos (2016, p. 916) para quem

a educação permanente em saúde se assenta em três fundamentos centrais: a micropolítica do trabalho vivo, o método da roda e a problematização/aprendizagem significativa.

Entretanto, a referida autora reconhece que “o trabalhador da saúde não é um fragmento descolado da história”, isto é, tem que ser entendido no conjunto das relações sociais ou no contexto macropolítico; enquanto que para Ceccim a lógica predominante é da micropolítica do trabalho vivo.

Outro ponto importante que sobressai é a tensão entre Educação Freiriana e Educação Permanente na busca de uma resposta para necessidades de aprendizagem relativas ao cotidiano dos processos de trabalho, já que esta é uma das propostas da educação permanente, como vimos na pagina 20. Em determinado momento, a necessidade de solucionar problemas, muitas vezes, nos remete a uma leitura apressada da realidade, podendo perder a capacidade de uma leitura crítica do contexto que o determina. Este é um dos principais conflitos da coexistência da educação popular com a educação permanente. Aprofundaremos esta discussão no subcapítulo seguinte, quando trataremos da ‘cultura do imediatismo’.

2.1.3 - Institucionalização e consolidação da Escola Técnica como Escola do SUS: de 2007 a 2015

No ano de 2007, a EFSFVS participou de uma cooperação com a província de Quebec (Canadá) num Projeto de Intercâmbio de Conhecimentos para Formação de Recursos Humanos por Competências. Esta experiência tinha sua atuação circunscrita a formação técnica-profissional.

É neste ano que a abordagem por competências foi incorporada aos processos educacionais da EFSFVS. No âmbito nacional, a abordagem por competências foi inserida no campo da saúde, principalmente a partir da criação do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem - Profae, no final dos anos 1990.

Ramos (2010, p.51) fala que:

As políticas de educação profissional técnica em saúde se alinharam às políticas educacionais do Ministério da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, bem como às orientações do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), financiador do programa, em parceria com o governo brasileiro. A expressão mais significativa disto foi a adoção da pedagogia das competências, apropriada e difundida pelo Profae, principalmente por meio da instituição do Sistema de Certificação de Competências do Profae (SCC/Profae).

A EFSFVS não participou do Profae, mas há registros da participação da UVA como núcleo regional, situado em Sobral. Coube a essa Universidade a implementação do curso de auxiliar de enfermagem e conseqüentemente a certificação dos concluintes no município/região.

Naquele ano, a EFSFVS desenvolvia processos de educação permanente para os trabalhadores do SUS de Sobral. No entanto, reconhecia como incipiente e insuficiente as ações voltadas para os trabalhadores de ensino médio e manifestava interesse para ampliá-las, conforme expressa o discurso a seguir:

Uma questão importante que fez a escola investir na formação técnico profissional foi uma situação analisada pelos docentes da Escola e que eu vi várias vezes a professora Socorro Dias, que era a Diretora, dizer a Escola Técnica era o reconhecimento de uma dívida histórica que a escola e o município tinha para com os trabalhadores do nível médio técnico. (Entrevistado C).

Este entendimento é reforçado em outro depoimento:

Um quantitativo representativo da força de trabalho do SUS não estava nos segmentos de trabalhadores prioritários para os quais as ações de educação permanente eram desenvolvidas, ainda que as ações de EP fossem fundamentalmente desenvolvidas com a equipe nos territórios; quando se tratava das vivências teórico-conceituais percebia-se um fosso. (Entrevistado B).

Pode-se deduzir que a inclusão da formação por competência no rol de referenciais educacionais da EFSFVS ocorreu numa situação contextual da necessidade de ampliar processos formativos para trabalhadores de nível médio e a oportunidade da transferência de tecnologia ocorrida por meio do projeto de cooperação Brasil-Canadá.

No interior desta cooperação docentes da Escola vivenciaram a experiência em Quebec por um período de três meses, ocorreram visitas técnicas dos gestores das escolas brasileiras as escolas quebequenses; bem como várias missões canadenses no Brasil, nas escolas, capacitando os docentes sobre o referencial e desenvolvimento de programas de cursos técnicos orientados por este. (Entrevistado B).

Aí com a formação e cooperação Brasil-Canadá a Escola passou a adotar como um dos seus referenciais a formação por competência. (Entrevistado C).

Portanto, foi a partir do ano de 2007, uma década após os primeiros movimentos de processos de educação na saúde em Sobral com vistas ao desenvolvimento dos trabalhadores que a EFSFVS constituiu um grupo de trabalho com a finalidade de estudar e desenvolver os pré-requisitos legais e pedagógicos necessários ao seu credenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação, enquanto Escola Técnica. Nesse momento a EFSFVS faz a opção de incorporar a formação por competência.

Este movimento ocorre num momento em que o então ex-prefeito de Sobral, Cid Ferreira Gomes, é o governador estadual, eleito pela sigla do PSB e não do PSDB, como antes. No âmbito municipal o núcleo político-administrativo continuava sob a dobradinha PSB-PT, sendo prefeito Leônidas Cristino (PSB) e vice Clodoveu de Arruda – Veveu (PT).

Em 2009, a EFSFVS foi credenciada pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE-CE) como Escola Técnica, publicado no Diário Oficial do Estado do Ceará no dia 19 de agosto de 2009 - parecer 0201/2009, de 08 de julho de 2009.

Concomitantemente ao processo de credenciamento, havia um movimento intra e extra Escola de potencialização da Formação Técnica Profissional. No âmbito nacional, movimentos contribuíram para o fortalecimento de duas redes de escolas, uma especificamente técnica – a RETSUS e uma outra que agrega as escolas técnicas do SUS, mas também incorpora todos os centros universitários de formação em saúde pública que é Rede de Escolas e Centro Formadores em Saúde Pública. A EFSFVS se aproximou e passou a integrar

estas duas redes. É preciso considerar ainda que no âmbito estadual, uma política educacional de ensino médio integrado contribui para um alinhamento de interesses entre os três entes federados: Município, estado e nação (Entrevistado B).

Isso foi oportunizado [referindo-se a institucionalização da Escola Técnica], pelas discussões que surgiram com a cooperação técnica Brasil-Canadá, criou de fato a oportunidade, para um ponto de vista político, do ponto de vista financeiro e do ponto de vista da formação. (Entrevistado C).

No mesmo ano do credenciamento da EFSFVS como escola técnica pelo CEE-CE, e considerando as necessidades de trabalhadores para a composição das equipes mínimas da Estratégia Saúde da Família, a Escola formulou os projetos pedagógicos para os cursos técnicos de Enfermagem e em Saúde Bucal, os quais foram autorizados pelo CEE-CE. Seguidos, imediatamente, dos Cursos oriundos do Projeto de Cooperação Brasil-Canadá em caráter experimental: Cuidador Domiciliar e Técnico em Sistemas de Informação. Essa parceria de cooperação é reconhecida pelos dirigentes da EFSFVS como uma ocasião importante no processo de institucionalização e consolidação da Escola Técnica no interior da EFSFVS.

Durante este percurso a EFSFVS reestruturou seu organograma funcional e incorporou a estratégia de Grupos de Trabalho (GT), dentre eles um GT para a formação técnica e profissional. Nestes sete anos (2009-2016) como Escola Técnica, a EFSFVS passou a integrar as duas redes nacionais que envolvem escolas técnicas para o SUS – Redescola e Retsus, e ofertou cursos técnicos nas áreas de Enfermagem, Saúde Bucal, Cuidados Domiciliares, Sistema de Informação, Análises Clínicas, Vigilância à Saúde e Hemoterapia.

Considerando esta trajetória histórica, a partir 2007, a Escola adota três grandes referenciais pedagógicos que deviam se articular entre si: Educação Popular, Educação Permanente e Educação por Competência. Os quais são definidos como:

- **Educação Popular** – Abordagem baseada principalmente nos referenciais da pedagogia freiriana. Contrapõe-se à pedagogia tradicional de natureza bancária, autoritária e elitista. Traz como principais pressupostos o reconhecimento da dimensão política do ato de educar, a centralidade do diálogo, a valorização dos conhecimentos prévios do educando visando dotar o sujeito aprendente da capacidade de uma leitura crítica do mundo, para em seguida, transformá-lo.
- **Educação Permanente** – Entendida enquanto uma política e também como uma prática de ensino aprendizagem. Compreende um processo onde o que se ensina e o que se aprende surgem das demandas do cotidiano do trabalho. Os

processos educativos são organizados na perspectiva de empoderar os trabalhadores do SUS para transformarem uma dada realidade sanitária.

• **Educação por Competência** - Na abordagem por competência, passa-se de uma aprendizagem centrada nas matérias, aprendizagem cuja ênfase é colocada nos saberes e na transmissão de conteúdos, para uma pedagogia baseada nas competências em ação, competências essas que o aluno deverá ser capaz de mobilizar a fim de resolver problemas. (SOBRAL, 2008).

No relatório de gestão da EFSFVS referente ao ano de 2008, a Escola reconhece que há diferenças epistemológicas, de visão de mundo e de compromisso social entre estas três abordagens. Considera, entretanto, que estas diferenças não comprometem a qualidade dos processos formativos, ao contrário tende a enriquecê-los numa dinâmica integrativa e original (SOBRAL, 2008).

A análise até aqui realizada reafirma que mesmo após quase três décadas, desde a concepção no ano de 1997 aos dias atuais, a EFSFVS assume uma missão institucional de formação e desenvolvimento dos trabalhadores do SUS. Faz-se mister considerar que essa intencionalidade ampara-se em um contexto de realidade social e histórico. Emerge como principal desafio nesta trajetória a busca pela integração e alinhamento das três propostas pedagógicas orientadoras do processo ensino-aprendizagem. Tal constatação será discutida no item a seguir.

2.2 DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES DOS REFERENCIAIS PEDAGÓGICOS QUE NORTEIAM A PRÁTICA EDUCATIVA DA EFSFVS

Este item tem como propósito discorrer como a Escola de Formação em Saúde da Família Visconde Sabóia vivencia suas práticas educacionais orientadas pelos referenciais pedagógicos da educação popular, da educação permanente e da educação por competência. Quais as motivações para estas escolhas; como estas se integram e se alinham na proposta da política pedagógica da instituição é o que se espera responder.

Conforme já referido a educação popular se apresenta como referencial da EFSFVS desde sua concepção, no ano de 1997, ainda que não haja um PPP sistematizado relativo à época. Os depoimentos abaixo revelam que a proposta da pedagogia de Paulo Freire estava presente nas intenções dos sujeitos que conceberam esta instituição.

Eu não tenho a menor dúvida que esse projeto já foi muito aperfeiçoado ao longo do tempo, mas as bases principais estão lá no primeiro esboço: o diálogo com a educação popular. Naquela época a gente nem falava em educação permanente, porque a gente não conhecia esse nome. (Entrevistado – A)

Que eu tenha conhecimento, na Escola não tínhamos formalmente o PPP. Foi se fazendo, de uma forma tanto aleatória, a partir da militância, do idealismo, da vontade de alguns atores chaves que estavam à frente da instituição. Salvo engano, somente em 2007 é que surgiu um esboço de um PPP, (...) de certa forma um documento leigo, se limitava a anunciar algumas questões mais gerais sobre a proposta pedagógica da Escola. Mas que, de fato não consegue dar conta, até mesmo pelo momento histórico e político. Mas é um documento que inaugurou, pelo menos do ponto de vista formal, o grande mérito é esse. (Entrevistado C)

Penso que a princípio tínhamos uma carta de intenções guiada por valores que revelavam a defesa do SUS, da Estratégia Saúde da Família. E a clara compreensão do desafio da ensinagem e aprendizagem de adultos. Daí decorreu a aposta na Filosofia? Método?, talvez pedagogia de Paulo Freire. Anos depois estruturou-se, digo, materializou-se um PPP e como projeto político demarcou claramente a posição da Escola junto ao SUS e as correntes pedagógicas com as quais se alinhava e se alinha. Ainda que se reconheça como um projeto inacabado. (Entrevistado B)

O PPP de 2009 esboça tal referencial pedagógico nos seguintes termos:

[...] inspiração principalmente na pedagogia de Paulo Freire que possui os seguintes fundamentos: a politicidade do ato educativo, a importância da dialogicidade entre educador e educando, a valorização dos conhecimentos prévios que o educando possui, a contestação da educação bancária e o respeito à diversidade cultural (EFSFVS/PPP, 2009, p.12).

Como podemos apreender, o PPP da EFSFVS além de ilustrar uma proposta pedagógica, se posiciona criticamente frente a abordagem tradicional, principalmente no que concerne ao papel do professor e da escola. Tais críticas tomam como referência o educador Paulo Freire, para o qual:

o processo de aprendizagem deixa de ser patrimônio de uma instituição que ensina e, por outro lado, de alguém que supostamente aprende. Conhecer passa a ser um processo integral, onde as possibilidades encontram-se descentralizadas e são constantes no decorrer de suas vidas, ao contrário do que se observa no modelo tradicional, no qual aprender tem hora, local e, principalmente, alguém específico para ensinar (EFSFVS/PPP, 2009, p. 13).

Nessa citação, fica claro o questionamento da EFSFVS sobre a centralidade do professor na abordagem tradicional, pois admitir esse procedimento, significa aceitar que se privilegiam o especialista, como um elemento imperioso na transmissão dos conteúdos. Ao questionar esse tipo de educação, o PPP interroga também o papel da escola, enquanto espaço nobre do saber.

Já no campo da educação na saúde a EFSFVS defende que:

a educação popular tem como perspectiva a apuração, organização, sistematização de modos de sentir, pensar, sonhar, querer, agir e se expressar. Assim, a Educação Popular que pretendemos é o modo orgânico, participativo

e prazeroso de cuidar da saúde e de fazer a gestão dos territórios de saúde (EFSFVS/PPP, 2009, p. 11-12).

Uma vez que responde pela coordenação de Educação Permanente dos trabalhadores da Secretaria da Saúde do Município de Sobral, a EFSFVS busca reconhecer o sistema de saúde de Sobral como um ‘sistema aprendente’, nessa perspectiva adota um conceito de Sistema de Saúde Escola¹⁰. A partir deste preceito, a EFSFVS compreende a educação permanente em saúde como:

uma abordagem onde os processos educativos ocorrem em profunda sintonia com a realidade vivida no cotidiano do trabalho. Não há dissociação entre o que se faz e o que se aprende. O ato educativo não é algo, nessa proposta, que se dá apenas pelo saber desinteressado, mas o saber nasce do trabalho coletivo e deve efetivamente contribuir para a reorganização dos processos laborais. Desde uma perspectiva pedagógica, a Educação Permanente em Saúde se situa no contexto de uma virada no pensamento da educação profissional, na qual o processo de trabalho é revalorizado como centro privilegiado da aprendizagem. Ao tomar como objeto de transformação e de investigação o processo de trabalho, a Educação Permanente não procura transformar todos os problemas em problemas educacionais, mas busca as lacunas de conhecimentos e as atitudes que são parte da estrutura explicativa dos problemas identificados na vida cotidiana dos serviços (EFSFVS/PPP, 2009, p. 11-12).

Do exposto, sobressai a compreensão da educação permanente em saúde: “como processos educativos que partam de uma reflexão do processo de trabalho real, e que tenha a sua transformação como principal objetivo” (EFSFVS/PPP, 2009, p. 5).

Na defesa da formação por competências, identificamos que no PPP existe uma tratativa de que essa abordagem tem a perspectiva de integração do currículo. Dessa perspectiva, no PPP aponta-se a crítica ao currículo por disciplinas por entender que “não [favorece] a integração, a interdisciplinaridade, portanto, acentuando a fragmentação dos conhecimentos” (EFSFVS/PPP, 2009, p.12).

Também encontramos o argumento em defesa do currículo por competências no Plano de Curso (PC) de Técnico em Enfermagem ao referir que este tem como objetivo promover o encontro entre a formação e o mundo do trabalho. Nesse sentido, “optou-se por um currículo por competências, que é a redefinição do sentido de conteúdos de ensino, de modo a atribuir sentido prático aos saberes, centrando-se em competências

¹⁰ O Sistema Saúde Escola de Sobral opera com a categoria vivências de aprendizagem referida por Buber (1979), as quais norteiam a educação permanente dos profissionais de saúde e que ocorrem em diferentes espaços do sistema, transformando toda a rede de serviços de saúde existente no município em espaços de educação contextualizada e de desenvolvimento profissional (SOARES et al. 2008).

supostamente verificáveis em situações e tarefas especificadas” (EFSFVS/Plano de Curso Técnico em Enfermagem, 2009, p. 4).

Os depoimentos dos participantes dão conta que a formação por competência adentra não somente no processo pedagógico dos cursos técnicos em saúde da EFSFVS, mas, também, em outros processos educacionais:

Assim, a formação por competência adentrou por meio da formação técnica, mas que, em seguida, foi incorporada pela residência multiprofissional, e, posteriormente ao PPP. (Entrevistado C)

E a partir desse momento (se referindo ao Projeto de Cooperação Internacional – Brasil/Canadá) a formação por competência adentra na Escola. Isso passa a contaminar, no sentido positivo, não apenas a formação técnica, mas outros processos pedagógicos da Escola, inclusive a Residência Multiprofissional em Saúde da Família. (Entrevistado B)

Verificamos que em nome de uma aproximação entre a formação e o mundo do trabalho, a proposta de formação por competência passa a ser incorporada como referencial pedagógico em vários processos educacionais da Escola. Com isso, correndo o risco de cair numa abordagem teórica não crítica, no caso, a tradicional, com ênfase em sua característica pragmática ao buscar atribuir sentido prático aos saberes.

Ora, mas a filosofia da *práxis* também busca uma utilidade do saber para se constituir na prática? Nesse caso, ocorre uma aproximação entre as teorias não críticas (pragmáticas) e críticas (emancipatórias)? Ramos (2010, p.27) nos adverte que existe uma diferença epistemológica entre essas duas teorias com relação a prática, uma vez que:

A filosofia da *práxis*, quando fala da utilidade ou função prático-social da ciência, coloca-se em um plano muito diferente, pois não se trata da utilidade nesse sentido estritamente egoísta, mas sim de utilidade social. O conhecimento verdadeiro é útil na medida em que, com base nele, o homem pode transformar a realidade.

É possível verificar esta tensão no PPP da EFSFVS quando este expressa a diferenciação entre as teorias críticas e não críticas, principalmente, quando afirma que a concepção de competência adotada difere da abordagem mais clássica, como a corrente comportamentalista (behaviorismo). A partir desse posicionamento, a EFSFVS define competência como: “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos (conhecimentos, percepções, atitudes e habilidades – motoras e perceptivas) para desempenhar, de maneira eficiente, uma atividade da vida profissional” (EFSFVS/PPP, 2009, p. 12).

Podemos observar que existe, por parte da EFSFVS, uma busca de alinhamento da definição de formação por competência adotada no Projeto de Cooperação Brasil-Canada com os referenciais pedagógicos adotados anteriormente (educação popular e educação permanente). No livro que descreve o referido Projeto, competência é definida como “[um] saber agir complexo tomando por base a mobilização e a utilização eficaz de uma variedade de recurso” (ELLERY, 2010, p.51). Tal definição tem como referência Jacques Tardif¹¹ (2003).

Nas falas dos dirigentes da EFSFVS, identificamos que a incorporação do conceito de formação por competência só ocorre a partir do Projeto de Cooperação, todavia as dimensões da competência já estavam presentes nos debates internos:

O sentido de competência que nos apoiamos que é um sentido que imbrica diferentes saberes: ser, conhecer, fazer e agir já era incorporado nos ideários da Escola. Entretanto, a aproximação e a incorporação da formação por competência se deu, a partir de uma cooperação que o estado do Ceará, envolvendo a experiência da escola estadual e duas municipais, a da capital (Fortaleza) e a nossa de Sobral na formação de trabalhadores técnicos; com o governo de Quebec, no Canadá. (Entrevistado B)

Pelo exposto, compreendemos que, embora esteja claramente demarcado a influência do Projeto de Cooperação Brasil-Canada para a incorporação da formação por competência nos processos educacionais da EFSFVS, há uma clara intenção de distanciamento da concepção behaviorista de formação por competência. Este posicionamento está ancorado em “uma concepção dialógica e dialética de competência, abordagem holística, construída no diálogo entre a formação e o mundo do trabalho, na qual as práticas profissionais são desenvolvidas” (EFSFVS/PPP, 2009, p. 12). É recorrente, portanto, a busca do distanciamento da concepção behaviorista de competência e a clara defesa de uma abordagem holística que articula de modo indissociável e contextualizado conhecimentos, percepções, atitudes e habilidades.

Outra tentativa de ressignificar a formação por competência nos processos pedagógicos é não reduzir o desenvolvimento das competências à empregabilidade, ou voltada unicamente para o retorno ao mercado de trabalho, conforme o depoimento a seguir:

¹¹ Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Sherbrooke, Província de Quebec Canadá.

Até, porque a gente sabe que a formação por competência é permeada por diversas abordagens: uma mais funcionalista, uma mais estruturalista, uma mais sócio-histórica, uma mais construtivista, existe aí uma verdadeira multiplicidade de autores que tentam enriquecer, de dar essa proposta um sentido maior, que não apenas um retorno ao mercado de trabalho, de uma forma a desconsiderar as necessidades e autonomia do sujeito aprendente. (Entrevistado C)

Podemos dizer que essa busca pelo distanciamento ou negação de uma matriz comportamentalista retrata uma crítica a abordagem tradicional, mais especificamente a pedagogia tecnicista ou tecnicismo. Na concepção de Ramos (2010, p. 195),

[o] tecnicismo pode ser identificado, também, com o que se denominou “pedagogia por objetivos”. Os objetivos em pedagogia são a forma como tomou a apropriação teórica da psicologia skinneriana sobre o comportamento humano, em relação à qual existem variações. O fundamental a se captar da obra de Skinner é que, neste autor, a noção de comportamento não se distingue dos mecanismos da sua instalação e, portanto, se confunde com o próprio domínio do saber que estruturaria o comportamento.

Entende-se que essa postura de afastamento do tecnicismo demonstra a busca por um alinhamento entre os princípios da Formação por Competência com a Educação Permanente em Saúde e a Educação Popular, reforçando o que já foi mencionado anteriormente.

O trecho a seguir, extraído do Projeto Político Pedagógico da EFSFVS, destaca esta empreitada:

A Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Sabóia tem como marco teórico-metodológico na construção de sua **Proposta Pedagógica os princípios** da Formação por Competência, da Educação Permanente em Saúde e da Educação Popular e constrói a sua proposta da educação profissional técnica, na área da saúde, considerando reflexões que não ignoram as contradições encontradas na materialidade do trabalho em saúde. Ampara-se em alicerçar essas reflexões em concepções teóricas sobre a saúde, o trabalho e a educação, considerando em sua observação do processo de trabalho em saúde, a necessidade de formação para os trabalhadores desta área (EFSFVS/PPP, 2009, p. 9).

Como podemos ver, há evidências que não se deve ignorar as contradições, até mesmo, porque a EFSFVS estava vivenciando um processo interno de debates, questionamentos e tensões sobre as convergências e diferenças entre as três propostas pedagógicas. Este cenário foi bem marcante a partir da inserção da formação por competência:

É bom dizer também que não foi feito de forma tranquila, houve resistência, muitos questionamentos. Porque alguns entendiam que abordagem por competência ia de encontro com Educação Popular, que tinha outra visão de

mundo e de sociedade. E a gente sabe a formação por competência tem um compromisso muito forte com o mercado de trabalho, a questão do empregador, o mundo do trabalho. Alguns questionavam o risco do reducionismo e de um certo tecnicismo. E que estaria fazendo agora presente nos processos pedagógicos da Escola. (Entrevistado C)

A busca pelo alinhamento e a redução das tensões entre essas três propostas pedagógicas não demonstram que o caminhar tenha sido tranquilo. Tal fato pode ser facilmente problematizado a partir dos princípios defendidos, principalmente, pela educação popular em saúde (Diálogo, Amorosidade, Problematização, Construção compartilhada do conhecimento, Emancipação, Compromisso com a Construção do Projeto Democrático e Popular). Tal caminhada provocou tensões epistemológicas, nas quais o grande desafio, segundo os participantes-chaves da pesquisa, pode ser percebido pela própria ‘cultura do imediatismo’ que muitas vezes, o mundo do trabalho e da gestão requer. Lembramos que a EFSFVS é uma escola de governo de gestão municipal e este fato é referido por um dirigente, ao referir que:

São os muitos desafios que estão postos na questão de trabalhar com educação popular, porque nossa tradição, nossa cultura é muito do imediatismo. E a educação popular como ela trabalha nessa ideia do diálogo, com os processos, e que as coisas não estão dadas e que precisa ser construída, negociada e pactuada. Muitas vezes essas coisas, o próprio profissional que está na frente, muitas vezes ele não está acostumado com essa ideia, pois temos muito uma cultura do imediatismo, das coisas prontas. E educação popular não trabalha desse jeito. (Entrevistado C).

Registra-se, no entanto, que as tensões não estavam restritas aos (des)encontros entre a educação popular e a formação por competência. Elas também estavam presentes entre educação popular e educação permanente, principalmente nos processos direcionados a segmentos do quadrilátero, mais especificamente ao serviço e a gestão. A preocupação central era caminhar em direção à uma concepção de educação pragmática, se considerarmos que na proposta da Educação Permanente

há uma ênfase na construção de um saber que contribua para gestão do trabalho e colabore para a resolutividade dos serviços. (...) Mas é crucial a compreensão de que os problemas do mundo do trabalho que se propõe resolver não são de natureza exclusivamente pedagógica e prática. Percebe-se que ao invés dos ideais de transformação do trabalho do SUS, o que se desencadeia é uma visão de educação pragmatista na qual só o saber aplicável aos serviços tem validade. Educação e gerenciamento permanente do trabalho passam a se confundir. (LEMOS, 2016, p. 919).

Ao analisar o PPP da EFSFVS e a defesa de alinhamento dos referenciais pedagógicos (Educação Popular, Educação Permanente e Formação por Competência),

nos deparamos com a necessidade de se rediscutir o próprio conceito de recursos humanos, para não cair na concepção racionalista e gerencial dos setores da saúde e da educação. Simplificar o trabalho em saúde à questão do recurso humano é, para Vieira, Chinelli e Lopes (2011), admitir a redução do trabalhador à condição de recurso, restringindo-o a uma dimensão meramente funcional.

Retomamos, portanto, o entendimento do quão desafiador é o alinhamento entre as abordagens referidas pela EFSFVS ao considerar que esta assume como missão promover processos educativos interprofissionais, dialógicos, participativos, social e culturalmente contextualizados para a qualificação dos trabalhadores do SUS. Portanto, não meros recursos humanos.

A análise discursiva do saber-fazer da EFSFVS demonstra resistência inicial à formação por competência, possivelmente por significar de certa forma o retorno as abordagens tradicionais. Ao mesmo tempo que a resistência pode configurar-se como um contraponto a ‘cultura do imediatismo’ que pode ser induzida por esta, assim como pela educação permanente, ainda que a origem semântica desta última expresse uma noção de continuidade e processualidade.

Assim, podemos problematizar que essa tensão não está presente somente na subjetividade do pesquisador. Ela perpassa, também, as discussões contemporâneas da própria EFSFVS, principalmente, em virtude das diferenças epistemológicas, de visão de mundo e de compromisso social entre estas três abordagens.

Além da justificativa da importância da formação por competência no seu papel de contemplar a integração curricular, os documentos (PPP e Plano de Curso do Técnico em Enfermagem) enfatizam a legislação como expressão argumentativa para sua inclusão:

a necessidade de formação para os trabalhadores desta área proporciona a viabilização de propostas que consigam atender a atual legislação de ensino, entretanto, vislumbrando os espaços gerados pelas contradições nela existentes, como possibilidade de afirmar a formação da força de trabalho (EFSFVS/PPP, 2009, p. 9).

O currículo do curso é baseado em competências, em observância aos Referências Curricular Nacional na Área de Saúde, organizado em módulos, cobrindo todas as funções e tarefas próprias, visando dar conta das competências necessárias às funções de Técnico em Enfermagem (EFSFVS/Plano de Curso Técnico em Enfermagem, 2009, p. 10).

Devemos ressaltar que a elaboração de um PPP e de um Plano de Curso envolve sujeitos e ocorre em determinado momento histórico, assim, não podemos ter a ingenuidade de acreditar que o currículo seja um documento dado e não sujeito a alterações. Pois “para sua compreensão não basta ficar na configuração estática que pode apresentar num dado momento, é necessário vê-lo na construção interna que ocorre em tal processo” (SACRISTÁN, 2008, p. 101).

Nesse sentido, o PPP defende que se deve acompanhar e perceber as necessidades sentidas para atualização da base teórico-conceitual. Uma vez que “novos pressupostos vão sendo elaborados a partir da prática, novos conceitos, novas teorias surgem, e o que é mais importante, novas realidades vão sendo construídas ao longo do processo educativo” (EFSFVS/PPP, 2009, p. 15).

Partindo desse pressuposto, podemos dizer que os documentos aqui estudados devem ser vistos em seu corte histórico. Por ser histórico, trata-se de uma realidade construída e mutável, tornando imprescindível, uma reflexão constante do processo e a cada momento questionando a prática política pedagógica. Nesse sentido, PPP e Plano de Curso enquanto campo de estudo não podem ser entendidos como meros documentos expostos a consultas e muito menos produtos finalísticos. O discurso, a seguir, reforça este entendimento.

A gente não pode pensar o PPP dissociado de outras ações e movimentos, que de certa forma, compensaram as fragilidades que tinham no documento inicial ou a própria ausência do PPP. Que foram as ações do planejamento estratégico da Escola, que no planejamento vai indicar a necessidade de contextualização histórica da Escola e reflexão sobre o projeto da Escola: Que Escola essa que queremos? Para onde essa Escola pretende caminhar? Qual identidade dessa instituição? Qual a missão? Quais os valores? As relações das diferentes categorias de profissionais que trabalham dentro da instituição. (Entrevistado C).

Entendemos que outros movimentos internos da instituição, a exemplo do planejamento estratégico, podem colaborar com a atualização e ressignificação da elaboração/atualização do PPP.

Quando Sacristán (2000, p. 101) fala de currículo, ele se refere a um enfoque processual ou prático, denominando como “um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam”.

Como tentamos demonstrar, o debate em busca do alinhamento dos referenciais pedagógicos (educação popular, educação permanente e formação por competência), não se configura como uma tarefa fácil. Não está dada a construção deste nexo, principalmente quando identifica-se que a orientação educacional da EFSFVS se apoia numa teoria crítica de educação, registrada em documentos institucionais e presente nos discursos dos dirigentes, como veremos no item seguinte.

3 (IN)EXISTÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA FORMAÇÃO TÉCNICA EM ENFERMAGEM DA EFSFVS

Mostramos no capítulo anterior que os documentos institucionais estudados elucidaram a defesa da escola enquanto instrumento de transformação da sociedade. Outrossim, os discursos de participantes-chaves expressaram o desafio de articulação dos referenciais da educação popular, a educação permanente e formação por competência.

Este capítulo tem o propósito então, de descrever, numa linha histórica, a formação técnica em enfermagem na EFSFVS, para, a partir deste, analisar a existência ou não da perspectiva de uma educação emancipatória nesta formação técnica.

3.1 Histórico do Curso Técnico em Enfermagem da EFSFVS e os processos de mudanças curriculares

Conforme referimos no Capítulo I, a EFSFVS desde sua concepção orienta seus processos educacionais com vistas ao desenvolvimento dos trabalhadores do SUS. A princípio para aqueles que trabalhavam no sistema de saúde local, ampliando sua área de atuação para 55 municípios de macrorregião norte do Ceará. Ocorre que, a partir de 2007 tensões internas à instituição começam a ganhar força em torno da ideia de concebê-la, também, como uma escola técnica. Reconhecendo a influência contextual no direcionamento de Políticas e estratégias de gestão, passamos a discorrer sobre o contexto no qual a EFSFVS estava inserida neste dado momento histórico.

Em 2008, o estado do Ceará tinha como governador, em seu primeiro mandato, o sobralense Cid Ferreira Gomes, enquanto no município de Sobral, finalizando seu primeiro mandato estava Leônidas Cristino. Ambos viriam a se reelegerem, Cid para o mandato de 2011 a 2014 e Leônidas para o mandato de 2010 a 2012. Entretanto, Leônidas interrompe seu mandato em 2011 para assumir a secretaria dos Portos no governo Dilma.

Uma característica forte, nos governos municipal (Sobral), estadual (Ceará) e nacional, vivida neste período foi o alinhamento das políticas públicas, com ênfase na educação.

No contexto nacional, temos a reconstrução da Educação Profissional como política pública já no primeiro mandato do Governo Lula (2003/2006). Esta decisão

visava corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelos governos anteriores, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Nesta conjuntura, a partir de 2004, a formação para trabalhadores de nível médio da saúde passa a configurar entre as ações do SUS. A inclusão deste segmento em ações previstas no Programa Mais Saúde-Direito de Todos constituído entre 2008 e 2011 pelo MS é um dos importantes exemplos (MOROSINE, 2013). Este Programa contemplou oito eixos de intervenção, contendo 208 ações e abrangendo 86 metas. No eixo ‘Força de Trabalho e Educação na Saúde’ estava previsto a capacitação de 260 mil técnicos em diferentes áreas de interesse do SUS (BRASIL, 2008). Outro exemplo foi, em 18 de dezembro de 2009, na gestão do Ministro da Saúde José Gomes Temporão, a publicação da Portaria n. 3.189, que criou o Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para Saúde – PROFAPS, a qual dispõe sobre as diretrizes para a implementação do programa e as áreas estratégicas de atuação, dentre as quais a qualificação de profissionais de enfermagem (BRASIL, 2009).

Esta portaria definiu as diretrizes e estratégias para a formação dos trabalhadores de nível médio da área da saúde, observando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico estabelecidas pelo MEC, conforme o parecer n. 16/1999, a Resolução n. 04/1999 e o decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. (TEIXEIRA e GOMES, 2013).

Um destaque oportuno que fazemos a esta Portaria é o que está expresso no art. 5º

Terão prioridade na formulação e execução técnico-pedagógica dos cursos do Profaps as Escolas Técnicas de Saúde do SUS, as Escolas de Saúde Pública e os Centros Formadores vinculados aos gestores estaduais e municipais de saúde, como um componente para seu fortalecimento institucional e pedagógico. (BRASIL, 2009)

Este indicativo de priorização das Escolas Técnicas do SUS, Escolas de Saúde Pública e Centros Formadores foi incorporado por este conjunto de instituições, as quais assumiriam, prioritariamente, a implementação, formulação e desenvolvimento técnico-pedagógico dos cursos de formação técnica para o SUS (ALGEBAILLE, 2011).

Na conjuntura estadual, no Ceará, ganha expressão a Política Nacional de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EMI) que fora regulamentada

pelo Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Esta Política investiu significativamente na ampliação das redes federal e estadual de educação profissional e tecnológica em todo o Brasil, tendo sido o Ceará, a unidade federativa mais contemplada com recursos do Programa Brasil Profissionalizado. De um montante de R\$1.538.532.367,95 foi destinado ao Ceará R\$124.121.934,23 (SEDUC, 2010).

De 2008 a 2015, foram criadas 112 escolas de educação profissional integradas no estado do Ceará. Inserido no eixo Ambiente e Saúde, o Curso Técnico em Enfermagem foi um dos pioneiros ofertados ainda em 2008. (SEDUC, 2016).

Nessa efervescência, no contexto municipal, em 2009, a EFSFVS é credenciada como escola técnica e surge como um dispositivo macrorregional para desenvolver a formação técnica em saúde para o SUS, sendo a primeira escola com esta dimensão estratégica e de caráter público num raio de 55 municípios na região Norte do Ceará. (SARAIVA, 2014).

A oportunidade do contexto agregada ao que já foi referido sobre a dívida histórica da EFSFVS com a formação dos trabalhadores do nível médio, uma vez que os processos educacionais inicialmente desenvolvidos estavam mais focados em outro perfil de trabalhadores, contribuíram para que a formação técnica passasse a compor o rol de prioridades de ações educacionais na EFSFVS.

Esta constatação [do fosso social com os trabalhadores do nível médio] fez com que entendêssemos e, assim fizemos, incrementássemos as ações direcionadas a este coletivo. A princípio nem era formação técnica. Entretanto em oficinas e grupos focais que contribuíram para uma escuta mais sensível foi percebido o desejo manifesto de auxiliares de enfermagem e de auxiliares de consultório dentário (à época) de realizarem a formação técnica e concomitantemente as políticas públicas e às vezes os Conselhos de Classe solicitavam a presença destes profissionais na ESF (Entrevistado B).

Até aquele momento histórico, a ênfase das ações da EFSFVS era a Residência Multiprofissional em Saúde da Família como estratégia de educação permanente, tendo como público alvo profissionais com formação universitária. Trata-se de um curso *lato sensu* reconhecido nacionalmente.

Mas num determinado momento da história da escola, houve um reconhecimento e uma crítica interna de que a escola e o município, via secretaria da saúde, que éramos devedores de uma política para formação para os trabalhadores de ensino nível médio. É nesse cenário que escola vai se reposicionar, não deixando as demais modalidades educativas, mas vai haver um investimento e um direcionamento mais significativo de energias, de uma

forma mais explícita, com o foco nesse trabalhador [de nível médio] (Entrevistado B).

Há registros que sinalizam movimentos anteriores da EFSFVS rumo a este reconhecimento de desenvolver ações para trabalhadores de nível médio. Assis *et al.* (2008) recordam que, no ano de 2003, a Secretaria da Saúde e Ação Social de Sobral juntamente com a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), elaboraram uma proposta pedagógica para Curso Sequencial para os Agentes Comunitários de Saúde – ACS, e que tal proposta tinha como objetivo formar um ‘Agente Promotor de Saúde’. Embora a modalidade curso sequencial não seja uma formação técnica, a ação se dirigia para trabalhadores de nível médio da saúde de Sobral.

Essa vivência [do curso sequencial para ACS] levou a EFSFVS a refletir sobre o desejo de ampliar sua atuação na educação técnica e profissional. Neste aspecto, em 2009, foi implementado o curso de Habilitação Profissional de Técnico em Enfermagem e Técnico em Higiene Dental – THD com o objetivo de qualificar e habilitar os profissionais de nível médio. (ASSIS *et al.*, 2008, p. 59).

Como podemos demonstrar o Curso Técnico em Enfermagem da EFSFVS surgiu conjuntamente com o Curso Técnico em Higiene Dental – THD, sendo esses dois primeiros cursos reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) do Ceará, no mesmo ano de credenciamento da EFSFVS como escola técnica, ou seja, em 2009.

Naquele momento havia uma concepção de que a EFSFVS poderia cunhar uma nova abordagem pedagógica, para os cursos técnicos a partir da reorganização dos currículos, na medida em que as Escolas Formadoras do SUS buscavam quebrar concepções tecnicistas a partir da reorganização dos currículos, da ampliação da visão social e dos valores humanísticos e, ainda, romper o paradigma hospitalocêntrico. (ASSIS *et al.*, 2008)

Nessa perspectiva curricular, verificamos que desde o primeiro Plano de Curso Técnico em Enfermagem, submetido ao CEE-CE em 2009, havia a intenção de contribuir, por meio da formação, para a consolidação dos princípios doutrinários e organizativos do SUS e contemplar na formação desse profissional as competências para atuação nos diferentes níveis de atenção, não se restringindo ao contexto hospitalar, como tradicionalmente tem sido estruturada.

Este mesmo Plano de Curso foi reapresentado ao CEE-CE em 2012, ano em que foi concedido novo reconhecimento ao Curso Técnico em Enfermagem da EFSFVS.

Percebe-se que, ainda que identifiquemos nos discursos dos dirigentes que os cursos são constantemente avaliados e que os resultados destas avaliações retroalimentariam o processo formativo, não houve incorporação de mudanças no Plano de Curso submetido ao CEE-CE para o segundo ciclo de reconhecimento do Curso Técnico em Enfermagem da EFSFVS.

A cada edição de curso são retomados os registros dos estudantes e dos docentes (a partir de avaliações de processo) na perspectiva de se reelaborar um plano de curso que seja condizente com as necessidades atuais dos serviços. (Entrevistado D).

Porém, identificou-se no Plano de Curso Técnico em Enfermagem, reelaborado em 2014 e reapresentado ao CEE-CE para o terceiro ciclo de recredenciamento, algumas alterações, tais como a incorporação do Módulo Contextual Básico¹², a qual permitiu a incorporação das seguintes unidades didáticas: introdução a profissão e gestão do trabalho. Outra incorporação realizada no Plano de Curso foram as temáticas Saúde Mental e Segurança do Paciente, que deveriam ser estudadas transversalmente. (PLANO DE CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM, 2014).

O discurso do entrevistado D citado acima e as inclusões realizadas no Plano de Curso tendem a indicar que as modificações realizadas são prioritariamente ou exclusivamente de conteúdos considerados contemporâneos às necessidades dos serviços e/ou recomendados como temas prioritários para o SUS e/ou ainda, temáticas que adentraram nas Escolas Técnicas do SUS por meio de iniciativas ministeriais.

O Ministério da Saúde tem desenvolvido ações educacionais como Cursos de Especializações na área de Segurança do Paciente e tem destinado estes processos, prioritariamente para as Escolas do SUS, no sentido de que os especialistas possam desenvolver outras formações para os profissionais de saúde. Aqui na Escola tivemos uma docente que realizou o curso. Neste curso ela elaborou um projeto aplicativo que foi inserir a temática segurança do paciente nas ações da Escola. E, assim, gradativamente, estamos fazendo. Temos dialogado sobre esta temática nas ações de educação permanente e introduzimos a temática segurança do paciente nos cursos técnicos. (Entrevistado B)

¹² Módulo comum nos cursos de formação técnica em saúde ofertados pela EFSFVS. Constitui-se no primeiro módulo a ser desenvolvido no processo formativo. Para Brilhante, Pontes e Dias (2010), este módulo compreende seis unidades didáticas, com cinco competências gerais e comuns aos profissionais técnicos de nível médio da área da saúde, e uma específica, relacionada à função de trabalho. As unidades didáticas são: Introdução à profissão do Técnico (específico para cada curso), Gestão do Trabalho em Saúde, Introdução aos Aspectos Étnicos e Culturais no Trabalho em Saúde, Educação para o Autocuidado, Saúde e Segurança no Trabalho e Primeiros Socorros.

Similarmente, é referido por outro entrevistado que o Curso Caminhos do Cuidado provocou a discussão da necessidade de inclusão da temática saúde mental na formação do Técnico em Enfermagem.

Quando acompanhamos a capacitação de técnicos de enfermagem e ACS em saúde mental por meio dos Caminhos do cuidado, esta discussão veio para o corpo docente do Curso Técnico em Enfermagem e para a coordenação pedagógica. Exatamente no momento que estávamos finalizando a atualização do plano de curso e aí entendemos que era importante. (Entrevistado D)

No que concerne a inclusão do Módulo Contextual Básico é preciso registrar que este módulo já se fazia presente nos demais cursos técnicos da EFSFVS. Podemos indagar o por quê deste módulo não integrar a formação de técnicos em enfermagem. A ausência desse módulo no Curso Técnico em Enfermagem se dava por uma distinção na oferta desse curso. É que, considerando que o curso se destina a trabalhadores do SUS, ele é direcionado para auxiliares de enfermagem que estão na RedeSUS e que precisam da habilitação técnica. Assim, os auxiliares realizam a complementação para o Curso Técnico, conforme legislação vigente.

Portanto, a partir de 2014, os auxiliares de enfermagem passaram a cursar os Módulos Contextual Básico e Específico II para, se aprovados, serem diplomados como Técnico em Enfermagem, já que a certificação anterior de Qualificação Profissional em Auxiliar de Enfermagem correspondia, até 2014, ao Módulo Específico I.

No atual Plano de Curso Técnico em Enfermagem da EFSFVS, a formação de técnicos em enfermagem passou a ser estruturada em três Módulos:

O plano de curso está organizado em três módulos, considerando as competências gerais para a formação técnica na área da saúde: o Módulo Contextual Básico, comum a todos e sem terminalidade, e os Módulos Específicos II e III, que trabalham as competências específicas da profissão, sendo o Específico II relativo ao Auxiliar de Enfermagem com terminalidade, (...) e o Específico III, com terminalidade e que oferece ao aluno o Diploma de Técnico de Enfermagem. (PLANO DE CURSO, 2014, p.12).

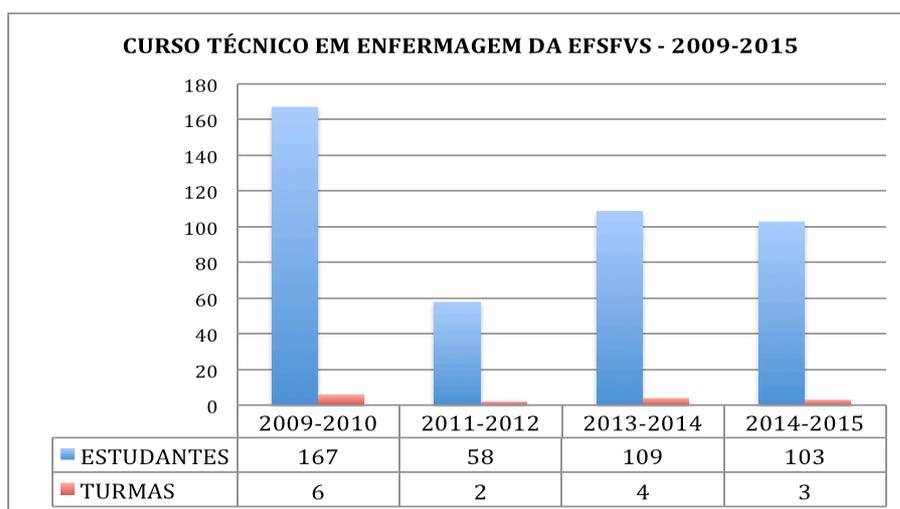
A análise realizada pelo Conselho Federal de Enfermagem (COFEN, 2010), com base nos dados existentes nos Conselhos Regionais, no ano de 2010, aponta que os profissionais de enfermagem somavam 1.449.583 profissionais em todo o Brasil. Desse total, cerca de 20% correspondia à categoria de enfermeiros, 43% a técnicos de enfermagem e 37% à categoria de auxiliares de enfermagem. Portanto, parece ainda ser

significativo o número de auxiliares de enfermagem que se apresentam como potenciais alunos dos cursos técnicos em enfermagem.

Não identificamos estudos no contexto do estado do Ceará e, particularmente, na macrorregião Norte do Ceará que dimensionem esta necessidade de formação para a região, carecendo, pois, desta informação, inclusive para o planejamento da oferta de formação.

Deste itinerário da formação de técnicos em enfermagem pela EFSFVS, registramos que no período de 2009-2015, foram ofertados 15 cursos técnicos distribuídos nas sedes das cinco regiões de saúde na área de alcance de atuação da EFSFVS, conforme Gráfico 1 abaixo.

GRÁFICO 1: Distribuição da oferta de Curso Técnico em Enfermagem pela EFSFVS, segundo período de realização, número de turmas e número de alunos. Sobral, 2016.



Fonte: Elaboração própria

É possível identificar uma relativa regularidade na oferta de turmas de cursos Técnicos em Enfermagem na EFSFVS com um total de concludente de 437 técnicos. Ressaltamos que, considerando a orientação pedagógica da EFSFVS e as pactuações realizadas na Comissão de Integração Ensino Serviço - CIES, são formados 30 estudantes por turma, em média. Há registros de um baixo índice de desistência e reprovação do Curso Técnico em Enfermagem oferecido pela EFSFVS.

3.2 A integração curricular no Curso Técnico em Enfermagem da EFSFVS

Ao buscar promover o encontro entre formação e o mundo do trabalho, o Plano de Curso Técnico em Enfermagem optou por um currículo por competências, de modo a atribuir sentido prático aos saberes. (EFSFVS/Plano de Curso Técnico em Enfermagem, 2009).

Para Ramos (2009, p. 119) a pedagogia das competências tem como objetivo promover o encontro entre a formação e emprego, onde:

Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Somente após essas definições é que se selecionam os conteúdos de ensino. Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, a elaboração do 'currículo por competências' parte da análise de situações concretas e da definição de competências requeridas por essas situações, recorrendo às disciplinas somente na medida das necessidades exigidas pelo desenvolvimento dessas competências.

Concentra-se aqui uma das críticas de Ramos a pedagogia por competência, exatamente por selecionar os conteúdos após a definição de competências a serem desenvolvidas na prática educacional.

Nos estudos sobre o Plano de Curso Técnico em Enfermagem da EFSFVS, verificamos que para a elaboração do currículo foi realizada “[uma] Análise de Situação de Trabalho de Auxiliares e Técnicos em Enfermagem, onde se buscou conhecer, na realidade, as competências destes profissionais, ouvindo enfermeiros, professores, auxiliares e técnicos de enfermagem” (EFSFVS/Plano de Curso Técnico em Enfermagem, 2009, p. 4).

Nesse processo destaca-se o papel da Comissão de Integração Ensino Serviço – CIES. Vejamos o discurso de um dos entrevistados:

Trabalhamos na perspectiva da multiprofissionalidade e das necessidades demandadas pelos serviços de saúde. Desta forma, um grupo de técnicos da Escola, de modo colaborativo, identifica estratégias de construção do perfil do egresso. Isto se dá com a participação de trabalhadores da assistência, pessoas da gestão e membros de colegiados com expressiva participação da Comissão de Integração Ensino e Serviço, a CIES. Aí traçam as competências a serem desenvolvidas e destas identifica-se os conhecimentos e habilidades que carecem de protagonismo na formação da pessoa enquanto sujeito e enquanto trabalhador da saúde. (Entrevistado D)

Como o entrevistado ressalta, o currículo é definido a partir de uma escuta sistematizada das necessidades dos serviços de saúde, tendo como sujeitos os componentes do quadrilátero (trabalhadores da assistência, gestores e membros CIES), bem como àqueles envolvidos com o estado da prática da profissão através da escuta dos profissionais da área (enfermeiros, técnicos e auxiliares) e docentes dos cursos técnicos em enfermagem, com o objetivo de identificar e (re)definir as competências esperadas.

Este exercício realizado pela EFSFVS nos apresenta como uma experiência de gestão curricular que exprime reconhecimento ético-político com os referenciais pedagógicos que orientam a instituição; com os alunos-trabalhadores quando estes são escutados quanto as suas necessidades formativas e; com os interessados, tais como, os gestores do processo de trabalho e, principalmente, os potenciais receptores do cuidado, já que na CIES há representação de todos os segmentos.

As leituras que temos realizado sobre o desenvolvimento curricular por competência e a elucidativa citação de Ramos, antes referida, nos dão sustentação teórica para dizer que nos currículos orientados pela formação por competências, somente após a definição das competências é que se passa a selecionar os conteúdos. Ou seja, a definição de competências parte da análise de situações concretas. No caso da EFSFVS, conforme discutido, parte das necessidades de aprendizagem expressas pelos serviços de saúde e reconhecidas pela categoria.

Este delineamento do processo de elaboração curricular na EFSFVS foi muito influenciado pela participação no Projeto de Cooperação Brasil-Canadá para formação por competências nas escolas técnicas do Ceará. Vejamos o que este Projeto propunha sobre a análise de situação de trabalho.

Após a realização de estudos preliminares, a etapa seguinte, denominada Análise de Situação de Trabalho (AST), tem como objetivo traçar um retrato do exercício de uma função de trabalho. (...) Os resultados deste são apresentados num relatório, que se torna pedra angular no processo de elaboração do programa de estudos e essencial para a formulação das competências¹³. (...) Na segunda etapa, elaborou-se uma matriz de competências (...) permite visualizar em que unidades didáticas as competências estão sendo trabalhadas, evitando um desequilíbrio entre conteúdo e competência (ELLERY *et al*, 2010, p. 59-60).

Segundo Ramos (2009, p. 19), na pedagogia das competências ocorre uma

¹³ Ver Exemplo de Matriz de Competência (ANEXO II).

(...) redefinição do sentido dos conteúdos de ensino, de modo a atribuir sentido prático aos saberes escolares, abandonando a preeminência dos saberes disciplinares para se centrar em competências supostamente verificáveis em situações e tarefas específicas.

Vale ressaltar, a partir do exposto, que “[o] currículo é sempre o resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes” (SILVA, 2015, p.15). Nesse sentido, reconhecemos que o currículo é também resultado de uma concepção de formação.

Considerando a particularidade da EFSFVS, enquanto escola para formação de trabalhadores em saúde e para o SUS, destacamos os objetivos do curso Técnico em Enfermagem por ela ofertado.

Realizar a qualificação e habilidade dos profissionais de nível médio que desenvolvem ações de enfermagem, tornando-os capazes de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde/doença do ser humano nas dimensões biopsicossociais e ecológicas, de acordo com os princípios e diretrizes do SUS (EFSFVS/Plano de Curso Técnico em Enfermagem, 2009, p.4).

Desenvolver o processo educativo com visão crítica da realidade da saúde, situando os problemas locais no contexto geral, considerando a estrutura social, política, cultural e econômica do país, do Estado e do Município. (idem, 2009, p. 4).

O exposto nos conduz ao entendimento que o Curso Técnico em Enfermagem da EFSFVS se apresenta num contexto de totalidade, incluindo o campo da formação para o mercado de trabalho. No entanto, ao estudarmos enquanto objeto de pesquisa, numa perspectiva de *práxis* social, faz-se necessário atentarmos para o nexos singular-particular-universal.

Assim, entendemos que há particularidade no Plano de Curso em análise, visto que este busca alinhamento com os princípios e diretrizes do SUS, assumindo uma visão crítica da realidade das Políticas de Saúde. Essa particularidade se materializa na definição das competências e habilidades, com destaque para o módulo contextual básico. O discurso, a seguir, realça o que dizemos.

Este é comum para todas as formações e é composto por unidades didáticas que buscam fomentar uma compreensão ampliada, contextualizada e crítica da realidade. **Todo o processo formativo é permeado na e para formação para o SUS. Dada a magnitude dos princípios sanitários, não nos satisfazemos com unidades didáticas estanques com este foco.** E nelas são inseridas discussões sobre planejamento, promoção da saúde, etnia, gênero e diversas temáticas que promovem a formação na área de Saúde da Família. (Entrevistado D)

Conforme já sinalizamos a Matriz Curricular do Curso Técnico em Enfermagem está estruturada em três módulos: Contextual Básico, Específico II e Específico III. A perspectiva em módulos se apresenta como uma proposta de um currículo integrado¹⁴ que de certa forma rompe com as disciplinas, enquanto ‘unidades didáticas estaques’.

A integração curricular tem obtido adesão, tanto de docentes (educadores) quanto de instituições de ensino. No caso da EFSFVS, tem-se buscado sair de uma aprendizagem centrada nas matérias (disciplinas) para uma pedagogia baseada na ação/reflexão/ação. Contudo, como sugere Amado (S/D):

apesar dos esforços, pouco estão conseguindo fazer avançar nessa direção, pois é comum conservar a lógica de funcionamento fragmentado das disciplinas, segundo a qual os componentes curriculares permanecem isolados e compartimentados.

Frente a esta discussão podemos apresentar algumas questões problematizadoras para que, em estudos futuros, possamos explorar a possibilidade da riqueza que a *práxis* social nos oferece. Reconhecemos que o conhecimento disciplinarizado pode limitar a análise complexa da realidade, porém é a busca de conhecer a realidade que nos coloca diante da ruptura da fragmentação.

Neste sentido podemos recorrer a categoria trabalho, a qual é de suma importância na dialética homem-trabalho-homem, pois segundo Frigotto (2010, p. 209) essa relação dialética:

não significa apenas que o homem, ao transformar a natureza, se transforma a si mesmo, mas também que a prática dos homens é o ponto de partida do conhecimento e a categoria básica do processo de conscientização.

A escola, assim como o serviço de saúde, não pode negar a *práxis* social. Como vimos no capítulo I, a busca pela unidade-dialética trabalho-educação perpassa a compreensão do trabalho como *práxis* social.

Considerando que o foco central deste capítulo é analisar criticamente os movimentos de aproximação e distanciamento de uma educação emancipatória e, tendo

¹⁴ Segundo Lopes e Macedo (2011, p.166) “há três modalidades diversas de organizar em função de princípios utilizados como base da integração: integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referências; integração via interesses dos alunos e buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas”.

apresentado uma discussão sobre a orientação curricular, passamos a discorrer sobre a metodologia orientadora da formação de técnicos em enfermagem na EFSFVS.

3.3 Expressão da metodologia da problematização no Curso Técnico em Enfermagem da EFSFVS

A metodologia empregada no desenvolvimento do Curso Técnico em Enfermagem se apresenta como categoria central de análise do objeto deste estudo.

Os discursos dos entrevistados indicam algumas estratégias educacionais que orientam o processo ensino-aprendizagem dos alunos dos cursos técnicos em enfermagem:

são utilizadas estratégias de mobilização dos participantes investindo em elementos da cultura local. Esta proposta pedagógica representa uma oportunidade do ponto de vista da formação de trabalhadores ao integrar a dimensão do fazer a uma perspectiva contextualizada do ponto de vista sócio-cultural. (Entrevistado D)

Portanto, é no contexto social do educando, no caso do educando/trabalhador da EFSFVS, nos serviços de saúde, com suas situações-problemas que a aprendizagem acontece. No próprio Plano de Curso em análise identificamos que na descrição da organização curricular são defendidas a concepção de currículo integrado e a metodologia da problematização¹⁵ (EFSFVS/Plano de Curso Técnico em Enfermagem, 2009).

A problematização está presente nas correntes pedagógicas do escolanovismo elaborada por Dewey, na pedagogia libertadora formulada por Paulo Freire, e na histórico-crítica cunhada por Saviani. Na pedagogia das competências, segundo Ramos, identifica-se uma aproximação com o escolanovismo principalmente no que diz respeito ao objetivo da problematização.

No escolanovismo e na pedagogia das competências, tal objeto vem a ser as situações cotidianas às quais os estudantes precisam se adaptar, o que será feito desenvolvendo-se esquemas mentais de comparação, análise, interpretação e compreensão – as competências – mediante o pensamento reflexivo. Na

¹⁵ Zanotto e De Rose (2003, *apud* Coelho, 2009, p. 306) identificam quatro autores representativos de abordagens diversas da problematização como atividade de ensino-aprendizagem: Dewey, Saviani, Paulo Freire e Ausubel. É importante perceber que podem haver diferentes abordagens metodológicas de tal atividade, dependendo da filiação filosófico-ideológica do autor ou de quem aplica tais propostas.

pedagogia libertadora, o objeto da problematização também é o cotidiano; porém, este é considerado opressor e libertar-se dele exige o desenvolvimento da consciência crítica. Por fim, na pedagogia histórico- crítica, o objeto da problematização é a prática social, o que significa identificar os principais desafios que precisam ser enfrentados, buscando-se seus determinantes e suas contradições, para construir a emancipação humana (RAMOS, 2010, p. 265).

Ainda de acordo com Ramos, os princípios formulados por Izabel dos Santos estão presentes nas Escolas Técnicas do SUS, quando se refere à metodologia da problematização. “Em suas palavras, a problematização teria como objetivo levar o aluno a pensar a partir de seu trabalho real” (idem, 2010, p. 47).

Castro (2008, *apud* Lima, 2010, p. 241) acrescenta que

a adoção da metodologia da problematização pelo ‘Larga Escala, antes de uma decisão técnica, foi uma posição política, no sentido de superar a alienação do trabalhador em relação às práticas de saúde e à realidade social, sob a inspiração da proposta pedagógica desenvolvida pelo educador Paulo Freire.

No caso da EFSFVS, há referência documental e está presente nos discursos dos participantes da pesquisa, que a metodologia da problematização é aquela conectada à pedagogia libertadora de Paulo Freire. Ressaltamos, porém, que existe uma orientação para a aplicação do arco de Magueréz¹⁶ como metodologia na formação dos docentes dos cursos técnicos da EFSVFS, mesmo não sendo mencionado nos discursos e nos documentos estudados (PPP e PC). Isso se coaduna com o que foi expresso por Ramos (2010) ao afirmar que as Escolas Técnicas do SUS apresentam adesão ao Arco de Magueréz e à pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Ramos (2010) afirma que a problematização não se configura como uma pedagogia propriamente dita, mas como passos didáticos, nas quatro pedagogias: escolanovismo, libertadora, histórico-crítica e competências.

No que tange a concepção libertadora, que é um dos referenciais pedagógicos da EFSFVS, ainda que não esteja presente no Plano de Curso, está presente nos discursos. Constata-se pela análise que para existir a possibilidade e a percepção de mudança da realidade, faz-se necessário compreendê-la em um contexto histórico. Vejamos o que diz Freire (2011, p.61) sobre essa discussão:

¹⁶ Trata-se de uma metodologia de problematização desenvolvida pelo educador francês Charles Manguerez. Consta de cinco etapas: observação da realidade, pontos-chaves, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade. Entretanto, segundo Rose (2003) *apud* Coelho (2009), o que diferencia a abordagem da problematização como atividade de ensino-aprendizagem é a filiação filosófica-ideológica do autor ou de quem aplica tais propostas.

Esta mudança de percepção, que se dá problematização de uma realidade conflitiva, implica um novo enfrentamento dos indivíduos com sua realidade. Implica uma apropriação do contexto, numa inserção nele, num já não ficar aderido a ele; num já não estar quase sob o tempo, mas nele. (...) Daí a necessidade que tem o trabalho social de conhecer a realidade em que atua, o sistema de forças que enfrenta, para conhecer também o seu 'viável histórico'. Em outras palavras, para conhecer o que pode ser feito, em um momento dado, pois que se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer.

Sabemos que a ação educativa na direção da educação emancipatória não está dada. A expressão desta no PPP, no Plano de Curso e nos Planos de Aula configuram uma sinalização importante, no sentido de orientação institucional. Outrossim, é preciso que os professores compreendam a importância deste direcionamento educacional. Faz-se necessário compreender a problematização da realidade para além do *modus operandi*, do passo a passo do processo, que conduzirá um processo de transição da prática e teoria, mas, sobretudo, entender a educação como mediadora de um processo de transformação.

Aqui nos chama atenção, o papel do professor como intelectual orgânico (2004), que muitas vezes, pode assumir uma posição reacionária de tentar manter uma ordem estabelecida. Mesmo não pertencente a classe social dominante, a sua postura é voltada para o *status quo*. Outro risco é a postura dos próprios professores críticos da realidade social, de caírem na armadilha de conceber a escola apenas como instrumento ideológico das classes dominantes. Tais críticos são reconhecidos como defensores da teoria crítico-reprodutivista.

Um exemplo para essa reflexão, são os desempenhos de competências previstos no Plano de Curso Técnico em enfermagem, a saber: realizar atividades de educação em saúde junto a comunidade e identificar os determinantes do processo saúde-doença. Ora, se compreendermos que o ponto de partida para elaboração do conhecimento encontra-se na prática social, ou como fala Izabel dos Santos, a partir do trabalho real, no caso dos cursos técnicos em enfermagem, podemos dizer que esses desempenhos de competência possibilitam a utilização da metodologia da problematização? Tal indagação pode ser respondida em estudos futuros, tendo como participantes da pesquisa docentes da escola.

O que podemos reafirmar nesse momento, a partir dos resultados desta investigação, é que a proposta de metodologia da problematização do Curso Técnico em Enfermagem da EFSFVS tem sua base teórico-conceitual na educação popular de Paulo Freire. Tal afirmação está ancorada, principalmente, nos discursos dos entrevistados ao defenderem os princípios da participação e da dialogicidade.

a proposta pedagógica valoriza os conhecimentos prévios dos alunos com caráter participativo e dialógico. Não se trata de uma formação bancária. Há muita troca permanente entre professor-aluno e aluno-aluno (Entrevistado D).

Então, a Educação Popular tem essa presença marcante na trajetória da escola, que alguns princípios como: a dialogicidade, algo que é muito cara, trabalhar esse componente da dialogicidade. Como algo que alimenta os processos pedagógicos nos diversos contextos (Entrevistado C).

Pode-se dizer assim que a problematização é o processo de transição de prática à teoria numa visão dialética de totalidade, um processo contínuo de prática-teoria-prática. O PPP da EFSFVS adota a orientação do movimento ação-reflexão-ação e esse exercício nada mais é do que definimos como *práxis*.

Também encontramos na estrutura curricular do Curso Técnico em Enfermagem o indicativo da integração teoria-prática por meio da relação direta e concomitante das vivências teórico-conceituais com as vivências práticas, o que contribui para a efetivação da metodologia da problematização por meio das aulas teórico/práticas (400 horas) e estágios supervisionados (200 horas).

Diferentemente dos currículos mais tradicionais nos quais se iniciam os processos formativos com a formação teórica, seguidos dos estágios, é uma característica do Curso Técnico em Enfermagem da EFSFVS, que os estágios sejam realizados concomitantemente às aulas teórico-práticas. Outra característica que merece destaque é não só a nomenclatura de aulas teórico-práticas, mas a diretriz institucional para que as aulas articulem a dimensão teórica ao vivencial (prático) seja por meio de estudos de casos, de experiências do concreto ou, em casos que exigem mais o desenvolvimento de habilidades motoras, o uso de laboratórios.

Podemos dizer ainda que a formação pedagógica do Curso Técnico em Enfermagem da EFSFVS tem a participação tanto dos docentes¹⁷ quanto dos supervisores de estágios. Acreditamos que este espaço pode criar condições para maior integração teoria-prática, permitindo conhecer melhor a realidade social, e, sobretudo, perceber a possibilidade de mudança desta realidade.

Em contraponto, como já elucidado, no currículo com matriz nas competências, a identificação e seleção dos conteúdos a serem ministrados só ocorrem depois da definição

¹⁷ O corpo docente do curso será identificado pela Escola, mediante seleção, respeitando os imperativos jurídicos de uma seleção pública, bem como as exigências pedagógicas que um curso desta natureza requer. No entanto, os professores listados no Módulo Contextual Básico, são docentes pertencentes ao quadro da Escola, mas que também concorrerão à seleção, podendo continuar como docente do curso ou não. (EFSFVS/Plano de Curso Técnico em Enfermagem, 2009, p. 15).

das competências. Ora, se na pedagogia das competências os conteúdos estão previamente estabelecidos, os estudantes precisam se adaptarem aos elementos das competências. Em contrapartida, na pedagogia libertadora os conteúdos são integrados a partir do processo de problematização, nesse caso, os estudantes vão construindo uma conscientização crítica da realidade.

Aqui, se expressa, no nosso entendimento um desafio, não somente para o curso de técnico em enfermagem da EFSFVS, mas para todos os seus processos educacionais que adotam a pedagogia das competências como referencial pedagógico e orientador de seus currículos e, ao mesmo tempo, assumem a pedagogia libertadora.

Por influências do contexto nacional e/ou pela participação no projeto de intercâmbio Brasil/Canadá, a EFSFVS assumiu a formação por competências como um de seus referenciais pedagógicos. No entanto, verificamos que a EFSFVS prima pela problematização pautada na pedagogia libertadora; ou seja, uma problematização direcionada para a transformação da realidade social. Difere, portanto, da problematização orientada pela pedagogia das competências, a qual visa o pragmatismo.

Diante do exposto, mesmo com as possíveis limitações indicadas na materialização de currículos desenvolvidos pelos referenciais pedagógicos da formação por competência e da problematização defendida pela pedagogia libertadora, passamos a analisar como a EFSFVS enquanto instituição de ensino que preza por uma educação emancipatória convive com estas diferenças. É o que tratará o subitem, a seguir.

3.4 A articulação do currículo do Curso Técnico em Enfermagem da EFSFVS com os conteúdos históricos do trabalho e os princípios da reforma sanitária

Após discutir a metodologia da problematização e o desafio do Curso Técnico em Enfermagem da EFSFVS em adotar a pedagogia das competências e ao mesmo tempo defender a pedagogia libertadora, passamos a questionar, de modo discursivo, quais são os conteúdos (conhecimentos) significativos para um currículo do Curso Técnico em Enfermagem voltado para o Sistema Único de Saúde (SUS)?

Os estudos de Silva (2015) apontam a existência de três teorias sobre currículos, destacando as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Para o autor, o que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas é a relação de poder.

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relação de poder (idem, 2015, p. 16).

Vejamos um quadro em que Silva busca distinguir essas teorias, a partir de um resumo das grandes categorias de teorias e seus conceitos:

Quadro 1: Categorias teóricas e conceituais que demarcam as teorias de currículo

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Planejamento	Relações sociais de produção	Cultura
Eficiência	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Objetivos	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
	Currículo oculto	
	Resistência	

Fonte: SILVA (2015, p.17)

Com base nesta categorização proposta por Silva (2015) e, considerando os documentos institucionais da EFSFVS consultados para este estudo, podemos afirmar que o PPP da EFSFVS tem suas referências nas teorias críticas, especificamente na pedagogia libertadora. No caso do Plano de Curso Técnico em Enfermagem, tendo como referência tal quadro, podemos dizer que não há apenas um tipo de teoria que o oriente. É possível afirmar que há uma relação forte com as teorias críticas, todavia, a clara intenção de alinhamento entre a formação e o mundo do trabalho, expressa inclusive pelo referencial da formação por competência, aproxima o Plano de Curso de uma abordagem teórica não crítica, no caso, a tradicional, com ênfase em alguns atributos do pragmatismo.

Verificamos que algumas habilidades elucidadas no Plano de Curso a direcionam para um tipo de curso orientado pelas teorias críticas. Tal afirmativa pode ser exemplificada no Módulo I - Contextual Básico. Na unidade didática ‘Educação para o Auto-Cuidado’, verificamos a competência ‘Reconhecer a importância histórica, política,

social e psicológica do seu trabalho com a vida e a saúde do homem/sociedade'. Por outro lado, algumas habilidades referentes ao desenvolvimento desta competência nos chama atenção, tais como:

- Contextualizar a prática profissional com base na visão histórica da sociedade brasileira;
- Interpretar o contexto histórico, avanços e desafios da profissão;
- Definir o papel do profissional de saúde para com a sociedade.

Essas habilidades aproximam-se de uma proposta de currículo baseado numa concepção de uma teoria crítica a partir do momento em que busca contextualizar historicamente a prática do profissional e sua relação com a sociedade. Pode também possibilitar uma discussão sobre a superação da alienação e a proposta de uma nova sociedade. Conforme Ramos (2014, p. 209),

é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior destas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação. Compreensão esta indispensável à luta pela superação da alienação e construção de uma sociedade de novo tipo.

Ante ao exposto, embora a formação politécnica não esteja no escopo central de nosso objeto, poderíamos afirmar que o que diz Saviani (2007) é oportuno nesta discussão da formação do profissional técnico para além do desenvolvimento de técnicas, ou seja, daquele que se alinha a um relativo adestramento às técnicas, o que se configuraria como tecnicismo.

A defesa de Saviani (2007, p. 161) pela politecnicidade é que esta visa “propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos”.

Outro ponto importante a ser destacado é que no Plano de Curso do Técnico em Enfermagem da EFSFVS há o indicativo de que a formação desse profissional deve ser em consonância com as diretrizes e os princípios do SUS, visando a consolidação destes. Acrescentaríamos que, para além das diretrizes e princípios do SUS, a formação de profissionais de saúde, em particular, dos técnicos de enfermagem deveria se alinhar ao que preconiza a Reforma Sanitária Brasileira. Ora, sabemos que os trabalhadores de

saúde do SUS estão inseridos no modo de produção capitalista, ao mesmo tempo, a sua *práxis* social está voltada para um projeto de transformação social, ou um projeto civilizatório. (AROUCA, 2003).

Ramos (2010, p.282), afirma que nas Escolas Técnicas do SUS:

Seu campo de referência é a totalidade do real e da *práxis* social, na qual a saúde e a organização dos serviços é uma mediação. Por ser mediação, porém, encontra-se em relação dinâmica e contraditória com a lógica do modo de produção capitalista.

O sistema de saúde e seus serviços, assim como as instituições formadoras no processo formativo de profissionais de saúde podem exercer um papel de mediação para emancipação humana. Mas, para desenvolver esse papel, é preciso compreender qual o significado da relação da reforma sanitária brasileira com a formação destes profissionais. No caso em análise, direcionamos esta reflexão questionadora para a formação de técnicos em saúde no âmbito da Escola Técnica do SUS, uma vez que estas, por sua identidade institucional assumem este compromisso político.

Paim (2008) defende que a Reforma Sanitária Brasileira deve ser entendida como um longo processo político em direção à democratização do Estado, da sociedade e da saúde, no movimento de construção de um novo Sistema Nacional de Saúde. Não se esgota, portanto, com a implantação do SUS, e que, as conquistas desse sistema não podem secundarizar outros elementos da totalidade de mudanças.

Assim, a Reforma Sanitária não pode se restringir a uma concepção de reforma setorial, deixando de considerar as mudanças mais amplas que ambicionava na construção da transição democrática. O autor esclarece que uma reforma pode pretender transcender um setor. No caso da reforma sanitária, há um reconhecimento que os serviços de saúde têm que buscar respostas nas áreas sociais, buscando intervir de forma ampla no atendimento das necessidades de saúde, com vistas à melhoria das condições de saúde e qualidade de vida da população.

Aqui estamos diante um movimento contraditório que faz nexos singular-particular-universal. Embora os trabalhadores do SUS estejam inseridos no sistema capitalista, a estratégia ensino-serviço pode significar um movimento de tensão, permitido assim, que numa concepção dialética, os movimentos contraditórios do real possibilitam a transformação da sociedade.

Esse estudo está amparado no questionamento da existência ou não da perspectiva de uma educação emancipatória na formação técnica, mais especificamente no Curso Técnico em Enfermagem da EFSFVS. Diante disto apontamos que ao promover o encontro entre a formação e o mundo do trabalho, de modo a atribuir sentido prático aos saberes orientando-se pela formação por competência e as bases legais para a formação técnica, o Plano de Curso e consequentemente a formação de técnicos em enfermagem da EFSFVS corre o risco de se aproximar do pragmatismo, característica das teorias não críticas. Por outro lado, as tensões vivenciadas na escola sobre a adoção da competência, mostram também que, nas práticas educacionais escolares, sobressai uma justaposição às teorias críticas, mais especificamente com a educação libertadora.

De certa forma, essas considerações respondem que os cursos técnicos não estão condenados a um destino que tem um caráter eminentemente tecnicista, questionamento que fizemos durante a construção desse objeto de pesquisa.

Esse debate nos remete também aos processos de formação e regulamentação do exercício profissional dos técnicos em saúde, os quais, para Lima (2013, p.51), estão

[longe] de ser uma simples operação técnica, (...) estão envolvidas em processos históricos, sociais, políticos, econômicos, ideológicos e culturais pautados por confrontos travados entre grupos sociais divergentes no interior da sociedade e na relação capital-trabalho, mas que a extrapolam, pois que envolvem o reconhecimento ou valor social da atividade e também disputas entre categorias profissionais e, no interior das categorias, na definição de quem é (ou não) qualificado para exercer determinadas atividades em saúde.

Seguindo o pensamento de Gramsci (2002), buscamos entender o contexto histórico de elaboração e construção desses dois documentos (Projeto Político Pedagógico e o Plano de Curso Técnico em Enfermagem da EFSFVS), valorizando não somente os movimentos conjunturais, mas, pensando também nos movimentos orgânicos pelo seu alcance histórico e social. Isto porque faz-se necessário compreender que embora sejam documentos de uma mesma instituição, o contexto de produção e a materialidade da orientação educacional de cada um levou a construções diferenciadas.

No caso específico do Plano de Curso é preciso compreender que o contexto de reconhecimento do Curso do Técnico em Enfermagem foi orientado por um processo histórico, social, político, econômico, ideológico e cultural, o qual tem suscitado debates no interior da EFSFVS.

3.5 O Curso Técnico em Enfermagem e seu alinhamento com a concepção de educação que orienta a *práxis* educacional da EFSFVS

Tendo analisado os diferentes (complementares?) referenciais pedagógicos que orientam os processos educacionais da EFSFVS expressos nos documentos e discursos dos participantes da pesquisa e, tendo analisado também, o Curso Técnico em Enfermagem, passamos a refletir sobre a concepção educacional que orienta a *práxis* educacional da EFSFVS e como esta se expressa na formação de técnicos de enfermagem.

Esse estudo identificou que a EFSFVS orienta suas práticas educacionais por uma teoria crítica de educação. Nesse sentido, é importante realçar que “os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade” (SILVA, 2015, p. 17).

O PPP da EFSFVS ao conceber a educação como instrumento de transformação da sociedade, expressa o reconhecimento que a realidade social é mutável e passível de modificações.

As evidências desta compreensão de educação, embora sutis, se materializa nas mudanças curriculares ocorridas, a partir dos processos avaliativos realizados com docentes e com concludentes das turmas dos cursos técnicos em enfermagem. No entanto, as mudanças se limitam, a incorporação de temas considerados relevantes, o que pode colaborar para a formação de um técnico em enfermagem que se aproxime de uma educação emancipatória, mas não esgota essa perspectiva.

O PPP da EFSFVS, também afirma que o trabalhador se educa na *práxis*, no conflito e na contradição. Sabemos que o trabalho enquanto *práxis* não separa a teoria da prática. Sendo assim, o ser humano ao desenvolver uma atividade manual, também desenvolve uma atividade reflexiva. Netto (2007, p. 29) considera que a categoria trabalho “além de indispensável para a compreensão da atividade econômica, faz referência ao próprio modo de ser dos homens em sociedade”. Ressalta ainda que “[o] trabalho é, sempre, atividade coletiva: seu sujeito nunca é um sujeito isolado, mas sempre se insere num conjunto (maior ou menor, mais ou menos estruturado) de outros sujeitos” (idem, p. 34).

No debate sobre o conceito de homem, Frigotto (2010, p. 85) lembra que “[o] conceito de homem não é um conceito abstrato, a-histórico; pelo contrário, é um conceito

concreto. Nesta concepção o homem não se define por uma natureza dada, universal, mas como um devir histórico que se faz, se produz pelo trabalho”.

Reconhecer um devir histórico, passa necessariamente pelo entendimento que uma prática social, no caso uma prática educativa escolar, é uma criação histórica. E que, muitas vezes, ficamos presos a um passado que se projeta, numa atitude ingênua (adestramento), impedindo um arremessar para uma posição crítica (emancipatória).

O correto seria que toda educação pudesse produzir emancipação, mas a gente sabe que não é exatamente assim. Há muitos modelos e propostas educativas que se limitam a questão da reprodução, como Libânio vai denunciar em vários trabalhos dele: a questão do reprodutivismo, a educação que se limita a repetição de conteúdo. E que o Paulo Freire também vai fazer uma crítica importante e muito contundente a educação bancária e do professor depositando informações e o aluno apenas como alguém que vai meramente repetir o que o professor em algum momento aquilo que lhe ensinou. (Entrevistado C).

Podemos, assim, dizer que a educação emancipatória é aquela que não visa ao adestramento. Isso mesmo, gosto de dizer o que não é, quando alguém me pergunta sobre o que é. Penso que esta posição demarca melhor o entendimento. Bom, sabendo o que não é educação emancipatória posso concluir com palavras do próprio expoente educador brasileiro e de nossa Escola que é a educação que se coloca como prática libertadora. Digo-lhe: não é fácil! Nós também, muitas vezes, não conseguimos vivenciá-la na função docente. Não podemos esquecer que somos também seres históricos e nossa história de ser aprendente foi mais de adestramento do que emancipação. (Entrevistado B).

No âmbito dos textos discursivos acima estamos diante de pistas que aproximam os discursos dos entrevistados às teorias críticas (emancipação e resistência), uma vez que “as teorias de resistências operaram vinculadas ao compromisso da emancipação, pois defendem a necessidade de que seja exacerbada nos processos escolares a possibilidade de explicitar contradições vividas pelos sujeitos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 166).

Entretanto, traduzindo as ideias de Lopes e Macedo (2011) para o Curso Técnico em Enfermagem da EFSFVS, constatamos que as fontes de coletas de dados selecionadas para este estudo não permitiram apreender se as contradições vividas pelos sujeitos aprendentes são tomadas em consideração no processo formativo.

No âmbito discursivo, a exemplo da fala do entrevistado B, há o registro do quanto desafiador é vivenciar uma educação emancipatória e que, algumas vezes, se corre o risco de cair num processo educacional que visa ao adestramento na medida em que os próprios dirigentes/docentes se reconhecem como seres históricos e que o itinerário

formativo destes foi mais de adestramento do que emancipação. Tal fato, repercute, segundo esse entrevistado, no desafio de vivenciar uma prática docente que vise um processo emancipatório.

Para Frigotto (2010, p. 80-81), “[há] um determinando adestramento geral, básico, funcional à produção capitalista, quer a nível de uma educação elementar em doses homeopáticas, quer em sistemas escolares (...), e uma produtividade resultante da desqualificação do trabalho escolar”. O rompimento desse adestramento, segundo Lima e Pereira (2009, p. 185), seria papel do ensino médio e da educação profissional que

deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção de mercadorias, de maneira geral, e nos serviços de saúde, em particular. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos científicos das diversas técnicas e não o mero adestramento em técnicas produtivas.

Estaria pois, o Curso Técnico em Enfermagem, enquanto processo formativo de educação profissional colaborando para o rompimento desse adestramento? Acreditamos que respostas mais conclusivas a esta indagação serão possíveis somente por meio de processos avaliativos que considerem os interessados (alunos e concludentes) como sujeitos participantes.

Outra passagem textual relevante do PPP é a afirmação de que a EFSFVS se insere “na perspectiva da escola cidadã na medida em que é pública quanto a sua clientela (é para todos), estatal quanto a sua fonte financiadora, e democrática e comunitária quanto ao seu modelo de gestão” (EFSFVS/PPP, 2009, p. 1). Estes princípios são reafirmados no Plano de Curso ao definir que o curso de destina, inicialmente, a auxiliares de enfermagem integrantes do SUS que desejam realizar a complementação para o técnico em enfermagem. Assim como na fala do entrevistado B ao afirmar que “os cursos técnicos ofertados por nossa escola são financiados pelo SUS, pela PNEPS ou PROFAPS e, se direcionam, exclusivamente para os trabalhadores do SUS”.

Na discussão dos fundamentos ético-políticos da educação, Severino (2006) aponta a necessidade de refletir sobre a esfera da subjetivação, uma vez que implica referência aos valores. Para conduzir essa discussão, o autor desenvolveu um entendimento filosófico-educacional sobre três movimentos ético-políticos da educação, conforme já referidos na introdução. No terceiro movimento, o autor destaca dois

percursos: o papel da educação como mediação da cidadania e a importância da escola como espaço público, conforme abaixo.

No terceiro movimento, que tem uma perspectiva político-pedagógica, ressalta-se, inicialmente, o compromisso ético-político da educação como mediação da cidadania, para enfatizar, em seguida, a importância que a escola pública ainda tem como espaço público privilegiado para um projeto de educação emancipatória (SEVERINO, 2006, p. 290-291).

Tendo como referência esse movimento, podemos afirmar, o que antes era apenas um questionamento, que ao anunciar-se como escola cidadã, a EFSFVS está assumindo o compromisso ético-político da educação. Está assumido a educação como mediação da cidadania. Por fim, que a EFSFVS se reconhece como espaço que privilegia um projeto de educação emancipatória.

Segundo os depoimentos, a concepção de escola cidadã está referenciada nos pensamentos de Paulo Freire e Moacir Gadotti. É possível notar ainda que há um exercício de correlacionar a concepção de escola cidadã com os princípios do SUS.

(...). Foi nessa discussão do planejamento que surge essa ideia sobre o projeto de uma escola cidadã. É uma discussão que, pelo menos do ponto de vista teórico, vem sendo deflagrado por Moacir Gadotti, que atualmente é reconhecido num ciclo de intelectuais para substituir, se é que podemos dizer essa palavra, Paulo Freire. Devemos entender a escola cidadã como: Uma escola Democracia no Modelo de gestão; que é pública com relação a sua fonte de financiamento e que é participativa, ou melhor que é popular, com relação a sua clientela, ou seja uma escola que é de todo. E aí entender, aqueles, ou seja todos que fazem o Sistema Único de Saúde. (Entrevistado C)

É válido ressaltar que é uma escola eminentemente pública. Com financiamento público para o público: gestores, trabalhadores, conselheiros e usuários do SUS. Estes últimos ainda é um desafio e um sonho de alcance nosso, visto que a ação da Escola com estes ainda é incipiente e indireta. (Entrevistado B)

Para Saviani (2013), com a emergência do projeto neoliberal no Brasil, surgiram pedagogias contra-hegemônicas, entre elas, a proposta da Escola Cidadã, uma formulação iniciada pelo Instituto Paulo Freire em 1994 e elaborada pelos seus diretores, os professores Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. Para ele, “[de] certo modo, é possível observar que essa proposta inserira a visão da pedagogia libertadora e os movimentos de educação popular no novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernidade)” (SAVIANI, 2013, p. 422).

O que era uma ideia *apriorística*, agora, podemos afirmar que há evidências discursivas expressas no PPP e nas paráfrases dos participantes que denotam o

compromisso ético-político da educação pela EFSFVS. Portanto, podemos dizer que a escola adota teorias críticas (emancipação e resistência), tratadas mais adiante.

Desta forma, é possível registrar que a EFSFVS concebe a educação como instrumento de transformação da sociedade, entende que o trabalhador se educa na reflexão da *práxis*, no conflito e na contradição, e que a apreensão dos saberes elaborados pela coletividade serve de instrumento para a luta contra a segregação social e a dominação. Sobressai a concepção de escola cidadã, que tem compromisso ético-político e a educação como mediação da cidadania.

De uma certa perspectiva não podemos afirmar que na EFSFVS há uma ruptura da dualidade educacional, que se manifesta em uma educação que teoriza, pensa e constrói dirigentes, e, ao mesmo tempo, numa educação que pratica, obedece e constrói trabalhadores. Entretanto, noutra perspectiva, os dados deste estudo indicam que, na EFSFVS, há um compromisso com um projeto de educação emancipatória, expresso nos documentos estudados e nos discursos dos seus dirigentes.

Partindo dessa premissa, a EFSFVS, concebe a educação como um dos instrumentos de transformação da sociedade; inspira-se na concepção de escola cidadã; e compreende que os sujeitos interagem com as dimensões física e com o meio social e histórico. Todavia, faz-se necessário entender que uma escola assume o papel de mediadora de um processo ensino-aprendizagem a partir da sua prática educativa escolar, pois para Frigotto (2010, p.207),

a prática educativa escolar como sendo uma prática política e técnica que não se situa ao mesmo nível da prática fundamental das relações sociais de produção que condicionam o modo de existência dos homens, nem da prática ideológica e política que sob essa base se estrutura, a influencia e a modifica, resta especificar a natureza da dimensão política e técnica da educação e como se articula com o conjunto das práticas sociais.

Adentrar nesta proposição requer, para além da contextualização com base em documentos e significados dos discursos, sobretudo, não separar método e teoria, haja vista que compreendemos que a escola não é meramente um instrumento de reprodução de ideologia das classes dominantes.

Esse nosso preceito está ancorado no entendimento que a mediação da prática educativa escolar no processo educativo não se encontra somente na mediação puramente ideológica da classe dominante. Isso significaria tornar estática a relação infra e

superestrutura e ao mesmo tempo perder a capacidade de uma análise na dimensão dialética desta relação (FRIGOTTO, 2010).

Em segundo lugar, “é preciso ter presente, porém, que o fato da prática educativa escolar se constituir num elemento secundário e determinado não significa que não tenha relação dialética com a estrutura social e que esse papel, ainda que secundário, afeta essa estrutura determinada” (SAVIANI,1983, *apud* FRIGOTTO, 2010, p. 163).

Por fim, consideramos que existe uma perspectiva de educação emancipatória na EFSFVS enquanto orientação institucional. Outrossim, ainda são tímidas as evidências desta na formação técnica em enfermagem, considerando o estudo realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa dissertação deu-se a partir de algumas inquietações do nosso fazer enquanto cientista social, mas, principalmente como educador. Foi um processo de aprendizado que provocou diversas reflexões e, ao mesmo tempo, contribuiu para que saísse da zona de conforto que o dia-a-dia nos coloca.

Uma das nossas inquietudes, no momento de construção do projeto de pesquisa, veio do entendimento do senso comum, qual seja, a de que a escola profissional em saúde está condenada a um destino de caráter eminentemente tecnicista com vistas a formar trabalhadores determinado apenas pelo avanço científico-tecnológico e refém das crescentes atividades produtivas.

Mas, fomos mais além nos questionamentos e indagamos como a educação enquanto criação humana pode aleijar sua própria liberdade? Em seguida passamos a nos perguntar: As escolas profissionais com seus cursos e seus sujeitos sociais podem construir propostas políticas pedagógicas que caminhem para um movimento que busque uma perspectiva de uma educação emancipatória?

A partir dessas questões passamos a construir o objeto de estudo, a problematização, objetivos e metodologia. Bom lembrar que durante o desenvolvimento da pesquisa exercitamos não separar a teoria do método, assim como também objeto e sujeito, por entender que somos parte do processo de análise do objeto em estudo.

Nosso objetivo central foi analisar a existência (ou não) de evidências que apontem para uma perspectiva de uma educação emancipatória nos cursos técnicos em enfermagem da EFSFVS. Para alcançar tal objetivo passamos a defender que fazia necessário, primeiro historicizar o desenvolvimento dos cursos técnicos em enfermagem no interior da EFSFVS e, em seguida, descrever os movimentos de mudanças curriculares na formação técnica em enfermagem. Além de examinar o Projeto Político Pedagógico da EFSFVS e seu alinhamento com os referenciais pedagógicos da educação popular, educação permanente e formação por competência, haja vista que nos deparamos com essas diferenças epistemológicas no processo de ensino e, por último, verificar a existência (ou não) da perspectiva de uma educação emancipatória a partir dos discursos dos dirigentes da EFSFVS na formação técnica em enfermagem.

Todavia, como uma escola inserida na relação social capitalista, poderia propor uma educação emancipatória? Conseguimos superar essas indagações, primeiro pela

concepção dialética e a importância da compreensão de que os movimentos contraditórios existem na própria produção, manutenção e reprodução do sistema capitalista. Segundo, por compreendermos que, sob este prisma, a educação assume um papel não somente de reprodução da ideologia burguesa, mas também 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.

Chegar a essas considerações, foi possível em virtude do referencial que adotamos sobre a discussão das correntes existencialista e essencialista e a definição das teorias não críticas e teorias críticas, apontadas por Saviani (2013) e Ramos (2010), e a defesa de Frigotto (2010) de que a escola pode assumir o papel de mediadora de um processo ensino-aprendizagem a partir da sua prática educativa escolar. Ressaltamos ainda que Saviani (2007) contribuiu com os seus estudos sobre os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, sendo essas duas atividades específicas dos homens. Portanto, o ser humano é o único animal que trabalha e educa.

Optamos também por um percurso metodológico orientado pelos princípios da abordagem qualitativa e, tendo como ponto de vista teórico-metodológico, que o objeto em estudo é histórico, e, portanto, provisório, mutável e só apreendido por aproximações. Como se trata de estudo de um determinado período histórico, optamos por estudar os movimentos orgânicos e movimentos conjunturais, um princípio teórico-metodológico defendido por Gramsci (2002).

Devemos ressaltar que a contextualização da EFSFVS, seguindo esse princípio teórico-metodológico, contribuiu não somente na descrição do processo de idealização, estruturação, institucionalização e consolidação desta como Escola Técnica do SUS, mas principalmente para compreender que, desde seu período de idealização estávamos em contextos de movimentos orgânicos nos quais se difundiam o receituário do neoliberalismo (flexibilização das relações de trabalho e de desemprego). No âmbito local (municipal) ocorria um contexto conjuntural de transformações, mais especificamente no setor da saúde. Neste, a busca pela implementação do SUS se elucidava pela vinda para o município de vários profissionais de diversas partes do país que participaram do movimento da reforma sanitária, pela participação da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA na criação da Residência Multiprofissional em Saúde da Família e na defesa da proposta da pedagogia de Paulo Freire nos processos de ensino-

aprendizagem dos trabalhadores do SUS de Sobral.

No período de estruturação, a educação profissional e técnica vivenciava o que Ciavatta e Ramos chamaram a ‘era das diretrizes’, anterior a implementação da PNEPS. Um dos docentes/dirigente da EFSFVS participava nesse período como assessor da SGTES. Durante a entrevista para este estudo, o referido docente considerou esse processo bastante significativo para EFSFVS, inclusive na deflagração do Polo de Educação Permanente na Região enquanto dispositivo de implantação da PNEPS e, neste processo, a EFSFVS assumiu o papel de secretaria executiva. Esse movimento contribuiu para a compreensão e incorporação de processos de educação permanente em saúde na Região (55 municípios). Podemos inferir a magnitude deste processo no interior da EFSFVS ao identificarmos que, naquele momento, ocorreu a incorporação da educação permanente nos referenciais dos seus processos educacionais, que se aliou aos pressupostos da educação libertadora de Paulo Freire já incorporados no processo de integração ensino-serviço.

No seu processo de institucionalização, registramos que, a partir de 2007, em particular pela influência do ‘Projeto de Intercâmbio de Conhecimentos para Formação de Recursos Humanos por Competências’, a EFSFVS passa a estudar e incorporar a formação por competências. Deste processo resultou o credenciamento da EFSFVS como Escola Técnica e, concomitantemente, o reconhecimento dos cursos técnicos, sendo o Curso Técnico em Enfermagem o primeiro deles. Quase que simultaneamente ocorria o reconhecimento da EFSFVS como Escola do SUS pelos colegiados de gestão estadual e pelas redes colaborativas de escolas do SUS. Essas conquistas significaram, segundo os entrevistados, uma resposta a uma dívida histórica com a categorias dos trabalhadores do SUS de nível médio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade política e de sustentabilidade financeira para a EFSFVS. Vale ressaltar que a abordagem por competência, no final dos anos 1990, já estava inserida no campo da saúde, a partir da criação do Profae.

Nesse cenário, a EFSFVS busca, permanentemente, construir um diálogo entre as propostas pedagógicas (educação popular, educação permanente e formação por competência), as quais foram incorporadas no Projeto Político Pedagógico. Em virtude das diferenças epistemológicas, de visão de mundo e de compromisso social entre estas três abordagens, consideramos que essa incorporação passa a ser o grande desafio político pedagógico da EFSFVS. Vale ressaltar que houve resistência por parte do corpo

docente ao argumentarem o risco do reducionismo e de um certo tecnicismo com a incorporação da formação por competências.

No que concerne a concepção de educação que orienta os processos educacionais da EFSFVS, destaca-se a compreensão de educação como instrumento de transformação da sociedade. O PPP declara ainda que é uma escola cidadã, tendo como referência Paulo Freire. Nos discursos dos entrevistados são mencionadas referências a Paulo Freire e Moacir Gadotti. Ficam em evidências várias críticas às teorias não críticas, mais especificamente ao tecnicismo, devido ao risco de uma repetição de conteúdos (educação bancária) e repetição de procedimentos (adestramento). Nos discursos e documentos analisados, principalmente no PPP, existem a defesa por uma teoria crítica, tendo como referencial a pedagogia libertadora, até mesmo pelas afirmações de que o trabalhador se educa na *práxis*, no conflito e na contradição. No entanto, há obstáculos de como comportar no mesmo processo de educação elementos de propostas epistemológicas antagônicas.

No que diz respeito a existência ou não de uma educação emancipatória na formação técnica em enfermagem da EFSFVS, verificamos que existe uma proposta de integração curricular que, na busca de promover o encontro entre a formação e o mundo do trabalho, optou por um currículo por competências, de modo a atribuir sentido prático aos saberes. Existe também uma valorização de consolidar as diretrizes e princípios do SUS, que está presente principalmente no módulo Contextual Básico. Entretanto, a problematização que orienta a proposta metodológica do curso é de cunho mais próximo da pedagogia libertadora, do que da pedagogia das competências.

A articulação do currículo com os conteúdos históricos do trabalho e com os princípios da reforma sanitária apontam para um movimento dialético, que embora os trabalhadores do SUS estejam inseridos no âmbito de um sistema capitalista, a estratégia de ensino-serviço para esses trabalhadores pode significar um movimento contraditório, permitindo assim, a compreensão da educação como mediadora de um processo de transformação da sociedade.

A aprendizagem que fica é a compreensão de que embora o Projeto Político Pedagógico e Plano de Curso Técnico em Enfermagem sejam da mesma escola é preciso compreender os contextos de movimentos orgânicos e conjunturais que estes foram elaborados.

É importante considerar também o desafio, não somente para o curso de técnico em enfermagem da EFSFVS, mas, para todos os processos educacionais, de adotar a pedagogia das competências como referencial pedagógico e orientador de seus currículos e, ao mesmo tempo, assumir a pedagogia libertadora.

Uma das limitações deste estudo se relaciona às leituras sobre a *práxis* social. Acreditamos que leituras mais densas poderiam ter contribuído melhor para o debate teórico, a partir de leituras de Mészáros e Lukács. Entendemos também que poderíamos ter intensificado o estudo sobre as questões relativas a integração curricular e metodologia da problematização. Ou seja, sobre suas bases teóricas, mas também a busca de mais elementos empíricos, ampliando o número de sujeitos (docentes e discentes) e/ou o processo de formação dos docentes.

Do exposto desdobram-se perspectivas de pesquisas futuras, assim como o estudo do processo de legalidade e reconhecimento dos cursos técnicos vivenciados pelas RET-SUS.

Porém, diante das análises apresentadas e do processo de aprendizagem vivido e já compartilhado com nossos pares no curso do desenvolvimento do presente estudo, podemos assumir que os resultados apresentados são fatos que podem colaborar com o cotidiano da EFSFVS e com estudos posteriores.

Por fim, é preciso registrar que o Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde da RET-SUS Nordeste é, sem dúvidas, uma grande oportunidade não somente para as escolas que fazem parte dessa rede, mas para os sujeitos (educadores) repensarem sua *práxis*. Assim, quem sabe, possamos construir um novo ciclo do nordestino que vem para o Sudeste (não como retorno, mas de forma espiral), agora não mais ‘Meu malote era um saco e o cadeado era o nó’, mas sim uma mala com livros, indo e voltando, na compreensão de ser ‘um eterno aprendiz’.

REFERÊNCIA

ALGEBAILLE, Joana. *Profaps: o presente da Rede*. Revista RET-SUS nº41. Jan/Fev 2011. p.14 -15. Disponível em:

<<http://www.retsus.epsjv.fiocruz.br/upload/41/RETSUS41_14_Profaps_o_presente_da_Rede.pdf>> Acesso em 02 jun. 2016.

ANDADE, Luiz Odorico Monteiro. *Estratégia Saúde da Família em Sobral: Oito Anos Construindo Um Modelo De Atenção Integral À Saúde*. *SANARE*, vol. V, nº 1. 2004.

ANDADE, Luiz Odorico Monteiro; MARTINS JÚNIOR, Tomaz. *Saúde da Família: Construindo um novo modelo a experiência de Sobral*. *SANARE*, vol. I, nº 1. 1999.

AROUCA, Antonio Sergio. *O dilema preventivista: contribuição para a compreensão e crítica da Medicina Preventiva*. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora UNESP/FICRUZ, 2003.

ASSIS, Andréa Silveira. FREITAS, Cilene Maria. TAJRA, Fábio Sólon. FARIAS, Fabrícia Rocha de Menezes. MONTE, Georgina Moita Vasconcelos. SARAIVA, Maria José Galdino. SOUSA, Maria do Socorro Teixeira. *Formação técnica e profissional em saúde: processo histórico e novos desafios para a Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Saboia*. *SANARE*, vol.7, nº 2, p.54-61, jul./dez. 2008.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneide Oto; COAN, Marival. *As políticas públicas para educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?* *Boletim Técnico do SENAC*, v. 38, p. 27-40, 2012

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. *Portaria no 198/GM/MS*, de 13 de fevereiro de 2004. 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. Brasília: MS, 2004.

_____. Gabinete do Ministro. *Portaria no 1996/GM/MS*, de 20 de agosto de 2007. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e dá outras providências. Brasília: MS, 2007.

_____. *Mais Saúde: direito de todos 2008-2011*. 2ª ed. Brasília, 2008.
Disponível em:
http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/mais_saude_direito_todos_2ed.pdf. Acesso em: 22 mai. 2016.

_____. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 3.189*, de 18 de dezembro de 2009. Disponível em:
<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt3189_18_12_2009.html> Acesso em 03 jun. 2016.

BRILHANTE, Ana Paula Cavalcante Ramalho; PONTES, Haroldo Jorge de Carvalho; DIAS, Maria Socorro de Araújo. *Formação Técnica em Prótese Dentária*. Fortaleza: Secretaria da Saúde do Estado do Ceará, 2010.

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade educacional. In. PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César Franca. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), 2009.

CEARÁ, Governo do Estado, Educação Profissional. Disponível em:
<<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional>>. Acesso em 13 de julho de 2016.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis – Rev. Saúde Coletiva*, v. 14, n. 1, p.41-65, 2004.

CHAUI, Marilena. O discurso competente. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1989.

CHINELLI, F.; LACERDA, A.; VIEIRA, M. 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, 2011. p.33-78.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, v. 17, n.49, jan-abr. 2012, p. 11-37.

COELHO, Suzana Lanna Burnier. Pedagogia de problemas. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César Franca. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), 2009.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). *Comissão de Business Intelligence*. Análise de dados dos profissionais de enfermagem existentes nos Conselhos Regionais. 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. *GRAMSCI. Um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira. Nova edição ampliada, 1999.

FERRETTI, Celso João. O Pensamento Educacional em Marx e Gramsci e a concepção de Politécnica. *Trabalho, educação e saúde*. v. 7, suplemento 1. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para libertação e outros escritos*. 14. ed. rev. Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005b, p. 21-56.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA M. & RAMOS, M. Política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 09 jun 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006.

_____. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.

GADOTTI, Moacir. Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória. *II fórum mundial de educação profissional e tecnológica*. Florianópolis. Junho de 2012. Disponível em: <<http://2sitefmept.ifsc.edu.br/>> Acesso em: 02 de dezembro de 2012.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira. 1982.

_____. *Cadernos do cárcere*. Volume 3. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luis Sérgio Henriques e Marcos Aurélio. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Cadernos do cárcere*. Volume 2 - Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e Tradução: Nelson Coutinho; co-edição, Luis Sérgio Henriques e Marcos Aurélio. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOBBSBAWM, Eric. Renascendo das cinzas. In: BELECK- BURN, Robin (Org.). *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LEMOS, Cristiane Lopes Simão. Educação Permanente em Saúde no Brasil: educação ou gerenciamento permanente? *Ciênc. Saúde Coletiva* [online]. 2016, vol.21, n.3, p.913-922.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Júlio César França. *Neoliberalismo e formação profissional em saúde*. Rio de Janeiro, EPSJV, 2006.

LIMA, Júlio César França. Breve história das disputas em torno do processo de regulamentação profissional e educacional das profissões em saúde: do Brasil Colonial à Primeira República. In.: MOROSINI, Márcia Valéria Guimarães Cardoso. et al (orgs). *Trabalhadores técnicos em saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013, p. 49-81.

LIMA, Júlio César França. *Política de Saúde e Formação Profissional dos Trabalhadores Técnicos de Enfermagem*. Tese Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro 2010.

LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1998.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni. Auxiliares de enfermagem: mercado de trabalho, perfil, satisfação e expectativas no Programa de Saúde da Família na cidade de São Paulo, *Trabalho, Educação e Saúde*, 2006; v.4, n.1, p: 109-30.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Sociedade Civil em Gramsci – Venturas e Desventuras de um Conceito. In: PAULA, Dilma Andrade de; MENDONÇA, Sonia Regina de (orgs). *Sociedade civil: Ensaio Históricos*. Jundiaí: Paco Editorial: 2013.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MUNSTER, Arno. *Ernest Bloch - filosofia da práxis e utopia concreta*. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.

PARREIRAS, Patrícia da Conceição. MARTINS JÚNIOR, Tomaz. A proposta político-pedagógica da Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Sabóia. *SANARE*, V. 5, nº 1. 2004.

RAMOS, Marise. *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.

_____. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte: 2014. v.23 | n.1 | p. 207-218. jan-abr

SARAIVA, Maria José Galdino. *A Escola de Formação em Saúde da Família Visconde Sabóia: narrativas que resgatam uma história*. Dissertação de Mestrado Profissional Ensino na Saúde. Universidade Estadual do Ceará. 2014.

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

SALES, Ivandro da Costa. *Os desafios da Gestão Democrática da Sociedade* (em diálogo com Gramsci). Sobral, CE: Edições UVA; Recife, PE: Editora da UFPE, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-político da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, Carlos Hilton Albuquerque. PINTO, Vicente de Paulo Teixeira. DIAS, Maria Socorro de Araújo. PARENTE, José Reginaldo Feijão. CHAGAS, Maristela Inês Osawa. Sistema Saúde Escola – CE. *SANARE*, Sobral, vol.7, nº.2. 2008

SOBRAL, *Plano Municipal de Saúde*. Secretaria de Saúde e Assistência Social. Mimeo, 1997.

_____. Escola de Formação em Saúde da Família Visconde Saboia. *Projeto Político Pedagógico*. Mimeo, 2009.

_____. Escola de Formação em Saúde da Família Visconde Saboia. *Relatório de Atividades*. Mimeo, 2008.

_____. Escola de Formação em Saúde da Família Visconde Saboia. *Plano de Curso Técnico em Enfermagem*. Mimeo, 2009.

_____. Escola de Formação em Saúde da Família Visconde Saboia. *Plano de Curso Técnico em Enfermagem*. Mimeo, 2012.

_____. Escola de Formação em Saúde da Família Visconde Saboia. *Plano de Curso Técnico em Enfermagem*. Mimeo, 2014.

SOUSA, Francisca Lopes. PONTE, Maria Alzeni Coelho, LINHARES, Antônia Katiany Nascimento, CAVALCANTE, Ana Neiline, DIAS, Maria Socorro de Araújo, SOARES, Carmem Soares, TARJA, Fábio Solon, TEIXEIRA, Edson Holanda. A Política Municipal e Educação Permanente em Sobral - CE. *SANARE*, vol. VII, nº 2. 2008.

TARDIF, Jacques. Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en oeuvre. *Pédagogie Collégiale*, Montréal, v. 16, n. 3, p. 36-44, mars 2003.

TARTUCE, Gisela Lobo. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 353-382, maio/ago 2004.

TEIXEIRA, Vânia Maria Fernandes. GOMES, Fátima Meirelles Pereira. O Processo de Constituição Histórica e Social dos Técnicos de Nível Médio em Citologia e seus Reflexos na Qualificação destes Trabalhadores In.: MOROSINI, M.V.G.C. et al (orgs). *Trabalhadores técnicos em saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013, p. 267-294.

VIANA, Luiza D'Ávila; DAL POZ, Mario Roberto. A reforma do sistema de saúde no Brasil e o Programa Saúde da Família. *Physis – Revista de Saúde Coletiva*, v. 15, supl., p. 225–264, 2005.

VIEIRA, Monica; CHINELLI, Filippina; LOPES, Márcia R. O trabalho e a educação na Saúde: a questão dos “recursos humanos”. In: Vieira, Monica et al. *Para além da comunidade. Trabalho e qualificação dos agentes comunitários de saúde*. Rio de Janeiro, EPSJV/Fiocruz, 2011, p. 79 -117.

APÊNDICES

APÊNDICE - A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA

Diretor da EFSFVS anterior a institucionalização da Escola Técnica

1. Como surgiu a ideia da construção EFSFVS?

(Concepção de escola, Parceiros nos processos de construção/idealização, princípios que orientaram a proposta de construção da EFSFVS)

2. Como se deu a elaboração do PPP na EFSFVS?

(Opção por uma escola cidadã, atores envolvidos na construção, referencial teórico, objetivos educacionais)

3. Como os princípios da educação popular adentraram nos currículos das ações educacionais/cursos?

(motivações, interesses, desafios)

4. De que forma a EFSFVS participou na indução e implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde - PNEPS? (assessoria, secretaria executiva, polo de educação permanente, comissão de integração ensino-serviço – CIES)

APÊNDICE - B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA

Diretor e assessor pedagógico indutor do processo de credenciamento da Escola técnica

- 1. Como surgiu a ideia da construção EFSFVS?** (Concepção de escola, Parceiros nos processos de construção/idealização, princípios que orientaram a proposta de construção da EFSFVS)
- 2. Como se deu a elaboração do PPP na EFSFVS?** (Opção por uma escola cidadã, atores envolvidos na construção, referencial teórico, objetivos educacionais)
- 3. Como os princípios da educação popular adentraram nos currículos das ações educacionais/cursos?** (motivações, interesses, desafios)
- 4. De que forma a EFSFVS participou na indução e implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde - PNEPS?** (assessoria, secretaria executiva, polo de educação permanente, comissão de integração ensino-serviço – CIES)
- 5. Como a formação por competência passou a integrar a proposta pedagógica da EFSFVS?**
- 6. Descreva as motivações que conduziram a institucionalização da EFSFVS enquanto escola técnica/profissional**
- 7. Neste íterim (da primeira oferta do Curso Técnico aos dias atuais) houve alguma mudança do currículo do curso Técnico em Enfermagem? Quais? Por que?**
- 8. Existem (conteúdos, competências e habilidades) que estejam articulados aos princípios da reforma sanitária (SUS)?**
- 9. Como você entende uma educação emancipatória?**

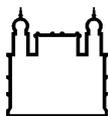
APÊNDICE - C

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA

Coordenador do curso técnico em enfermagem

- 1. Qual proposta pedagógica orienta os processos de trabalho do GT de Educação Profissional e Técnica?**
- 2. Como se dar o alinhamento dos referenciais pedagógicos (formação por competência, educação permanente e educação popular)?**
- 3. Como se deu o credenciamento da EFSFVS como Escola Técnica?**
- 4. Como é definido (construído) o currículo do Técnico em Enfermagem?**
- 5. Neste íterim (da primeira oferta do Curso Técnico aos dias atuais) houve alguma mudança do currículo do curso Técnico em Enfermagem? Quais? Por que?**
- 6. Existem (conteúdos, competências e habilidades) que estejam articulados aos princípios da reforma sanitária (SUS)?**
- 7. Como você entende uma educação emancipatória?**

APÊNDICE - D



Ministério da Saúde
FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz



ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE
JOAQUIM VENÂNCIO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento – TCLE

Convidamos o(a) Sr.(a). a participar da pesquisa ***Por uma educação emancipatória: A concepção da Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Sabóia – Sobral/CE na Formação Técnica Em Enfermagem***. Esta pesquisa é realizada por ***Fernando Antonio Cavalcante Dias, tendo como orientador o prof. Dr. Júlio César França Lima*** e apoiado pelo Ministério da Saúde. A pesquisa tem como objetivo geral Analisar a existência (ou não) de evidências que apontem para uma perspectiva de uma educação emancipatória nos cursos técnicos de enfermagem no interior da Escola de Formação em Saúde da Família Visconde Sabóia (EFSFVS).

Para conhecer a sua experiência e opinião, serão realizadas algumas perguntas. Suas respostas serão relacionadas a educação profissional em saúde, fortalecendo a construção do conhecimento na área de educação profissional em saúde no Brasil.

Frisamos que a sua participação é voluntária e que, além de garantirmos o seu anonimato, o (a) Sr(a) pode se recusar a responder a qualquer pergunta ou interromper a entrevista a qualquer momento. Durante a pesquisa, serão observadas as disposições da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre os princípios bioéticos em pesquisa, de modo a minimizar possíveis riscos. Ressaltamos que esse termo será emitido em duas vias, sendo uma para o participante do estudo e outro para o pesquisador.

Para possíveis esclarecimentos, entre em contato:

Pesquisador: Fernando Antonio Cavalcante Dias
Endereço: Rua Maestro José Pedro, n. 170 –
Centro CEP: 62010-260 Fone: (88) 99629.3533
e-mail: fernandoacdias@gmail.com

Orientador: Doutor Júlio César França Lima
Endereço: Av. Brasil 4365, Manguinhos Escola
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio CEP 21040-
900 Fone: (21) 3865-9797

Endereço: Comitê de Ética em Pesquisa de EPSJV/FIOCRUZ
Av. Brasil 4365, Manguinhos Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
CEP 21040-900 Fone: (21) 3865-9710

Termo de Consentimento Pós-Informado

Eu, _____, li o TCLE e aceito participar da pesquisa ***Por uma educação emancipatória: A experiência da Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Sabóia – Sobral/CE na Formação Técnica em Enfermagem***, autorizando que as informações por mim facilitadas sejam utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa e concordo que possam ser utilizados para exemplificar e ilustrar análises e conclusões, desde que seja sempre resguardada minha privacidade.

Tenho conhecimento que esse projeto está sendo acompanhado pelas instituições às quais ele se vincula e pelo comitê de ética em pesquisa. Ao concordar com este termo, afirma que tenho conhecimento de que poderei me dirigir a essas instituições, bem como ao comitê, sempre que necessário.

Data: _____

Assinatura Pesquisador Assinatura
Participante do Estudo

Fernando Antonio Cavalcante Dias

ANEXOS

ANEXO – I



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Por Uma Educação Emancipatória: a Concepção da Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Sabóia? Sobral/CE na Formação Técnica em Enfermagem

Pesquisador: FERNANDO ANTONIO CAVALCANTE DIAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53239716.2.0000.5241

Instituição Proponente: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.474.516

Apresentação do Projeto:

O projeto, sob a responsabilidade do pesquisador Fernando Antônio Cavalcante Dias e sob orientação do Prof. Julio . Segundo informações constantes no projeto, as políticas públicas de formação de técnicos em saúde no país remontam aos anos 1980, a partir do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae); e mais recentemente, nos anos 2000, com o Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (Profaps). Entre as justificativas para essas ações pode-se enumerar a escassez e má distribuição da oferta pelo país, e um contingente expressivo de trabalhadores com insuficiente ou nenhuma formação profissional. A partir desses argumentos, o estudo proposto elege a experiência de formação do Técnico de Enfermagem da EFSFVS como objeto de investigação. Primeiro, por representar uma necessidade expressa pelos gestores, trabalhadores, educadores e conselheiros que compõem a Comissão de Integração Ensino-Serviço (CIES) da macrorregião Norte de Saúde do estado do Ceará, que abrange 55 municípios. Em segundo lugar, pelos movimentos de reconstruções curriculares que vem sendo vivenciados na escola em relação a essa formação técnica. Avanços no conhecimento oriundo do desenvolvimento do estudo aqui proposto subsidiarão discussões no contexto da Escola de Formação em Saúde da Família, e por extensão a demais ET-SUS da região Nordeste, em torno

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



ESCOLA POLITÉCNICA DE
SAÚDE JOAQUIM
VENÂNCIO/FIOCRUZ/RJ



Continuação do Parecer: 1.474.516

das concepções de educação profissional e suas propostas pedagógicas vigentes, ao tempo que possa sinalizar outros olhares. O estudo pretende, dessa forma, realizar entrevistas com gestores da EFSFVS, sendo prevista a participação de até 5 pessoas no estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetiva o projeto, analisar a existência de evidências que apontem para uma perspectiva de uma educação emancipatória nos cursos técnicos de enfermagem no interior da Escola de Formação em Saúde da Família Visconde Sabóia (EFSFVS). Especificamente o pesquisador pretende com seu estudo, historicizar o desenvolvimento dos cursos técnicos de enfermagem no interior da EFSFVS; descrever os movimentos de mudanças curriculares na formação técnica em enfermagem na EFSFVS; examinar o Projeto Político Pedagógico da EFSFVS e seu alinhamento com os referenciais pedagógicos da educação popular, educação permanente e formação por competência; e, verificar a existência (ou não) da perspectiva de uma educação emancipatória a partir dos discursos e práticas dos docentes e dirigentes da EFSFVS na formação técnica de enfermagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No que tange aos riscos, o projeto não apresenta evidências que os caracterizem de forma significativa. Quanto aos benefícios identificados, estes são de caráter indireto e sua relevância deriva do fato de que os trabalhadores de enfermagem estão inseridos numa categoria de profissionais que possui um dos maiores contingentes de trabalhadores na atuação no campo da saúde. O pesquisador informa no TCLE que preservará o sigilo quanto à identidade dos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de estudo que aborda temática de relevância para o campo da saúde pública, mais especificamente no que tange a formação profissional de um grupo de profissionais de extrema relevância. O objetivo do trabalho está definido com clareza e a metodologia é coerente com os mesmos. O estudo está adequadamente justificado e embasado teoricamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados: folha de rosto devidamente assinada, projeto detalhado, cronograma, e TCLE.

Recomendações:

- acrescentar endereço de email do CEP EPSJV no TCLE;
- enviar relatório ao término do estudo.

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: 1.474.516

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 APROVADO.

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_656065.pdf	01/04/2016 11:23:23		Aceito
Outros	Cartadeanuencia.pdf	04/03/2016 16:54:40	FERNANDO ANTONIO CAVALCANTE DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermosdeConsentimentoLivreeEsclarecimento.pdf	04/03/2016 16:46:30	FERNANDO ANTONIO CAVALCANTE DIAS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO02022016.pdf	10/02/2016 16:20:41	FERNANDO ANTONIO CAVALCANTE DIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUIA10022016.pdf	10/02/2016 16:18:41	FERNANDO ANTONIO CAVALCANTE DIAS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/02/2016 16:00:08	FERNANDO ANTONIO CAVALCANTE DIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 01 de Abril de 2016

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

ANEXO - II

EXEMPLO DE MATRIZ DE COMPETÊNCIAS

ENUNCIADO DA COMPETÊNCIA	CONTEXTO DE REALIZAÇÃO
Analisar a função de trabalho	Em ambiente de trabalho Referindo-se à organização das ações e serviços no âmbito do Sistema de Saúde A partir de leis, regulamentos, normas e códigos em vigor Com ajuda de informações atuais acerca da função de trabalho
ELEMENTOS DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE DESEMPENHO
1. Caracterizar a função de trabalho e suas condições de exercício	1.1 Pertinência das informações coletadas 1.2 Explicação adequada da função de trabalho 1.3 Distinção clara das áreas de atuação e de suas atribuições 1.4 Exame adequado das condições de exercício profissional 1.5 Distinção adequada dos papéis dos diferentes profissionais que compõem a equipe de trabalho
2. Examinar as tarefas e operações ligadas à função de trabalho	2.1 Explicação adequada das tarefas e operações e de sua importância relativa 2.2 Relação adequada das tarefas nos processos de trabalho
3. Relacionar as habilidades e atitudes necessárias ao exercício da função de trabalho	3.1 Pertinência da relação estabelecida entre habilidades, atitudes e a função de trabalho
4. Examinar normas, legislações e documentos institucionais referentes ao exercício profissional	4.1 Identificação adequada dos aspectos legais, normativos e institucionais referentes ao exercício profissional 4.2 Explicação adequada dos limites legais de atuação profissional
5. Agir com ética no exercício da sua função de trabalho	5.1 Demonstração adequada de atitudes éticas no exercício da função de trabalho 5.2 Respeito aos direitos dos usuários
6. Colaborar no trabalho em equipe	6.1 Demonstração clara de respeito, abertura e receptividade aos membros da equipe 6.2 Participação ativa nas discussões da equipe 6.3 Proposição adequada de resolução de problemas e conflitos